

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

**XII Međunarodna naučno-stručna konferencija
„Unapređenje kvalitete života djece i mladih“
25. - 27. 06. 2021. godine, Sunčev brijeg, Bugarska**

**XI International scientific conference
„Improving the quality of life of children and youth“
25th - 27th June 2021, Sunny Beach, Bulgaria**

ISSN 1986-9886

Tuzla, 2021.

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
Siniša Ranković
Nino Vrabac

Naučni odbor/Scientific Committee:

dr. sci. Zamir Mrkonjić, redovni profesor

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Bosna i Hercegovina

PhD, Dora Lexterova, profesor

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

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 Micanović, 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-Tanjčić, 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. 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 Dimitrijska, 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, Republika Hrvatska

PhD, Ognyan Koychev, assistant professor
University of Plovdiv „Paissi Hilendarski“, Department of Social Work, Bulgaria

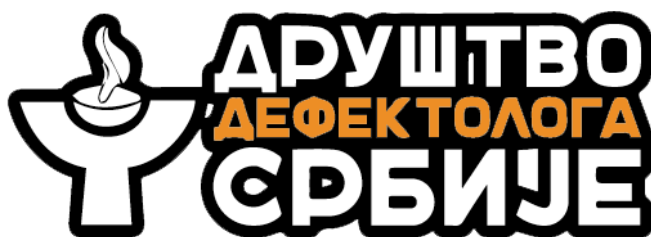
dr. sci. Jasminka Zloковиć, redovni profesor
Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska

Skupština Udruženja za podršku i kreativni razvoj djece i mladih na redovnoj sjednici održanoj 26.05.2021. godine, odobrila je štampanje zbornika radova „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“

PARTNERI KONFERENCIJE



University of Plovdiv „Paissi Hilendarski“
Bulgaria



*Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti*

**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:
2021.

Tiraž:
100

SADRŽAJ

Predgovor	17
-----------------	----

TEMA I

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA

Aid BULIĆ

Roditeljski stilovi rješavanja konflikata sa djecom u specifičnim konfliktnim situacijama.....	21
--	----

Aleksandra ĐURIĆ-ZDRAVKOVIĆ, Mirjana JAPUNDŽA-MILISAVLJEVIĆ, Ana ROKNIĆ, Biljana MILANOVIĆ-DOBROTA

Neurorazvojni poremećaji i komunikacione sposobnosti vrtičke dece	31
---	----

Darko STOLAC

Izrada praktičnog rada iz predmeta tehnička kultura u <i>online</i> okružju	41
---	----

Dunja STOLAC, Snježana HORVAT

Mladi znanstvenici u vrtiću	49
-----------------------------------	----

Емилија ПОПОВИЋ, Бојана НИКОЛИЋ, Драгана ДРАГУТИНОВИЋ, Јелена ВЕЉКОВИЋ МЕКИЋ

Дечја игра и уметност у развоју креативности на предшколском узрасту	57
--	----

Matija JENKO, Barbara KOPAČIN

Horsko okruženje kao dio domaćeg stimulativnog muzičkog okruženja	73
---	----

Lejla ŠEBIĆ, Adriana LJUBOJEVIĆ, Tatjana ĆEREMIDŽIĆ

Razvojna gimnastika u prvoj godini života – „baby fitness“	87
--	----

Lejla ŠEBIĆ, Erol KOVAČEVIĆ, Goran ĐEKIĆ, Nedim ČOVIĆ

Efekti treninga sa vanjskim opterećenjem kod djece mladih sportista	97
---	----

Jelena OSMANOVIĆ ZAJIĆ, Jelena MAKSIMOVIĆ, Jelena KRSTIĆ

Teorijsko-saznajno-aplikativni pristup proučavanju darovitih učenika iz perspektive nastavnika	109
--	-----

Petra VEČERIĆ

Razvoj emocionalne inteligencije kroz izvannastavnu aktivnost građanski odgoj i obrazovanje	119
---	-----

Snježana OSIĆ-SADŽAK, Gordana LUKAČIĆ
Unapređenje kvalitete života djece predškolske dobi kroz različite oblike partnerstva s roditeljima127

Bernarda TOLIĆ, Tea-Tereza VIDOVIĆ SCHREIBER
Balogova poezija kao poticaj za scenska izražavanja u radu s djecom predškolske dobi133

Zora JACHOVA, Lidija RISTOVSKA
Acoustic analysis of speech in children with normal articulation141

Mila BELJANSKI, Ruženka ŠIMONJI ČERNAK
Osnovnoškolsko obrazovanje za vreme pandemije u Srbiji: modeli i iskustva149

Nebojša Z. MITROVIĆ, Dalibor STEVIĆ, Dragan BRANKOVIĆ, Dejan STEVIĆ
Promene u morfološkim obeležjima kod predškolske dece po modelu škole sporta Pedagoškog fakulteta157

Suad HASANOVIĆ
Faktori koji utiču na zastupljenost i rezultate primjene metode eksperimenta u nastavi prirode u osnovnoj školi167

Barbara KOPAČIN
Razvoj ritmičkog osjećaja učenika prvog i drugog razreda osnovne škole181

Martina ČUŽIĆ, Zdravko KOLUNDŽIĆ, Mirjana LENČEK
Predvještine pisanja: što crtež i precrtavanje govore logopedima?195

Ivana NIKOLIĆ
Razlike u motoričkim znanjima između djece prekomjerne i normalne tjelesne mase207

Ivana NIKOLIĆ
Dobne razlike u indeksu tjelesne mase, motoričkim znanjima i tjelesnoj aktivnosti215

Ivana BAŠIĆ, Lidija HATADI
Izazovi nastave na daljinu u razrednoj nastavi223

TEMA II

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH

Antonija BUKŠA
Analiza ankete o slobodnom vremenu učenika231

Edin MUFTIĆ, Ranko KOVAČEVIĆ, Edina KUDUZOVIĆ, Azra KURTIĆ, Adela JAHIĆ Posttretman sa aspekta korisnika „Odgojno-popravnog doma“ Orašje	239
Gordana BUJIŠIĆ, Slavica JANKOVIĆ, Ilja UZELAC BUJIŠIĆ, Ivana MATOVIĆ Kvaliteta života studenata u svjetlu pandemije COVID-19	247
Gorica VUKSANOVIĆ, Ivana ZEČEVIĆ Relacije stilova privrženosti i osobina ličnosti kod adolescenata	255
Irena KISS, Helena VUČINIĆ Intrapersonalni razvoj djece i mladih promatran kroz teoriju višestrukih inteligencija	265
Meliha SULJAGIĆ Kreativnost kao polje teorijskog i praktičnog rada u odgoju i obrazovanju	275
Olivera KALAJDŽIĆ, Ranka PERUĆICA, Gorica VUKSANOVIĆ, Jelena PAVLOVIĆ Nivo opaženog stresa i akademski izvori stresa kod studenata zdravstvene njege ...	289
Gabriel PINKAS, Selma TEPARIĆ Elementi upravljanja ljudskim potencijalima u osnovnim i srednjim školama	299
Svetlana STOJKOV, Sara VIGNJEVIĆ, Jadranka ĐURANOVIĆ MILIČIĆ, Dejan ŽIVANOVIĆ, Nataša ČAMPRAK SABO Uticaj pandemije COVID-19 na promene nutritivnih navika studenata u Srbiji	313
Sofija VRCELJ, Anita ZOVKO, Jelena VRCELJ Kvaliteta života – iz perspektive mladih	323
Angelka KESKINOVA, Makedonka RADULOVIĆ, Irena AVIROVIC BUNDALEVSKA, Goran AJDINSKI Students and family functioning during the COVID-19 pandemic	333
Vladimir PAVLINOVIĆ, Miodrag SPASIĆ, Nikola FORETIĆ, Nedim ŠIŠIĆ Validation of sport-specific agility tests for junior basketball players	343
Nikola FORETIĆ, Nedim ŠIŠIĆ, Vladimir PAVLINOVIĆ Morphological features affect reactive and nonreactive agility of junior basketball players	351
Alma MALKIĆ ALIČKOVIĆ, Lejla MURATOVIĆ Preferencije duhovnih i materijalnih vrijednosti srednjoškolaca: spolne i dobne razlike	359

Nermin MULAOSMANOVIĆ, Hazim SELIMOVIĆ, Muradif HAJDER, Zehrina SELIMOVIĆ, Irmela MUJKIĆ
Depresivnost, anksioznost i stres kod adolescenata u vrijeme pandemije371

TEMA III

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH S POSEBNIM POTREBAMA

Anka IZETBEGOVIĆ, Alma KUDRA, Marina NEZIROVIĆ
Inkluzivna tranzicija u odgoju i obrazovanju389

Koraljka BAKOTA, Katarina PAVIČIĆ DOKOZA
Virtualno okruženje u odgoju i obrazovanju djece s govorno - jezičnim poremećajima ili/i oštećenjem sluha - izazovi suvremene nastave i rehabilitacije397

Petra BIBIĆ, Renata MARTINEC, Renata PINJATELA
Povezanost kroničnih kožnih bolesti i slike tijela409

Biljana MILANOVIĆ-DOBROTA, Sara VIDOJKOVIĆ, Nataša BUHA, Bojan DUČIĆ
Zadovoljstvo poslom kod osoba sa lakom intelektualnom ometenošću421

Bojana MASTILO, Mirjana ĐORĐEVIĆ
Kvalitet prijateljstva odraslih osoba sa daunovim sindromom431

Tea ČIVRAG, Marisela BLAŽEK, Ana MARKULIN, Vanda KOS JERKOVIĆ
Intervencija utemeljena na vizualnoj podršci - studija slučaja439

Ada FILIPAJ, Tena MATIJAŠ, Smiljana ELJUGA, Dajana BULIĆ, Tamara KRALJ
Prava i mogućnosti korištenja usluge rane intervencije451

Gordana DUKIĆ
Kompetencije nastavnika za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije461

Katarina LEŠIĆ, Zrinjka STANČIĆ
Inovacije u obrazovanju – evaluacija strategije poučavanja obrnuta učionica473

Medina VANTIĆ-TANJIĆ, Milena NIKOLIĆ, Nino VRABAC, Melita PLEŠE, Bekir SALETOVIĆ
Kvaliteta života porodica djece s teškoćama u razvoju485

Maja RADOŠ-BUČMA
Uloga roditelja u virtualnom poučavanju učenika s teškoćama u razvoju 499

Samra JUSUFBAŠIĆ, Leila BEGIĆ, Amela ABIDOVIĆ-MAČKOVIĆ, Mirela MAGLIĆ, Šejla SMAJLOVIĆ Rana logopedska intervencija kod djece usporenog govorno-jezičkog razvoja	509
Sanela AGIĆ, Lejla DUKIĆ, Bahira DEMIROVIĆ, Nermin DEMIROVIĆ Djeca sa poremećajem autističnog spektra u aktivnostima svakodnevnog života	521
Ana Wagner Jakab, Katarina Šarčević Ivić-Hofman, Lelia Kiš-Glavaš Doživljaj suradnje majki djece s teškoćama u razvoju i stručnjaka	535
Lidija RISTOVSKA, Zora JACHOVA Audiologic profile of children with hearing loss	549
Gordana NIKOLIĆ, Dragana RAIČEVIĆ-BAJIĆ, Siniša RANKOVIĆ Serbian sign language as a form of communication with children from the autism spectrum	557
Smiljana ELJUGA, Tamara KRALJ, Ada FILIPAJ, Teodora NOT Podrška obitelji djece s teškoćama u razvoju u vrijeme pandemije	565
Vedrana VEIĆ, Aleksandra KRAMPAČ-GRLJUŠIĆ, Sanja JANDRIĆ Multidisciplinarni pristup u uključivanju roditelja djece s teškoćama pri određivanju primjerenog programa odgoja i obrazovanja	575
Mirjana JAKOVČEV, Jasna OSTOJIĆ-BAUS, Andrea GAŠPAR-ČIČAK Informiranje osoba s intelektualnim teškoćama putem medija	585
Rea FULGOSI-MASNJAK, Iva KOVAČEC Primjena vizualne podrške u poticanju senzorne integracije	593
Brigita FILIPOVIĆ-PAPIĆ Utjecaj boja u fraktalnom crtežu kod učenika s intelektualnim teškoćama	607
Aleksandra DEBELJAK, Patricija KARAMAN, Ivana SABOLIĆ Kvaliteta života djece s intelektualnim teškoćama - studija slučaja dječaka s Down sindromom	615
Fadil IMŠIROVIĆ, Medina VANTIĆ-TANJIĆ, Mujo IMŠIROVIĆ Prijedlog sheme sistema edukacijsko rehabilitacijske podrške u Tuzlanskom kantonu	623
Miodrag STOŠLJEVIĆ, Aleksandra ALEKSOV, Milosav ADAMOVIĆ, Matija STOŠLJEVIĆ Uticaj dijagnostike na povećanje prevalence autizma	631

Nevenka MRAVLINČIĆ, Mirela BUKOVAC
Istraživanja primjene neurofeedback metode kod odraslih osoba sa ADHD
poremećajem633

Dubravka ERGOVIĆ NOVOTNY, Josipa ERDEŠI
Kvaliteta života i socijalna podrška mlađih odraslih s oštećenjima mentalnog
zdravlja641

SLOBODNE TEME

**Alma MUJIĆ IBRALIĆ, Selmira BRKIĆ, Sehveta MUSTAFIĆ,
Emir BEĆIROVIĆ**
Psihomotorni razvoj djece male porođajne mase657

Amela TESKEREDŽIĆ, Gorica KURTUMA, Hurma BEGIĆ JAHIĆ
Rehabilitacija vida nakon moždanog udara667

Mario ĆOSIĆ
Katoličko školstvo u Bosni i Hercegovini tijekom Austrougarske uprave
(1878.-1918.)677

Mia PERIĆ
Muškarci u estetskim sportovima687

Tina VARGA OSWALD, Ana GORUP
Pedagoška analiza obiteljskih odnosa u kontekstu epskog teatra u drami bertolta
brechta *Majka hrabrost i njezina djeca*693

Mile VUKOVIĆ, Lana JERKIĆ
Kvalitet života kod osoba sa afazijom707

Anita ZOVKO, Melanija MOHORIĆ
Različite vrste učenja u profesionalnom razvoju kao odgovor na potrebe nastavnika 21.
stoljeća717

Jasminka ZLOKOVIĆ
Odgoj djece u obitelji, izazovi i perspektive - prilog modelu osnaživanja obitelji ...729

Anita ZOVKO, Mislav KATAVIĆ, Leo KLAPAN
Pedagoške kompetencije sportskih trenera kao temelj za rad s djecom i mladima ...743

Marijana CURIĆ
Istraživanja i praktični radovi - ljudsko tijelo751

Suad HASANOVIĆ

Stavovi nastavnika o upotrebi moodle platforme u primjeni interaktivne metode učenja i realizacije ciljeva nastave u osnovnoj školi761

Tomislav KOŠTA, Slavica VRSALJKO

Representation of music terminology in the 1972 curriculum in an unknown music dictionary and some general dictionaries773

Zlatka GREGOROVIĆ BELAIĆ, Nadja ČEKOLJ

Samoprocjena roditeljske kompetencije – poticanje pozitivnog odnosa s djecom783

Irena KRUMES, Luka PONGRAČIĆ, Ana Maria MARINAC

Nastava na daljinu i načini poučavanja materinskog jezika tijekom pandemije795

Marija LORGER, Ivan PRSKALO, Draženko TOMIĆ

Faktorska struktura testova brzine i koordinacije 807

**Nevena JEČMENICA, Zorica ŽIVKOVIĆ, Slavica M. GOLUBOVIĆ,
Borka VUKAJLOVIĆ, Viktorija KOLAGINA,
Alexey ANDREEVICH DMITRIEV**

Fonološka svesnost kod odraslih osoba sa cerebralnom paralizom: preliminarno ispitivanje815

Mirjana LENČEK, Ivana VUK, Jasmina IVŠAC PAVLIŠA

Pisanje malih tiskanih slova833

**Vladan PELEMIŠ, Ivan PRSKALO, Marko BADRIĆ, Dragan BRANKOVIĆ,
Draženko TOMIĆ**

Sex differences in the balance of preschool children847

PREDSTAVLJANJE PROJEKATA

Teuta RAMADANI RASIMI, Jasmina TROSHANSKA

Online support for children with autistic spectrum disorder859

Nina NINKOVIĆ, Dijana PEŠIĆ

Program briga o djeci, zajednička odgovornost i obaveza-sistemska nastojanja u suočavanju sa rizicima osujećenja harmoničnog razvoja učenika u vaspitno - obrazovnom sistemu Republike Srpske865

Merisa KARIĆ

Unapređenje kvalitete života djece predškolskog uzrasta kroz projektne aktivnosti873

Danijela MAJCENOVIĆ CIPOT, Aleksandra OCEPEK, Simon ŽVAJKAR

"With You I Can..." pilot project for social inclusion of persons with disabilities ..877

Jozefina KRANČEC

Predstavljanje HSUTI885

PREDGOVOR

XII Međunarodna naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ (25. - 27. 06. 2021. 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. Partneri ovogodišnje konferencije su:

- Univesity of Plovdiv „Paissi Hilendarski“ - Bulgaria,
- Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Pedagoški fakultet u Bijeljini,
- Društvo Defektologa Srbije,
- Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

U Zborniku koji je pred Vama objavljeno je ukupno 85 rada predstavljena kroz 5 dijelova:

1. Tema I (Unapređenje kvalitete života djece predškolskog i školskog uzrasta) – publikovan je 21 rad.
2. Tema II (Unapređenje kvalitete života mladih) – publikovano je 15 radova.
3. Tema III (Unapređenje kvalitete života djece i mladih s posebnim potrebama). Publikovano je 26 radova
4. Slobodne teme – publikovano je 18 radova
5. Predstavljane projekata/udruga – predstavljeno je 5 projekata/udruga.

Urednici Zbornika radova

TEMA I
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG I
ŠKOLSKOG UZRASTA

RODITELJSKI STILOVI RJEŠAVANJA KONFLIKATA SA DJECOM U SPECIFIČNIM KONFLIKTNIM SITUACIJAMA

PARENTAL CONFLICT RESOLUTION STYLES WITH CHILDREN IN SPECIFIC CONFLICT SITUATIONS

Aid BULIĆ

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

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Imajući u vidu da je odgoj komunikacijski proces, da se konflikti dešavaju u svakom socijalnom kontekstu, a time i u obitelji, kao imperativ se nameće kompetentnost roditelja za konstruktivno rješavanje konflikata kao komunikacijskih problema. Međutim, iako se konstruktivni pristupi u rješavanju konflikata između roditelja i djece smatraju socijalno najpoželjnijim načinom ponašanja, postoje specifične konfliktne situacije u kojima takav način ponašanja nije odgojno najprihvatljiviji. To su one odgojne situacije koje T. Gordon definira kao potencijalno opasne odgojne situacije u kojima ponašanje djeteta može dovesti do njegovog povrjeđivanja ili povrjeđivanja druge djece. Upravo iz ovog razloga postavili smo sebi cilj da ispitamo mišljenja roditelja o tome koji bi stil rješavanja konflikata koristili u prethodno opisanoj, specifičnoj situaciji. Uzorak u našem istraživanju činilo je 189 ispitanih roditelja djece predškolske dobi. U istraživanju smo upotrijebili metodu teorijske analize i servej metod, a kao instrument istraživanja konstruisali smo upitnik koji je sadržavao hipotetičku, potencijalno opasnu konfliktnu situaciju u kojoj bi se roditelj i njihovo dijete moglo naći. Od roditelja smo tražili da se odluče za jedan od tri ponuđena odgovora koji teorijski odgovara klasifikaciji stilova rješavanja konflikata prema T. Gordonu. Nalazi istraživanja do kojih smo došli ukazuju da roditelji nisu osposobljeni da svoj stil rješavanja konflikata prilagode zahtjevu situacije i da bi najčešće koristili konstruktivni stil rješavanja konflikata koji u ovakvim situacijama nije najbolje rješenje. Također, istraživački nalazi sugerišu da nema razlike u odgovorima roditeljima u odnosu na njihov spol. Navedeni nalazi do kojih smo došli ukazuju na potrebu edukovanja roditelja za primjenu pojedinih stilova rješavanja konflikata u skladu sa specifičnostima konfliktne situacije.

Ključne riječi: roditelj, konflikt, stil rješavanja konflikata, specifične konfliktne situacije;

ABSTRACT

Bearing in mind that upbringing is a communicational process and that conflicts occur in all sorts of social contexts and therefore in the family itself, competency of parents imposes itself as an imperative to constructive conflict resolution as a communicational problem. However, while constructive approach to resolving conflicts between parents and children are considered the most socially desirable way of conduct, there are specific conflict situations in which such behaviour is not the most educationally acceptable. These are those educational situation that T. Gordon defies as potentially dangerous educational situations in which a child's behaviour can harm them of bring harm to other children. For this exacts reason we aimed to examine parents opinions on what style of conflict resolution would they use in aforementioned situations. The sample in our study consisted of 189 parents of preschool children. Theoretical analysis and survey methods were used in this research and as a reasearch instrument questionnaire was constructed which contained hypothetical, potentially dangerous conflict situation that parent

and their children might find themselves in. Parents were presented with three possible answers that fit conflict resolution styles classification according to T.Gordon. Research results indicate that parents are not capable to adjust conflict resolution style to the situation and most commonly used conflict resolution style would be the constructive style which is not the best solution for these types of situations. Also, results suggest there is no difference in responses related to parents gender. Results of the reasearch suggest there is a need to educate parents to change their styles in conflict resolution in accordance with specific conflict situations.

Keywords: parent, conflict, conflict resolution style, specific conflict situations;

UVOD

U klasifikacijama odgojnih stilova roditelja nailazimo na one koji su odgojno najproduktivniji i društveno poželjni, ali i na ponašanja roditelja koja nisu društveno prihvatljiva i koja mogu nanositi štetu u razvoju i ponašanju djeteta. Autoritativni odgoni stil je najbolji izbor kada je u pitanju ponašanje roditelja, dok su drugi odgojni stilovi (autoritarni, permisivni i indiferentni) neprihvatljivi i štetni po razvoj i ponašanje djeteta. Poseban problem predstavlja činjenica da se u posljednjih par decenija pojavljuje epidemija popustljivog odgoja prema djeci o čemu posebno govore Shaw & Wood (2009). Na našim prostorima to se dijelom može objasniti i činjenicom da su se društveno političke promjene u prethodnim decenijama odrazile i na ponašanje roditelja. Naime, demokratske promjene i pojam slobode koji demokratija podrazumijeva, nerijetko se tumači u obliku slobode bez granica i slobode bez reda. Roditelji svoju ulogu u novom društvenom uređenju često doživljavaju kroz neograničenu slobodu djeteta, udovoljavanje svim zahtjevima djece i popustljivom ponašanju prema djeci. Čini se kako smo iz pravca autoritarnosti krenuli putem popustljivosti, a ne autoritativnosti. Međutim, mnogi roditelji koji prakticiraju autoritativni odgojni stil također znaju biti suočeni sa situacijama koje im predstavljaju izazov. Razlog tome jeste u činjenici i da se u pojedinim specifičnim odgojnim situacijama ponašanje treba prilagoditi situaciji i ponašanju djeteta, a nikako imati unaprijed gotova rješenja, jer odgoj kao proces ne trpi nikakva unificirana rješenja. Ovo su neki od razloga koji ukazuju na činjenicu da su roditelji često nepripremljeni za odgojnu ulogu koja je iz dana u dan sve kompleksnija i zahtjevnija, te se kao imperativ nameće potreba za edukovanjem roditelja za efikasno dogojno djelovanje.

Kako odgojni proces predstavlja prije svega komunikacijsko-interakcijski proces, a pojam interakcije Rot (2004) određuje kao aktuelan odnos između dvije ili više jedinki pri kome jedna jedinka utječe na ponašanje drugih, a pri čemu se veći dio interakcija odvija putem komunikacije kao procesa uzajamne razmjene značenja, jasno nam je da u odgojnom djelovanju roditelja na dijete, veliku ulogu igraju roditeljske vještine za rješavanje interpersonalnih konflikata sa djecom. Bratanić (1990) ističe da dijete počinje stupati u interakcije od najranije dobi, da taj proces počinje u porodici i da ima veliku ulogu u formiranju ličnosti djeteta. Kako se konfliktne situacije događaju u svakom socijalnom kontekstu, tih situacija nije pošteđena ni porodica. Stoga je od presudne važnosti osposobiti roditelje da ovladaju komunikacijskim vještinama jer će se u svakodnevnom životu susretati sa bezbroj konfliktnih situacija sa djecom za koje neće biti pripremljeni.

Govoreći o stilovima rješavanja konflikata, Gordon (2001) navodi tri stila ili načina rješavanja konflikata i to: 1. Pobjeda-poraz, 2. Poraz-pobjeda i 3. Pobjeda-pobjeda. Prvi stil rješavanja konflikata „Pobjeda-poraz“ podrazumijeva vlastitu pobjedu i poraz druge strane u konfliktu (ja sam jači, dominantniji i pobjednik). Jasno se koristi prisila da se prihvati rješenje koje meni odgovara, dok se potrebe druge strane zanemaruju. Kao posljedice korištenja ovog metoda rješavanja konflikata ističe se:

- Ljutnja i neprijateljstvo prema pobjedniku;
- Nemotivisanost poraženog da provede nametnuto rješenje;
- Ometa se saradnja, a potiče poslušnost, pokornost i strah;
- Uzrokuje nezadovoljstvo poraženog i podstiče zavisnost itd.

Iz navedenih karakteristika pomenutog stila rješavanja konfliktnih situacija vidljivo je da se radi o odgojno neprimjerenom načinu rješavanja konflikata između roditelja i djeteta jer podrazumijeva agresivnost, prisilu, nepoštovanje potreba i interesa djeteta odnosno autoritaran odgojni pristup. Međutim, Gordon (2001) ističe kao jednu od posljedica korištenja ovog stila rješavanja konflikata i to da se ponekad radi o jedinom mogućem metodu izbora, odnosno da je pomenuti stil koristan ukoliko se zahtijeva brza reakcija u specifičnoj odgojnoj situaciji.

Pored navedenog stila kao drugi način rješavanja konflikata navodi se stil „Poraz-pobjeda“ koji predstavlja suprotnost prethodno navedenom stilu i podrazumijeva povlačenje, popuštanje i zanemarivanje vlastitih potreba i interesa. Ovakvo ponašanje može se uporediti sa tendencijom popostljivosti u odgoju djece od strane roditelja. Posljedice za korištenje ovog stila su iste kao u prethodnom stilu, samo se radi o obrnutim ulogama.

Stil „Pobjeda-pobjeda“ podrazumijeva ponašanje u kojima su obje strane u konfliktu pobjednici (niko ne gubi). Kroz dogovaranje, uvažavanje, poštivanje te uzimanje u obzir i svojih i tuđih potreba i interesa, dolazi se do zajedničkog, za obje strane prihvatljivog rješenja, a koristi su: Ne dolazi do ljutnje; Visoka motiviranost prilikom provođenja rješenja; Nema nametanje mišljenja i prisile i Utiče na pojavu odgovornosti u ponašanju za obje strane itd.

Iz prethodno rečenog očigledno je da se stil „Pobjeda-pobjeda“ podrazumijeva društveno prihvaćeni i odgojno najoptimalniji obrazac ponašanja roditelja prema djeci u konfliktnoj situaciji. Međutim, ovo jeste pravilo ukoliko se radi o dominantnom načinu ponašanja roditelja. Tako možemo govoriti o dominantnom načinu rješavanja konflikata od strane roditelja, ali to ne znači da i drugi stilovi nisu zastupljeni u određenoj mjeri, odnosno radi se uglavnom o različitim kombinacijama u okviru roditeljskih profila rješavanja konflikata u kojima uvijek jedan stil dominira nad ostalim. Upravo u tome bi trebala da se i ogleda roditeljska kompetetnost u pogledu komunikacijskih vještina i prilagođavanja istih potrebama konfliktne situacije jer kako smo ranije naveli odgojni proces ne trpi unificirana rješenja i zahtijeva stalnu prilagodbu spram specifičnosti situacije.

Možemo zaključiti da niti jedan stil rješavanja konflikata nije u potpunosti pozitivan ili negativan, odnosno da zavisno od situacije i određeni stilovi koji su destruktivni (npr. Pobjeda-poraz) mogu biti najbolje rješenje određene konfliktne situacije. Potvrdu ovakvog stajališta nalazimo i kod drugih autora koji se bave istraživanjem stilova rješavanja konflikata. Tako King & Miles ističu da ne postoji jedinstven stil rješavanja konflikata koji je prikladan za svaku situaciju te da 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 & Milles, 1990; prema Pološki Vokić & Sontor, 2009). Sličnog razmišljanja je i Rahim (2002) koji navodi situacije u kojima svaki pojedini stil rješavanja konflikata može biti dobro rješenje problema, ali isto tako navodi i situacije u kojima pojedini stil rješavanja konflikata ne bi predstavljao dobar način rješavanja konfliktne situacije, dok Kozan (2002) smatra da izbor stila rješavanja konflikata ovisi od specifičnosti situacije i osnovnog stila ponašanja u konfliktu.

Imajući u vidu činjenicu kako su mnogi autori saglasni da je neophodno stil rješavanja konflikata prilagoditi specifičnostima određene konfliktne situacije, te činjenicu da Gordon (2001) smatra da i stil pobjeda-poraz može biti najbolje rješenje u konfliktnim situacijama koje zahtjevaju brzu i odlučnu reakciju, odlučili smo se da pokušamo ispitati mišljenje roditelja kako bi oni reagovali u tako specifičnoj konfliktnoj situaciji koja zahtjeva brzu reakciju, zapovjed i komandu upućenu djetetu. To su one situacije u kojima bi roditelj trebao reagovati agresivno i odlučno kako bi spriječio eventualne negativne posljedice dječijeg ponašanja, kako po dijete koje se ponaša na taj način tako i za drugu djecu. U takvim situacijama agresivni pristup odnosno stil pobjeda-poraz se nameće kao jedino ispravno rješenje konfliktne situacije. Bez obzira što se ne radi o društveno najpoželjnijem načinu rješavanja konflikata, te o činjenici da se ovakvim načinom reagovanja mogu povrijediti osjećaji djeteta, ipak je to jedini ispravan način reagovanja u ovakvim konfliktnim situacijama jer je potencijalna šteta mnogo manja od one koja bi mogla nastati ukoliko bi roditelj reagovao na neki drugi način.

Iako nismo uspjeli doći do drugih istraživačkih nalaza kada su u pitanju roditeljski stilovi rješavanja konflikata s obzirom na specifičnost odgojne situacije, prikazati ćemo nalaze do kojih smo došli a tiču se stilova rješavanja konflikata općenito. Tako smo mi u okviru istog istraživanja došli do nalaza da roditelji u rješavanju konflikata u svakodnevnom životnim situacijama najčešće koriste asertivni ili Pobjeda-pobjeda stil, zatim pasivni ili Poraz-pobjeda stil, te agresivni ili Pobjeda-poraz stil (Bulić, 2018). Slične nalaze istraživanja utvrdili su i drugi autori ispitujući stilove rješavanja konflikata odraslih osoba, Bjekić i Zlatić (2007) nastavnika, Pološki Vokić i Sontor (2009) uposlenika u kompanijama, te Kokorić (2007) osoba u patnerskim odnosima. Također, došli smo do određenih istraživačkih nalaza drugih autora koji ukazuju na postojanje spolnih razlika u stilovima rješavanja konflikata odraslih, Islami (2016) između supružnika, Podrug i Gauta (2013) studenata i Havenga (2008) menadžera.

Sve prethodno navedeno poslužilo nam je prilikom formuliranja istraživačkih hipoteza.

METODE RADA

Hipoteze istraživanja

1. Pretpostavljamo da roditelji najčešće koriste konstruktivni stil rješavanja konflikata (Pobjeda-pobjeda) u rješavanju konflikata sa djecom i u specifičnim odgojnim situacijama u kojima pomenuti stil nije najoptimalniji obrazac ponašanja;
2. Pretpostavljamo da postoje značajne razlike u odgovorima roditeljima s obzirom na njihov spol.

Uzorak istraživanja

Uzorak u našem istraživanju činilo je 189 ispitanih roditelja djece predškolske dobi koja pohađaju vrtić Sunčica koji djeluje u sastavu predškolske javne ustanove „Naše dijete“ u Tuzli. U istraživačkom uzorku bilo je zastupljeno 96 roditelja ženskog spola i 93 roditelja muškog spola.

Mjerni instrument

Za procjenu roditeljskog mišljenja odnosno načina rješavanja konflikta u potencijalno opasnoj situaciji konstruisali smo upitnik koji se sastojao od pitanja o spolu roditelja i posebno kreirane potencijalno opasne situacije u kojoj bi se moglo naći njihovo dijete. Roditeljima smo ponudili mogućnost da se odluče za jedan od tri ponuđena odgovora koji bi odgovarao njihovoj reakciji na takvu konfliktnu situaciju. Ponuđeni odgovori se odnose na tri moguća stila rješavanja konflikata prema Gordonu (2001) i predstavljaju agresivno (Pobjeda-poraz), asertivno (Pobjeda-pobjeda) i pasivno (Poraz-pobjeda) ponašanje roditelja u konfliktnoj situaciji.

Način provođenja istraživanja

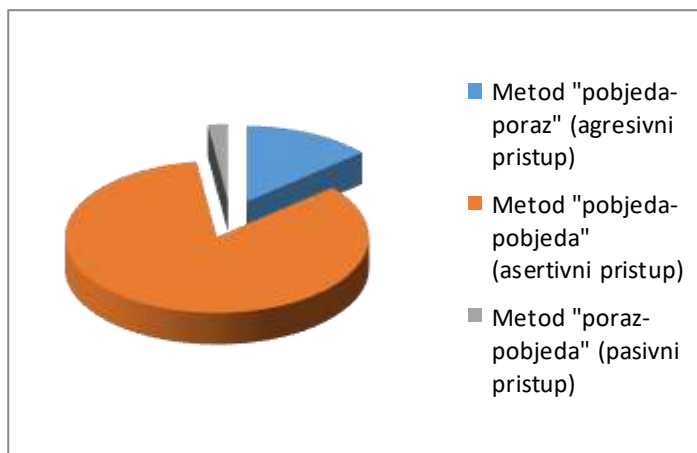
Istraživanje o stilovima rješavanja konflikata koje koriste roditelji provedeno je u decembru 2014. godine u vrtiću Sunčica koji djeluje sklopu JU za predškolski odgoj i obrazovanje „Naše dijete“ u Tuzli. U pomenutom vrtiću smo izvršili pripreme koje su se sastojale od posjeta vrtiću, razgovora sa direktorom, pedagogom i odgajateljima, a sve u cilju njihovog što boljeg informisanja o važnosti istraživanja i načinu njegovog provođenja. Anketiranje roditelja bilo je anonimno, a radi obezbjeđivanja što veće iskrenosti odgovora realizovano je na ranije dogovorenim i pripremljenim roditeljskim sastancima. Istraživanje je provedeno uz saglasnost (odobrenje) JU za predškolski odgoj i obrazovanje „Naše dijete“ u Tuzli, a roditelji su na dobrovoljnoj osnovi uzeli učešće u istraživanju.

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 istraživačkim hipotezama i prirodom dobijenih podataka korišten je račun sa procentima i χ^2 -test.

REZULTATI I DISKUSIJA

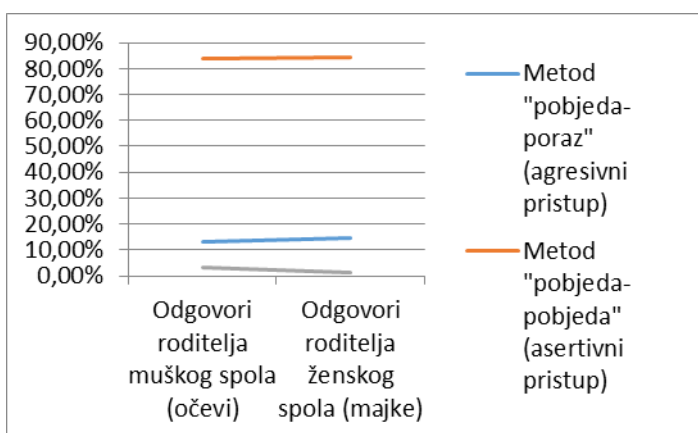
Kako bismo odgovorili na postavljeni cilj našeg istraživanja, odnosno zadatke, predstavili smo rezultate i grafičkim putem.



Slika 1. Odgovori roditelja o stilu rješavanja konflikata koji bi koristili sa djecom u „potencijalno“ opasnoj konfliktnoj situaciji

Figure 1. Parents responses to the style of conflict resolution they would use with children in a potentially dangerous conflict situation

Iz Slike 1 možemo vidjeti da se većina ispitanih roditelja izjasnila da bi koristila metod „Pobjeda-pobjeda“ i to njih 84,13%, dok se 13,76% ispitanih roditelja izjasnilo da bi upotrijebilo metod „Pobjeda-poraz“ što u ovoj situaciji predstavlja ispravan način reagiranja. Također, utvrdili smo i da se 4 ispitana roditelja (2,12%) izjasnilo za metod „Poraz-pobjeda“ što u navedenoj situaciji predstavlja i vjerovatno najneadekvatniji pristup. Dobijeni nalazi istraživanja potvrdili su našu pretpostavku da bi roditelji i u potencijalno opasnim situacijama najčešće koristili konstruktivni (Pobjeda-pobjeda) način rješavanja konflikata. Iako su nam rezultati iskazani procentualno ukazivali na jasnost situacije sa roditeljskim odgovorima, odlučili smo se izračunati i vrijednost χ^2 -testa ($\chi^2 = 223,26$; $df = 2$; $p < 0,01$), čiji su rezultati, također, potvrdili navedenu pretpostavku. Predstavljeni istraživački nalazi ukazuju na veliku sličnost sa nalazima istraživanja provedenim na istom uzorku roditelja (Bulić, 2018), ali kojima se ispitivalo ponašanje roditelja u rješavanju konflikata u svakodnevnim životnim situacijama. Međutim, u svakodnevnim životnim situacijama metod „Pobjeda-pobjeda“ jeste najprihvatljiviji način ponašanja u konfliktu, dok u potencijalno opasnoj konfliktnoj situaciji to nije slučaj. Navedeno nas navodi na zaključak da su pedagoške (komunikacijske) vještine ispitanih roditelja nedovoljno razvijene, odnosno da roditelji ne znaju prilagođavati svoje ponašanje zahtjevima konfliktna situacije sa djecom. Na osnovu prethodno rečenog jasno se ističe potreba za izobrazbom roditelja u području komunikacijskih vještina u skladu sa specifičnostima konfliktnih situacija.



Slika 2. Odgovori roditelja o stilu rješavanja konflikata koji bi koristili sa djecom u potencijalno opasnoj konfliktnoj situaciji s obzirom na spol roditelja

Figure 2. Parents responses to the conflict resolution style they would use with children in a potentially dangerous conflict situation based on the gender of the parents

Vodeći se istraživačkim nalazima koji su utvrđeni od strane drugih autora u kojima je utvrđeno postojanje spolnih razlika u stilovima rješavanja konflikata (Havenga, 2008; Islami, 2016; Podrug i Gauta, 2013), pretpostavili smo da postoje spolne razlike u roditeljskim stilovima rješavanja konflikata sa djecom u potencijalno opasnim situacijama. Nalazi do kojih smo došli, a koji su prikazani na Slici 2, već na prvi pogled ukazuju na veliku sličnost kada su u pitanju odgovori roditelja muškog i ženskog spola. Kako bismo potvrdili prethodno uočeno, izračunali smo vrijednost χ^2 -testa ($\chi^2 = 1,18$; $df = 2$; $p < 0,01$), čime smo dobili potvrdu da ne postoji značajna razlika u odgovorima roditelja s obzirom na njihov spol. Ovim nalazima je odbačena naša druga podhipoteza. Vrijednosti utvrđenih χ^2 -testova koje iznose za ispitane majke ($\chi^2 = 115,19$; $df = 2$; $p < 0,01$) i očeve ($\chi^2 = 108,19$; $df = 2$; $p < 0,01$) također pokazuju da odgovori posebno očeva i posebno majki nisu slučajni. Objašnjenje za nalaze do kojih smo došli mogli bismo naći u činjenici da je naš istraživački uzorak sačinjen od uglavnom roditeljskih (bračnih) parova čija djeca pohađaju vrtić. Ne postojanje spolnih razlika možda prizilazi iz činjenice da se supružnici međusobno biraju i započinju zajednički život na osnovu zajedničkih karakteristika i sličnosti. Postojanje razlika među supružnicima vjerovatno se smanjuje ili potpuno iščezava kroz njihov zajednički život, jer ljudi vremenom kroz iskustva zajedničkog življenja postaju slični jedni drugima, što može biti uzrok naših istraživačkih nalaza o ne postojanju spolnih razlika u stilovima rješavanja konflikata. Kao mogući razlog naših nalaza može biti i objašnjenje koje iznose Todorović i Simić (2014). Pomenuti autori su utvrdili da između muškaraca i žena nema razlika u komunikaciji što pripisuju činjenici da je u savremenom društvu ostvaren napredak u emancipaciji žena, te da žene slabije prihvataju rodne uloge od muškaraca. Utvrđeni nalazi ispitanih majkih i očeva zasebno, ukazuju da bi se andragoške intervencije u pogledu usavršavanja komunikacijskih vještina roditelja trebale podjednako usmjeriti prema očevima i majkama jer nismo utvrdili postojanje bilo kakvih značajnih spolnih razlika u odgovorima roditelja.

ZAKLJUČAK

Na osnovu utvrđenih nalaza istraživanja možemo zaključiti da roditelji djece predškolske dobi ne posjeduju spoznaje o neophodnosti prilagođavanja stila rješavanja konflikata sa specifičnošću konfliktne situacije. To ukazuje da imperativ cjeloživotnog obrazovanja nije vezan samo za profesionalne odgajatelje, negi jednako i za roditelje. Neadekvatno reagovanje u potencijalno opasnim situacijama moglo bi dovesti do povređivanja djeteta ili druge djece, za što bi dio odgovornosti snosili svakako i roditelji. Kako bismo prevenirali moguće negativne posljedice neophodno je da roditelji budu obuhvaćeni različitim programima izobrazbe u pogledu usavršavanja vlastitih odgojnih kompetencija. Svakako da se dio odgovornosti odnosi i na odgojne institucije u kojima borave njihova djeca (u našem slučaju vrtić) koje bi trebale kroz uspostavljanje partnerskog odnosa sa roditeljima doprinosti pedagoškoj izobrazbi roditelja i kreiranju jedinstvenih modela odgojnog djelovanja prema djeci od strane odgajatelja i roditelja. To se potvrđuje kroz mišljenje koje iznosi Sablić (2014), a to je da se društvena okolina tako brzo mijenja i da odgojni problemi nadilaze mogućnosti pojedinaca, odnosno da se navedeni problemi mogu rješavati samo sinkroniziranim naporima. Utvrđeni nalazi ukazuju na jedan širi kontekst razumijevanja dječije prirode i usvajanja vještina odgojnog djelovanja u skladu sa individualnim karakteristikama svakog djeteta ponaosob. Rezultati do kojih smo došli imaju ograničen domet i predstavljaju samo početni korak u daljnjem istraživanju problema koji se tiču usklađivanja roditeljskog ponašanja sa individualitetom djece i specifičnim okolnostima. Naše istraživanje može biti prva stepenica u istraživanju usklađenosti roditeljskih stilova rješavanja konflikata u različitim situacijama u kojima bi se mogla naći djeca, a u kojima bi svaki stil pojedinačno mogao biti pozitivan način rješavanja date situacije. Nadamo se da će ovo istraživanje barem malo osvijetliti naredne perspektive istraživanja ovog i sličnih problema u kojima će se primjenom adekvatnije metodologije doći do značajnijih nalaza na ovom području.

LITERATURA

1. Bjekić, D., i Zlatić, L. (2007). Kako nastavnici rešavaju interpersonalne poslovne konflikte? *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice*, 8, 41-58.
2. Bratanić, M. (1990). *Mikro-pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bulić, A. (2018). Roditeljski stilovi rešavanja interpersonalnih konflikata u odnosu na pol i obrazovni nivo roditelja. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 191-204. DOI: 10.5937/nasvas1801191B
4. Gordon, T. (2001). *Kako biti uspešan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar.
5. Havenga, W. (2008). Gender and age differences in conflict management within small businesses. *SA Journal of Human Resource Management*, 6(1), 22-28.
6. Islami, H. (2016). Martial conflicts resolution styles. *CBU International conference on Innovations in Science and Education*, March 23-25, Prague, Czech Republic, 569-572.
7. Kokorić, S.B. (2007). Rješavanje partnerskih sukoba s obzirom na spol partnera, iskustvo i trajanje partnerskog odnosa. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(1), 5-26.
8. Kozan, M. K. (2002). Subcultures and conflict management style. *Management international review*, 42(1), 89-105.

9. Podrug, N. i Gata, N. (2013). Komparativna analiza stilova rješavanja konflikata između Hrvatske i SAD-a. *Ekonomski pregled*, 64(2), 123-142.
10. Pološki Vokić, N., i Sontor, S. (2009). Conflict Management style in Croatian Enterprises – The Relationship between Individual Characteristics and Conflict Handling Styles. *EFZG working paper series*, 9(5), 2-22.
11. Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The international journal of conflict management*, 13(3), 206-235.
12. Rot, N. (2004). *Znakovi i značenja*. Beograd: Plato.
13. Shaw, R., & Wood, S. (2009). *Epidemija popustljivog odgoja*. Zagreb: V.B.Z. d.o.o.
14. Todorović, J. i Simić, I. (2014). Tradicionalno shvatanje rodnih uloga i komunikacija u porodici. U B. Dimitrijević (Ur.), *Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici* (str. 9-22). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.

NEURORAZVOJNI POREMEĆAJI I KOMUNIKACIONE SPOSOBNOSTI VRTIĆKE DECE

NEURODEVELOPMENTAL DISORDERS AND COMMUNICATION ABILITIES OF KINDERGARTEN CHILDREN

Aleksandra ĐURIĆ-ZDRAVKOVIĆ¹, Mirjana JAPUNDŽA-
MILISAVLJEVIĆ¹, Ana ROKNIĆ³, Biljana MILANOVIĆ-DOBROTA²

¹Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

²OŠ „Jelena Varjaški”, Vršac, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Deficit komunikacionih sposobnosti jedan je od osnovih kriterijuma za dijagnostikovanje nekih neurorazvojnih poremećaja. Cilj rada je utvrđivanje kvaliteta komunikacionih sposobnosti u okviru neurorazvojnih poremećaja u odnosu na kliničku sliku, kod dece od tri do pet godina. Uzorak je činilo 40 ispitanika sa neurorazvojnim poremećajima uzrasta od tri godine (36 meseci) do pet godina i šest meseci (66 meseci). Za procenu komunikacionih sposobnosti kod dece korišćen je supstest Komunikacija koji predstavlja integrativni deo instrumenta Ages and Stages-3. Rezultati pokazuju da deca sa lakom intelektualnom ometenošću ostvaruju značajno bolje rezultate od dece s umerenom intelektualnom ometenošću i dece sa poremećajem iz spektra autizma, koja su na svim supstestovima pokazala najlošija postignuća. Uspešnost izvršavanja zadataka opadala je s povećanjem zahteva, prema razvojnim miljkazima. Individualna postignuća koja, u okviru komunikacionih sposobnosti, nudi ova studija, omogućavaju kvalitetnije i brže kreiranje pedagoškog profila u okviru individualnog obrazovnog plana.

Ključne reči: komunikacione sposobnosti, neurorazvojni poremećaji, vrtićki uzrast

ABSTRACT

Deficit of communication skills is one of the basic criteria for diagnosing some neurodevelopmental disorders. The aim of this paper is to determine the quality of communication skills within neurodevelopmental disorders in relation to the clinical picture, in children from 3 to 5 years of age. The sample consisted of 40 examinees with neurodevelopmental disorders age 3 years (36 months) to 5 years and 6 months (66 months). For assessment of communication skills in children, subtest Communication was used, which is an integral part of the Ages and Stages-3. The results show that children with mild intellectual disability achieve significantly better results than children with moderate intellectual disability and children with autism spectrum disorder, who scored the worst results in all subtests. Success in task performing declined with increasing requests, according to developmental milestones. Individual achievements that, within the communication skills, this study offers, enable a better and faster creation of a pedagogical profile within the individual educational plan.

Keywords: communication skills, neurodevelopmental disorders, kindergarten age

UVOD

Neurorazvojni poremećaji (NRP) uključuju značajne teškoće intelektualnih, motoričkih, jezičkih i socijalnih sposobnosti koje nastaju tokom razvojnog perioda. Najčešće se manifestuju i detektuju u ranom razvoju, pre nego što dete krene u školu (APA, 2013; prema Đurić-Zdravković, 2020). Prema DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed.) koji je na snazi od 2013. godine, grupacija NRP obuhvata:

- poremećaj intelektualnog razvoja/intelektulnu ometenost (IO) (laka, umerena, teška i duboka),
- poremećaje komunikacije (jezički poremećaj, poremećaj govora, poremećaj fluentnosti u detinjstvu, poremećaj pragmatske komunikacije, nespecificovani komunikacioni poremećaj),
- poremećaj iz spektra autizma (PSA),
- poremećaj pažnje sa hiperaktivnošću (ADHD),
- specifične poremećaje u učenju (poremećaj u čitanju, poremećaj u pismenom izražavanju, poremećaj u računanju tj. poremećaj vezan za matematiku),
- motoričke poremećaje (razvojni poremećaj u koordinaciji, stereotipni poremećaj pokreta, tikovi) i
- druge neurorazvojne poremećaje (drugi specificovani neurorazvojni poremećaj i nespecificovani neurorazvojni poremećaj) (APA, 2013).

Prema skorašnjim procenama smatra se da se IO javlja kod 1% stanovništva (Witwer, Lawton, & Aman, 2014), a najnovija severnoamerička istraživanja pokazala su da broj slučajeva u okviru kliničke slike PSA iznosi jedno od 54-oro ispitane dece uzrasta do osam godina (Maenner, Shaw, & Baio, 2020).

Komunikacija podrazumeva svako verbalno ili neverbalno opštenje koje utiče na ponašanje, misli i stavove drugih (APA, 2013). Ona može biti namerna ili nenamerna, potom može uključivati konvencionalne ili nekonvencionalne signale, imati jezičke ili nejezičke forme, a može se odvijati kroz govorne ili druge načine (Velentzas & Broni, 2014). Sposobnost komunikacije podrazumeva mogućnost korišćenja ekspresivnog i receptivnog govora za razmenu informacija, misli i osećanja među pojedincima. Osim upotrebe i razumevanja govora, komunikacija uključuje i veštine kao što su ostvarivanje kontakta očima, tumačenje facijalnih ekspresija, govora tela, adekvatno započinjanje i završavanje razgovora, poštovanje interpersonalnog prostora, itd. Komunikacione sposobnosti su važna adaptivna veština koja utiče na sve aspekte života pojedinca. Dobro razvijena sposobnost komunikacije omogućava pojedincu da lakše zadovolji svoje želje i potrebe, kao i da uspešnije odgovara na zahteve drugih, dok poteškoće u komuniciranju mogu voditi ka frustraciji, izolaciji i neprilagođenom ponašanju (Mancil & Vinson, 2008). Deficit komunikacionih sposobnosti jedan je od osnovnih kriterijuma za dijagnostikovanje nekih NRP. Manifestacije komunikacionog deficita mogu biti različite, od potpunog izostanka produkcije govora, kašnjenja u razvoju govora, teškoća razumevanja govora, eholaličnog govora, do doslovnog shvatanja govora (APA, 2013; prema Đurić-Zdravković, 2020). Istraživanja ukazuju na veliku povezanost između sposobnosti komunikacije i aberantnog ponašanja kod dece sa IO (Sigafos, 2000) i dece sa PSA (Park, Yelland, Taffe, & Gray, 2012). Komunikacione teškoće kod dece sa IO mogu biti različite. Kod mnoge dece s IO

receptivne govorne sposobnosti su naprednije od ekspresivnih. Deca sa težim oblicima IO često ne dostignu kognitivni nivo razvoja koji je potreban za prelazak sa presimboličkog na simbolički oblik komunikacije, pa komunikacija ostaje na refleksnom i reaktivnom nivou, bez korišćenja njenih konvencionalnih oblika (Cockerill, 2002). Ljubešić (2005) ističe da komunikaciju vrtičke dece sa PSA karakterišu teškoće ostvarivanja zajedničke pažnje, teškoće razumevanja komunikacionih namera drugih ljudi, teškoće prilagođavanja govora perspektivi sagovornika (npr. dete neadekvatno koristi zamenice tako što govori o sebi u drugom ili trećem licu) i teškoće tumačenja neverbalnih signala. Generalno govoreći deca sa PSA imaju oskudno razvijenu komunikaciju koja se uglavnom koristi za zadovoljavanje ličnih potreba, pre nego za slanje gestualnih ili vokalnih poruka u cilju socijalne razmene (Ljubešić, 2005). Kašnjenje ili regresija u razvoju govora obično je prvi simptom PSA koji roditelji primete kod deteta (Paul, 2008). Prisustvo poremećaja komunikacije kod NRP zahteva detaljnu procenu i adekvatan tretman (Marrus & Hall, 2017). U tom smislu, nikako ne treba zapostaviti inicijalnu procenu komunikacionih sposobnosti pri dolasku deteta s IO i PSA u vrtičko okruženje. Procena komunikacionih sposobnosti omogućiće kvalitetnije i brže kreiranje pedagoškog profila u okviru individualnog obrazovnog plana. Cilj rada je utvrđivanje kvaliteta komunikacionih sposobnosti u okviru NRP u odnosu na kliničku sliku, kod dece od tri do pet godina.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak je činilo 40 ispitanika sa NRP uzrasta od tri godine (36 meseci) do pet godina i šest meseci (66 meseci). Ispitani uzorak činila su deca mlađih i srednjih vrtičkih grupa državnih i privatnih predškolskih ustanova na teritoriji Beograda. Prema kliničkoj slici ispitanici su podeljeni u tri grupe. Jednu grupu činila su deca sa lakom IO (LIO), drugu grupu deca sa umerenom IO (UIO), a treću grupu deca sa PSA. Distribucija ispitanika u odnosu na pol, uzrast i kliničku sliku prikazana je u Tabeli 1.

Tabela 1. Struktura uzorka

Table 1. Sample structure

Varijable		n	%	
Pol	Muški	29	72,5	$\chi^2=31,645$; $df=1$; $p=$,000
	Ženski	11	27,5	
Klinička slika	LIO	10	25,0	$\chi^2=29,121$; $df=2$; $p=$,000
	UIO	9	22,5	
	PSA	21	52,5	
Uzrast (meseci)	36-41	7	17,5	$\chi^2=7,823$; $df=4$; $p=$,281
	42-47	7	17,5	
	48-53	8	20,0	
	54-59	9	22,5	
	60-66	9	22,5	

Merni instrument

Za procenu sposobnosti komunikacije kod dece korišćen je suprest Komunikacija koji predstavlja integrativni deo instrumenta Ages and Stages-3.

Ages and Stages Questionnaire - Third Edition (ASQ-3) (Squires & Bricker, 2009) je instrument namenjen razvojnom skriningu dece i sastoji se iz 21-og starosno specifičnog upitnika koji odgovaraju uzrastu od prvog do 66. meseca. Upitnikom je obuhvaćeno pet razvojnih oblasti: komunikacija, gruba motorika, fina motorika, rešavanje problema i lična-socijalna. Svaka oblast sadrži šest pitanja na koja se može odgovoriti sa *da*, *ponekad* i *ne još*. Upitnik sadrži i devet otvorenih pitanja u kojima roditelji/vaspitači mogu izraziti zabrinutost ili zapažanja o razvoju deteta. Odgovori se prema uputstvima iz originalnog instrumenta boduju na sledeći način: da =10 bodova, ponekad =5 bodova, i ne još =0 bodova. Maksimum koji dete može postići u svakoj razvojnoj oblasti je 60, a minimum 0 bodova. Na osnovu ukupnog skora u svakoj razvojnoj oblasti, a prema postavljenim normama, određuje se da li je detetov razvoj uredan (ukupan skor iznad graničnog kriterijuma), da li zahteva praćenje (ukupan skor blizu graničnog kriterijuma), ili je potrebna dodatna procena (ukupan skor ispod graničnog kriterijuma). Za potrebe ovog istraživanja preveden je deo instrumenta koji se odnosi na značajne razvojne miljokaze vezane za sposobnosti komunikacije, a koji su tipični za određeni uzrast. Korišćeni su suprestovi komunikacije iz upitnika za uzraste od 36, 42, 48, 54 i 60 meseci. Vrednost Kronbahovog koeficijenta α unutrašnje konzistentnosti instrumenta je pouzdana i iznosi 0,812.

Način provođenja istraživanja

Uprave predškolskih ustanova, defektolozi-vaspitači i roditelji dali su svoju pismenu saglasnost za učestvovanje dece u istraživanju. Defektolozi-vaspitači su tokom prikupljanja podataka davali odgovore na pitanja usmeno i individualno, imenovanjem odgovora koji su smatrali ispravnim. Istraživači su beležili odgovore. Za svakog ispitanika prikupljeni su podaci starosnim suprestom u okviru ASQ-3 koji je odgovarao njegovom razvojnom dobu i mlađem. Prethodno dijagnostikovanje kliničke slike izvršili su dečiji psihijatri u okviru nadležnih pedijatrijskih odeljenja u Beogradu. Svi ispitanici su redovno pohađali vrtić, sa retkim i opravdanim odsustvovanjima.

Metode obrade podataka

Tokom obrade podataka koji se odnose na uzorak i skor instrumenta primenjene su metode deskriptivne statistike (frekvencija, procenat, aritmetička sredina, standardna devijacija, skjunis i kurtozis uzorka), χ^2 test i jednofaktorska analiza varijanse uz post hoc Taki (Tukey).

REZULTATI I DISKUSIJA

U Tabeli 2 prikazana su prosečna postignuća dece ispitanog uzorka na delu instrumenta Komunkacija prema pojedinačnim starosnim suprestovima. Najvišu prosečnu ocenu deca iz uzorka ostvarila su na suprestu za uzrast od 36 meseci (AS=31,50), a najnižu na suprestu za uzrast od 60 meseci (AS=16,33). Na suprestu za uzrast od 36 meseci, deca ostvaruju postignuća koja su blizu graničnog kriterijuma, što ukazuje da razvoj sposobnosti komunikacije vezan za ovaj deo miljokaza nije u zaostatku. Prosečna

postignuća na suptestu za uzrast od 42 meseca iznose 26,50 (SD=23,23) poena i pripadaju rezultatima za koje se preporučuje praćenje razvoja komunikacije. Na suptestu za uzraste od 48 i 54 meseca deca iz uzorka imala su u proseku 24,13 (SD=21,18) i 21,83 (SD=24,08) poena, respektivno, što ukazuje da su postignuća na ovom suptestu ispod očekivanih prema uzrastu, kao i na suptestu za uzrast od 60 meseci. Pri dobijanju ovakvih rezultata preporučuje se obavezna dodatna i detaljna procena razvoja komunikacionih sposobnosti.

Tabela 2. Deskriptivne mere pojedinačnih starosnih suptestova

Table 2. Descriptive measures of individual age subtests

Suptest	n	Min	Max	AS	SD	Sk	Ku
36 meseci	40	0,00	60,00	31,50	25,05	-0,301	-1,717
42 meseci	33	0,00	60,00	26,50	23,24	0,005	-1,709
48 meseci	26	0,00	60,00	24,13	21,18	0,025	-1,619
54 meseci	18	0,00	60,00	21,83	20,01	0,447	-1,537
60 meseci	9	0,00	60,00	16,33	11,52	0,679	-0,729

U Tabeli 3 prikazani su rezultati koje deca ostvaruju na suptestu za uzrast od 36 meseci prema kliničkoj slici. Kod dece sa LIO razvoj komunikacije je u skladu sa uzrastom kada je u pitanju ova grupa miljokaza (AS=51,50, SD=8,51). Deca sa UIO (AS=24,37, SD =27,44) i deca sa PSA (AS=19,58, SD=23,68) imaju niža postignuća i pokazuju zaostajanje u razvoju sposobnosti komunikacije u odnosu na očekivani prema navedenom uzrastu. Daljim analizama utvrđeno je da na suptestu za 36 meseci deca sa LIO ostvaruju statistički značajno bolje rezultate u odnosu na ispitanike sa UIO (p=0,031) i PSA (p=0,004).

Tabela 3. Rezultati ANOVA komunikacionih sposobnosti u odnosu na kliničku sliku na suptestu za 36 meseci

Table 3. Results of ANOVA communication skills in relation to the clinical picture on subtest for 36 months

36 meseci	AS	SD	ANOVA		Takijev test	
			F(2,37)	p	par	p
LIO	51,50	8,51	6,819	0,004*	LIO - UIO	0,031*
UIO	24,37	27,44			LIO - PSA	0,004*
PSA	19,58	23,68				
TOTAL	31,50	25,05				

*p < 0.05.

Na suptestu za uzrast od 42 meseca deca sa LIO pokazuju razvoj sposobnosti komunikacije u skladu sa uzrastom kada je u pitanju ova grupa miljokaza (AS=46,50, SD=10,81). Deca sa UIO (AS=19,37, SD=23,2) na istom suptestu, kao i deca sa PSA (AS=14,58, SD=20,72) pokazuju razvoj sposobnosti komunikacije koji je ispod očekivanog prema uzrastu. Na osnovu analize varijanse i naknadnog testiranja zaključuje se da deca sa LIO imaju na ovom suptestu statistički značajno bolja postignuća u odnosu na decu sa UIO (p=,014) i decu sa PSA (p=,001) (Tabela 4).

Tabela 4. Rezultati ANOVA komunikacionih sposobnosti u odnosu na kliničku sliku na suptestu za 42 meseci

Table 4. Results of ANOVA communication skills in relation to the clinical picture on subtest for 42 months

42 meseca	AS	SD	ANOVA		Takijev test	
			F(2,37)	p	par	p
LIO	46,50	10,81	8,640	,001*	LIO - UIO	,014*
UIO	19,37	23,21			LIO - PSA	,001*
PSA	14,58	20,72				
TOTAL	26,50	23,24				

*p < 0.05.

Na suptestu za uzrast od 48 meseca deca sa LIO pokazuju razvoj sposobnosti komunikacije u skladu sa uzrastom (AS=45,20, SD=9,46). Deca sa UIO (AS=17,22, SD=22,18) na istom suptestu, kao i deca sa PSA (AS=9,31, SD=18,13) pokazuju razvoj sposobnosti komunikacije koji je ispod očekivanog prema uzrastu. Na osnovu analize varijanse i naknadnog testiranja zaključuje se da deca sa LIO imaju na ovom suptestu statistički značajno bolja postignuća u odnosu na decu sa UIO (p=0,005) i decu sa PSA (p=0,000) (Tabela 5).

Tabela 5. Rezultati ANOVA komunikacionih sposobnosti u odnosu na kliničku sliku na suptestu za 48 meseci

Table 5. Results of ANOVA communication skills in relation to the clinical picture on subtest for 48 months

48 meseci	AS	SD	ANOVA		Takijev test	
			F(2,37)	p	par	p
LIO	45,20	9,46	8,640	0,000*	LIO - UIO	00,005*
UIO	17,22	22,18			LIO - PSA	,000*
PSA	9,31	18,13				
TOTAL	24,13	21,18				

*p < 0.05.

Na suptestu za uzrast od 54 meseci, deca sa LIO imaju postignuća u skladu sa uzrastom (AS=47, SD=17,19). Deca sa UIO imaju AS=12,50 bodova, sa odstupanjem od SD=14,64, dok deca sa PSA imaju u proseku AS=7,08 bodova sa odstupanjem od SD=16,57. Deca sa UIO i PSA u proseku zaostaju u odnosu na očekivanja prema uzrastu. Analiza varijanse i naknadno testiranje pokazuju da su postignuća dece sa LIO statistički značajno bolja u odnosu na postignuća dece sa UIO (p=0,000) i PSA (p=0,000) (Tabela 6).

Tabela 6. Rezultati ANOVA komunikacionih sposobnosti u odnosu na kliničku sliku na suptestu za 54 meseci

Table 6. Results of ANOVA communication skills in relation to the clinical picture on subtest for 54 months

54 meseci	AS	SD	ANOVA		Takijev test	
			F(2,37)	p	par	P
LIO	47,00	17,19	18,120	0,000*	LIO - UIO	0,000*
UIO	12,50	14,64			LIO - PSA	0,000*
PSA	7,08	16,57				
TOTAL	21,83	24,08				

Deca sa LIO na suptestu za uzrast od 60 meseci ostvaruju postignuća koja su blizu graničnog kriterijuma, što znači da razvoj komunikacije nije u skladu sa uzrastom, ali da još uvek ne zaostaje (AS=34,50, SD=14,99), te se preporučuje praćenje njihovih komunikacionih sposobnosti. Deca sa UIO imaju prosečno AS=10 bodova sa odstupanjem od SD=12,25, dok deca sa PSA imaju u proseku AS=5,42 bodova sa odstupanjem od SD=12,69. Deca sa UIO i PSA u proseku zaostaju prema očekivanjima za dati uzrast. Na osnovu analize varijanse i naknadnog testiranja zaključuje se da su komunikacione sposobnosti dece sa LIO značajno bolje razvijene u odnosu na decu sa UIO ($p=0,000$), kao i decu sa PSA ($p=0,000$) na suptestu za uzrast od 60 meseci (Tabela 7).

Tabela 7. Rezultati ANOVA komunikacionih sposobnosti u odnosu na kliničku sliku na suptestu za 60 meseci

Table 7. Results of ANOVA communication skills in relation to the clinical picture on subtest for 60 months

60 meseci	AS	SD	ANOVA		Takijev test	
			F(2,37)	p	par	P
LIO	34,50	14,99	14,073	0,000*	LIO - UIO	0,000*
UIO	10,00	12,25			LIO - PSA	0,000*
PSA	5,42	12,69				
TOTAL	16,33	18,47				

U ovoj studiji ispitivan je kvalitet komunikacionih sposobnosti u okviru NRP u odnosu na kliničku sliku dece vrtićkog uzrasta. Kada je reč o kvalitetu sposobnosti komunikacije, rezultati pokazuju da kod ove dece on nije u skladu sa uzrastom. Rezultati dobijeni uz pomoć ASQ-3 (oblast Komunikacija) u ovom istraživanju pokazuju da sa povećanjem zahteva na suptestovima uspešnost ispitanika naglo opada. Naime, deca ispitivanog uzorka iako starija, ne dostižu nivo razvoja komunikacije koji se tipično očekuje na uzrastu od 36 meseci. Još veći zaostatak uočava se kada se postignuća uporede sa očekivanjima za uzrastu od 54 meseca, a ubedljivo najniža na suptestu za uzrast od 60 meseci. Ovakvi rezultati pokazuju da kod ove dece postoji rapidan pad sposobnosti komunikacije u odnosu na razvojne miljokaze tipične za uzrast. Dobijeni nalazi u skladu su sa nalazima prethodnih istraživanja koja pronalaze da se komunikacione sposobnosti dece s IO usporeno razvijaju, iako se čini da slede iste razvojne stadijume kroz koje prolaze i deca tipičnog razvoja (van der Schuit, Segers, van Balkom, Stoep, & Verhoeven, 2010). Kašnjenje u razvoju komunikacionih sposobnosti uočava se i kod dece sa PSA (Charman, Drew, Baird, & Baird, 2003). Kjellmer i saradnici (2012) pronalaze značajno kašnjenje u razvoju receptivnog govora, ekspresivnog govora i neverbalnih komunikacionih sposobnosti kod dece sa PSA vrtićkog uzrasta (Kjellmer, Hedvall, Fernell, Gillberg, & Norrelgen, 2012). Treba uzeti u obzir da sposobnost komunikacije kod dece sa NRP može odražavati nivo kognitivnog razvoja, ali i biti u zaostatku u odnosu na očekivanja prema intelektualnim sposobnostima deteta (Cockerill, 2002). Dalje, poređen je kvalitet sposobnosti komunikacije kod ispitanika sa LIO, UIO i PSA. Utvrđeno je da postoji značajna razlika u postignućima dece sa LIO u odnosu na decu sa UIO i PSA. Postignuća dece s UIO i PSA počinju značajnije da zaostaju u odnosu na decu sa LIO već na nivou razvoja komunikacije koji je očekivan za uzrast od 36 meseci, te bi u narednim

istraživanjima trebalo primeniti starosne suplestove namenjene mlađoj deci. Deca sa LIO imala su očekivani nivo razvoja sposobnosti komunikacije za uzrast od 54 meseci. Ovo znači da je kod dece sa LIO prosečnog uzrasta šest godina sposobnost komunikacije bila razvijena kao kod dece tipičnog razvoja uzrasta od četiri godine i šest meseci, što se i moglo očekivati prema rezultatima ranijih istraživanja koja svedoče o odloženom razvoju sposobnosti komunikacije kod dece s intelektualnim smetnjama vrtićkog uzrasta (van der Schuit et al., 2010; Polišenská, Kapalková, & Novotková, 2018). Sposobnost komunikacije dece sa UIO i dece sa PSA bila je na nivou koji se kod dece tipičnog razvoja očekuje na uzrastu od 18 meseci. Ovde se primećuje veće odstupanje u razvoju sposobnosti komunikacije u odnosu na očekivanja prema uzrastu. Za decu sa UIO, ovakvi nalazi ne iznenađuju s obzirom na saznanja o povezanosti komunikacionih i kognitivnih sposobnosti. Vanderet i saradnici (2011) pronalaze da kognitivne sposobnosti značajno utiču na razvoj simboličke komunikacije (Vanderet, Maes, Lembrechts, & Zink, 2011). Kako ističe Kokeril (2002), neka deca sa težim oblicima IO ne dostižu nivo kognitivnog razvoja koji će im omogućiti prelazak na simbolički oblik komunikacije, pa se kod njih govor uopšte ne razvije (Cockerill, 2002). Ukoliko dete nema razvijen govor to će se svakako odraziti na njegova postignuća pri proceni sposobnosti komunikacije. Za niska postignuća dece sa PSA može se naći nekoliko mogućih razloga u dostupnoj literaturi. Kod ove dece, kako je pronađeno u ranijim istraživanjima, rasprostranjenost poremećaja komunikacije je veća (89%) nego kod dece s IO (44%) (Pinborough-Zimmerman, Satterfield, Miller, Hossain, & McMahon, 2007). Pred toga, različiti autori osim kašnjenja u razvoju pronalaze i značajno izmenjen profil komunikacionih sposobnosti (Geurts & Embrechts, 2008), kao i značajnu povezanost neverbalne inteligencije i sposobnosti komunikacije kod ove dece (Charman et al., 2003; Kjellmer et al., 2012). Sveukupno uzevši, ovakvi nalazi prethodnih istraživanja o komunikacionim sposobnostima dece sa UIO i PSA, mogli bi objasniti značajno lošija postignuća ove dve grupe ispitanika u odnosu na ispitanike sa LIO u ovom istraživanju. Ova studija ima svoja ograničenja, a jedno od njih jeste veličina uzorka. Istraživanjem je bio obuhvaćen uzorak koji zadovoljava statistički minimum, no to utiče na mogućnost da se na osnovu dobijenih rezultata zaključuje i generalizuje o komunikacionim sposobnostima dece s NRP. Osim toga, mala veličina uzorka ne pruža dovoljno mogućnosti za detaljnije ispitivanje individualnih razlika i drugih faktora koji mogu uticati na razlike u postignućima dece. Veći uzorak, koji bi obuhvatio decu iz više predškolskih ustanova, obezbedio bi veću raznovrsnost uzorka prema polu, uzrastu i kliničkoj slici (teška i duboka IO, cerebralna paraliza, udruženi poremećaji, genetski sindromi itd.). Kao prednost ovog istraživanja može se izdvojiti primenjeni instrument procene. ASQ-3 je standardizovan i široko primenjivan, svetski priznat instrument za rano otkrivanje teškoća u razvoju dece. Ovim instrumentom obuhvaćeni su značajni razvojni miljokazi sposobnosti komunikacije male deca, čime je omogućeno praćenje razvoja ove sposobnosti kod dece sa NRP i uočavanje razvojnih perioda na kojima ova deca počinju da zaostaju u odnosu na tipičan razvojni tok ove sposobnosti.

ZAKLJUČAK

Na kvalitet sposobnosti komunikacije ispitanika iz ovog uzorka značajno je uticala klinička slika, pri čemu su deca sa LIO ostvarivala značajno bolje rezultate od dece s UIO i PSA. Deca sa PSA na svim suptestovima imala su najlošija postignuća. Pronađeno je i da kvalitet sposobnosti komunikacije nije u skladu sa očekivanjima vezanim za hronološki uzrast dece. Uspešnost izvršavanja zadataka opadala je s povećanjem zahteva koji se postavljaju pred ispitanike prema razvojnim miljokazima tipičnim za uzraste na suptestovima, pa su tako ispitanici imali najveća prosečna postignuća na suptestu za uzrast od 36 meseci, a najniža na suptestu za uzrast od 60 meseci. S obzirom na postojanje dokumentovanih individualnih postignuća koja, u okviru komunikacionih sposobnosti, nudi ova studija, za svakog ispitanika moguće je kvalitetnije i brže kreirati pedagoški profil u okviru individualnog obrazovnog plana.

LITERATURA

1. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th ed.* Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
2. Charman, T., Drew, A., Baird, C., & Baird, G. (2003). Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using the MacArthur Communicative Development Inventory (Infant Form). *Journal of Child Language, 30*, 213-236.
3. Cockerill, H. (2002). Supporting communication in the child with a learning disability. *Current Paediatrics, 12*, 72-76.
4. Đurić-Zdravković, A. (2020). *Pedagogija osoba s poremećajem intelektualnog razvoja.* Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
5. Geurts, H. M., & Embrechts, M. (2008). Language profiles in ASD, SLI, and ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 1931-1943.
6. Kjellmer, L., Hedvall, A., Fernell, E., Gillberg, C., & Norrelgen, F. (2012). Language and communication skills in preschool children with autism spectrum disorders: Contribution of cognition, severity of autism symptoms, and adaptive functioning to the variability. *Research in Developmental Disabilities, 33*, 172-180.
7. Ljubešić, M. (2005). Obilježja komunikacije male djece s autizmom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 41(2)*, 103-109.
8. Maenner, M. J., Shaw, K. A., & Baio, J. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries, 69(4)*, 1-12.
9. Mancil, G. R., & Vinson, B. (2008). Communication skills. In T. Oakland, & P. L. Harrison, *Adaptive Behavior Assessment System-II: Clinical Use and Interpretation* (pp. 53-70). San Diego: Elsevier.
10. Marrus, N., & Hall, L. (2017). Intellectual disability and language disorder. *Journal of Child and Adolescent Psychiatry Clinical North America, 26(3)*, 539-554.
11. Park, C. J., Yelland, G. W., Taffe, J. R., Gray, K. M. (2012). Brief report: The relationship between language skills, adaptive behavior, and emotional and behavior problems in pre-schoolers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 2761-2766.

12. Paul, R. (2008). Interventions to improve communication. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(4), 835-856.
13. Pinborough-Zimmerman, J., Satterfield, R., Miller, J., Hossain, S., & McMahon, W. (2007). Communication disorders: Prevalence and comorbid intellectual disability, autism, and emotional/behavioral disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16, 359-367.
14. Polišínská, K., Kapalková, S., & Novotková, M. (2018). Receptive language skills in Slovak-speaking children with intellectual disability: Understanding words, sentences, and stories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61, 1731-1742.
15. Sigafoos, J. (2000). Communication development and aberrant behavior in children with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 168-176.
16. van der Schuit, M., Segers, E., van Balkom, H., Stoep, J., & Verhoeven, L. (2010). Immersive communication intervention for speaking and non-speaking children with intellectual disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 26(3), 203-220.
17. Vandereet, J., Maes, B., Lembrechts, D., & Zink, I. (2011). Expressive vocabulary acquisition in children with intellectual disability: Speech or manual signs? *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 36(2), 91-104.
18. Velentzas, J., & Broni, G. (2014). Communication cycle: Definition, process, models and examples. *Recent Advances in Financial Planning and Product Development* (pp. 117-131). Istanbul: WSEAS Press.
19. Witwer, A. N., Lawton, K., & Aman, M. G. (2014). Intellectual disability. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology*, (3rd ed., pp. 593-624). New York: Guilford Publications.

NAPOMENA

Rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektima „Kreiranje Protokola za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju kao kriterijuma za izradu individualnih obrazovnih programa” (ON179025) i „Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću” (ON179017), koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

IZRADA PRAKTIČNOG RADA IZ PREDMETA TEHNIČKA KULTURA U *ONLINE* OKRUŽJU

MAKING PRACTICAL WORK IN THE SUBJECT OF TECHNICAL CULTURE IN THE ONLINE ENVIRONMENT

Darko STOLAC

Osnovna škola „Špansko“ Oranice, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Nastava na daljinu nov je oblik nastave koja je posljednjih godinu dana učitelje i učenike stavio pred brojne izazove. To je naročito vidljivo u nastavi tehničke kulture u kojoj praktičan rad zauzima veći dio satnice. Budući da je rad rukama od velike važnosti za intelektualni i emocionalni razvoj učenika, njegovo ukidanje te prelazak na isključivo teorijski dio sadržaja nije bio opcija. Prelaskom na nastavu na daljinu izrada praktičnih radova je naišla na razne prepreke. Jedna od značajnih je bila nedostatak alata u kućanstvu učenika. Tijekom pripremanja nastavnih jedinica bila je potrebna kreativnost osmišljavanja novih vježbi koje učenici mogu napraviti onime što imaju kod kuće i koje će ostvariti zadane odgojno-obrazovne ishode. U radu je prikazan primjer aktivnosti nastavne jedinice Prirodno graditeljstvo te načini ostvarivanja ishoda kroz njihovu provedbu. Učenici su kroz ovu aktivnost, osim usvajanja novih znanja o materijalima, razvijali i vještine oblikovanja, finu motoriku, socijalne vještine te snalaženje u novonastalim situacijama. Sama aktivnost utjecala je na cjeloviti razvoj učenika – njihovu kognitivnu, afektivnu i psihomotoričku domenu razvoja. U radu su prikazani postupci vođenja učenika kroz aktivnost, načini davanja podrške, problemi do kojih je došlo zbog oblika nastave novog za učenike te krajnji rezultati.

Ključne riječi: tehnička kultura, praktični rad, nastava na daljinu

ABSTRACT

Distance learning is a new form of teaching that has posed a number of challenges to teachers and students over the past year. This is especially evident in the teaching of technical culture in which practical work takes up most of the timetable. Since handicraft is of great importance for the intellectual and emotional development of students, its abolition and the transition to a purely theoretical part of the content was not an option. By switching to distance learning, the preparation of practical works encountered various obstacles. One of the significant ones was the lack of tools in the students' household. During the preparation of the teaching units, creativity was needed to design new exercises that students can do with what they have at home and that will achieve the set educational outcomes. The paper presents an example of the activities of the teaching unit Natural Construction and the ways of achieving outcomes through their implementation. Through this activity, in addition to acquiring new knowledge about materials, students also developed design skills, fine motor skills, social skills and coping in new situations. The activity itself influenced the overall development of students - their cognitive, affective and psychomotor domain of development. The paper presents the procedures for guiding students through the activity, ways of providing support, problems that have arisen due to the form of teaching new to students and the final results.

Keywords: technical culture, practical work, distance learning

UVOD

Zbog trenutne epidemiološke situacije u svijetu i potrebe prebacivanja u online okružje, nastava poprima drugačiji oblik. Svaka škola, svaki predmet i svaki učitelj se prilagođava novonastaloj situaciji na svoj način, ali isto tako se i svaki učenik mora prilagoditi. Skok na online nastavu je napravljen s vrlo malo pripreme za obje strane. Nakon nekoliko tjedana uhodavanja nastava je počela poprimati zadovoljavajući oblik. Odmicanjem vremena počelo se uočavati kod većine učenika zasićenje rada pred ekranom, dok je kod nekih online okružje omogućilo rast. Zbog ekrana i svega što on donosi praktični predmeti su se našli pred velikim izazovom. Na koji način učenicima približiti i omogućiti da naprave neki rad kod kuće, biti sigurni da imaju čime, da su ga baš oni napravili, itd.

ZADATAK

Izdavači udžbenika nude razne vježbe čijim materijalima su učenici imali pristup, ali ne i alatu potrebnim za njihovu izradbu, npr. učenik ima kliješta, rezbarski nožić, ali imati lemilicu doma je rijetkost. Ta problematika je navela učitelja na smišljanje novih načina izvedbe nekih nastavnih jedinica i razmjenu tih ideja s drugim učiteljima. Jedna od takvih vježbi koja se našla na nastavničkim online kanalima je bila i Prirodno graditeljstvo. Cilj aktivnosti je bilo napraviti model prirodne građevine od materijala koji imaju u blizini, apelirajući na njihovu kreativnost i snalažljivost. Zadatak je sadržavao jednostavne upute sa slikama potencionalnih prirodnih građevina poput koliba od gline, kamena, drveta itd. Uz zadatak je trebalo napisati koju prirodnu građevinu njihov rad predstavlja i što su koristili. Dobili su i kratki popis svakodnevnih materijala koji imaju kod kuće da ih se usmjeri na pravi put. Rok za izradu bio je poduži jer su učenici imali puno pitanja dok su radili, skupljali materijale i mijenjali ideje iz dana u dan. Bilo je puno obostrane komunikacije, individualnih online poziva i usmjeravanja ne bi li radovi bili uspješniji i kreativniji. Učenici zasićeni pisanjem zadataka preko ekrana su dočekali ovakve zadatke širokih ruku jer im je omogućavala da uz kratko pretraživanje ideja na internetu pređu nazad u stvarnost, koriste i razvijaju sve ruke na nečemu što nije ekran, tipkovnica ili miš. Jedan od prvih i jednostavnijih primjera bio je *Šator od grančica* (Slika 1). Sastojao se samo od grančica, konopa i tkanine za vrata. Izuzetno jednostavan primjer prirodne građevine koji se i u stvarnosti po materijalima ne razlikuje od prikazanoga modela na slici.

Nešto složeniji primjer je bila izrada *Kolibe od štapića za sladoled* (Slika 2) i *Sojnica od štapića za ražnjiće* (Slika 3). To su materijali koje većina ima kod kuće, jedino je trebalo pojesti sve te sladolede pa sam ovaj prvi rad čekao nešto duže. Kućice su se bazirale na slaganju materijala u prepoznatljivom i jednoličnom uzorku pa se i dalje mogu smatrati jednostanijima.

Za razliku od njih sljedeći su primjeri nešto složeniji zbog kombinacija materijala ili same složenosti izrada oblika. U nekoliko sljedećih slika može se vidjeti da je glavni materijal glina (Slike 4, 5, 6 i 7). Neke građevine su od jednoga komada gline s dodatkom ili bez njega u sebi pa sve do slaganja zidova od više komada gline.



Slika 1. Šator od grančica
Figure 1. Tent of twigs



Slika 2. Koliba od štapića za sladoled
Figure 2. Ice cream stick hut



Slika 3. Sojenica od štapića za ražnjiće
Figure 2. Ice cream stick hut



Slika 4. Koliba od gline
Figure 4. Clay hut



Slika 5. Koliba od gline sa zelenim krovom
Figure 5. Clay hut with a green roof



Slika 6. Koliba od gline i češera
Figure 6. Clay and cone hut



Slika 7. Koliba od gline, kamena i slame
Figure 7. A hut made of clay, stone and straw

Preko sljedećih nekoliko građevina učenici su pokazali veću razinu snalažljivosti poput kolibe vezane žicom što samo po sebi zahtijeva puno truda i strpljenja (Slika 8). *Koliba od ukrasne trake* (Slika 9) pokazuje jednu posebnu razinu inovativnosti gdje je cijela koliba spletena pomoću ukrasne trake za poklone preko drvenog okvira. Učenik je pokazao veliku razinu fine motorike i kreativnosti jer ukrasna traka lagano puca i nije baš lagan materijal za obradu.



Slika 8. Koliba od granja vezana žicom
Figure 8. Branch hut tied with wire

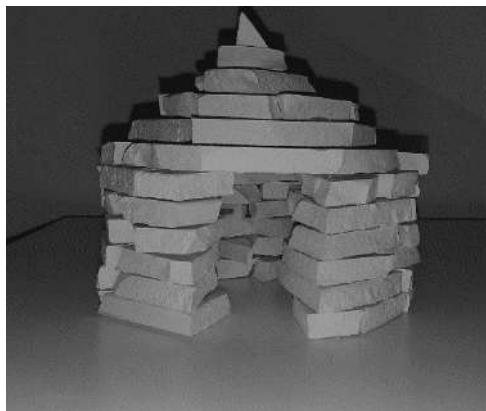


Slika 10. Koliba od ukrasne trake
Figure 10. Decorative ribbon hut



Slika 11. Koliba od granja sa zelenim krovom

Figure 11. Branch hut with a green roof



Slika 12. Kažun od lomljenoga ukrasnog kamena

Figure 12. Kažun made of crushed decorative stone

Bilo je i kamenih građevina (Slike 12 i 13), a rađene su na razne načine, od lijepljenja kamena vrućim lijepilom do razbijanja kamenih pločica.



Slika 13. Koliba od kamena

Figure 13. Stone hut



Slika 14. Koliba od kamena, daščica i granja

Figure 14. A hut made of stone, planks and branches

Zadnje dvije kolibe bile su napravljene u obiteljskom okruženju gdje su učenici s obitelji imali pristup boljim materijalima i alatima (Slike 15 i 16). Vidi se velika razlika u kvaliteti obrade, izgradnje, ali i same ideje. Ovakvi primjeri pokazuju jedno zbližavanje i grupni rad unutar obitelji što je u ovoj situaciji gdje smo se svi našli bilo potrebno.

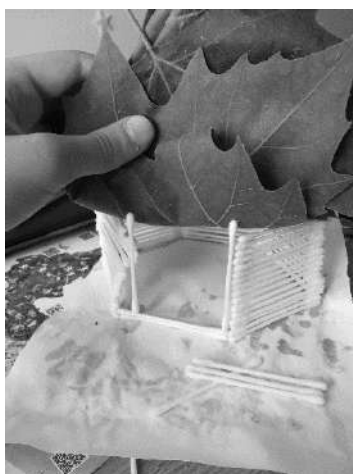


Slika 15. Koliba od drvenih gredica
Figure 15. Wooden beam hut



Slika 16. Koliba od drvenih profila
Figure 16. Wooden profile hut

Na kraju je rad, koji je po meni pravi prikaz kreativnosti što se može napraviti s kompletno neočekivanim materijalom, a to je izrada kolibe od štapića za uši (Slika 17).



Slika 17. Koliba od štapića za uši
Figure 17. Hut made of ear sticks

ZAKLJUČCI

Prirodnih građevina je bilo svih vrsta, materijala i veličina, neke su bile loše, dobre ili odlične, ali ono u čemu su se svi učenici složili bilo je to da su se napokon mogli

maknuli od ekrana i raditi nešto vlastitim rukama. Na kraju vježbe su i u virtualnoj učionici objavljeni radovi i komentari ostalih učitelja su bili pozitivni. Bilo je nekoliko komentara gdje su se učitelji žalili da i njihov predmet nema praktične radove ovakve razine gdje bi razbili monotoniju online nastave. Svaka vježba gdje su učenici izrađivali neku tehničku tvorevinu bila je prihvaćena s oduševljenjem. Nekim učenicima je nedostajala ona razina objašnjavanja uživo gdje ih sam učitelj uvede u zadatak, ali uz dodatne online konzultacije i ta prepreka se uspjela svladati.

MLADI ZNANSTVENICI U VRTIĆU

YOUNG SCIENTISTS IN KINDERGARTEN

Dunja STOLAC, Snježana HORVAT

Dječji vrtić Rijeka, PPO Potok, Rijeka, Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

U izlaganju će biti prikazani primjeri prakse koji su poticali razvoj znanstvene kulture u odgojno-obrazovnom radu s djecom u vrtiću. Kroz otkrivanje i podržavanje interesa djece, razvijale su se aktivnosti i suradnje sa stručnjacima u određenim poljima znanstvenih struka. Aktivnosti su se protezale kroz prirodne znanosti na područjima matematike, fizike, prirode, biologije i kemije. Prezentacija sadrži oblike dokumentiranja odgojno-obrazovne prakse u istraživačkim aktivnostima i način na koji se pripremao materijal i literatura u nastojanju da se potakne i predvidi interes djece. Praćenjem dječjih interesa istraživane su različite teme i materijali, a djeca su se na svakom koraku susretala s izazovnim zadacima i problemima te propitivali svoja shvaćanja u promatranju svijeta oko nas. Cilj je potaknuti sudionike na promišljanje i obogaćivanje vlastite prakse na području implementacije znanstvene kulture u vrtićima, promicanje njezinog provođenja u neposrednom radu s djecom i zadovoljavanje djetetovih potreba za istraživanjem i propitkivanjem svijeta oko sebe.

Ključne riječi: vrtić, istraživanje, djeca, znanstvena kultura, praksa

ABSTRACT

The presentation will present examples of practices that have encouraged the development of scientific culture in educational work with children in kindergarten. Through discovering and supporting the interests of children, activities and collaborations with experts in certain fields of science have developed. Activities have spanned through natural sciences in the areas of mathematics, physics, nature, biology, and chemistry. The presentation contains forms of documenting educational practice in research activities and the way in which materials and literature were prepared in an effort to stimulate and anticipate the interest of the children. Following the children's interests, various topics and materials were explored, and the children encountered challenging tasks and problems at every step and questioned their understandings in observing the world around us. The aim is to encourage participants to reflect and enrich their own practice in the field of implementation of scientific culture in kindergartens, to promote the implementation in direct work with children and to meet the child's needs to explore and question the world around them.

Keywords: Kindergarten, exploring, children, scientific culture, practice

UVOD

„Odgoj i obrazovanje bez istraživanja i stalnih inovacija jest odgoj i obrazovanje bez interesa. To je onda posao koji obavljamo bez zanimanja, nastojeći ga što prije obaviti, to je rutinski posao.“ (Malaguzzi, 1998, 73)

"Education without research and constant innovation is education without interest. Then it becomes a job that we do without interest, trying to do it as soon as possible, as a routine job." (Malaguzzi, 1998, 73)

Suvremeno društvo podrazumijeva visoku razinu usvojenosti znanstvene pismenosti koja se treba razvijati već od rane dobi. Kako znanstvena pismenost čini jednu od ključnih kompetencija cjeloživotnoga učenja, iznimno je važno podupirati razvoj specifičnih znanja i vještina iz područja znanosti. Znanstvenu pismenost određujemo kao sposobnost i volju za korištenjem znanstvenih znanja i metoda koje se rabe za objašnjavanje svijeta prirode da bi se postavila pitanja i došlo do zaključaka temeljenih na dokazima. Znanstvena pismenost u ranoj i predškolskoj dobi usmjerena je na to da djeca kroz istraživačke aktivnosti usvajaju neka temeljna praktična znanja o načinima na koje funkcionira svijet koji ih okružuje i stoga znanstveno opismenjavanje u ranoj dobi prije svega znači podržavanje i njegovanje istraživačkoga i otkrivačkoga duha djece. Djeca su po prirodi “mali znanstvenici”, radoznali istraživači. U njihovoj je prirodi snažno ugrađena potreba da kroz igru isprobavaju, eksperimentiraju i tako otkrivaju svijet oko sebe, a ne da ga samo konzumiraju. Stoga smo željele potaknuti dječji interes za znanosti kreiranjem bogatoga materijalnog i socijalnog okruženja u kojem smo djeci osigurali radost otkrivanja i učenja kroz interakciju s raznovrsnim materijalima, drugom djecom te uz neizravnu potporu odgajatelja. Djeci je dana mogućnost da razmišljaju, analiziraju, generiraju nove ideje, povezuju, reprezentiraju, argumentiraju svoja razmišljanja te u konačnici spontano razvijaju nove modele ili mogućnosti za rješavanje određenih problema i situacija. Cilj projekta *Mladi znanstvenici u vrtiću* bio je omogućiti djeci bolje razumijevanje prirode, prirodnih pojava i fizikalnih zakonitosti, potaknuti razvoj znanstvenoga i kritičkoga mišljenja, interesa za istraživanjem te na istraživanje kroz raznovrsne likovne aktivnosti u svrhu razvoja znanstvene pismenosti. Očekivani ishodi istraživačkih aktivnosti koje su provedene u djeci poznatim uvjetima:

- Spoznajne vještine: provedba konkretnih, logičkih, misaonih procesa korištenjem poznatih činjenica i postupaka za izvršavanje skupa povezanih zadataka
- Psihomotoričke vještine: izvođenje radnji te primjena jednostavnih metoda, instrumenata, alata i materijala
- Socijalne vještine: primjena jednostavne komunikacije i suradnje u interakciji s vršnjacima i odraslima
- Samostalnost: izvršenje skupa jednostavnih zadataka uz neposredno stručno i povremeno vođenje
- Odgovornost: preuzimanje odgovornosti za izvršavanje zadaća

Dobrobit djeteta ogledala se u nizu pozitivnih učinaka na njegov razvoj, posebice vezano uz vještine koje smo razvijale tijekom istraživačko-spoznajnih aktivnosti: promatranje, opisivanje, uspoređivanje, klasificiranje, nizanje, bilježenje zapažanja riječima, slikama, postavljanje pitanja i zaključaka, uočavanje i rješavanje problema, komunikacijske vještine (govorenje, slušanje, snimanje, izvješćivanje), društvene vještine (vođenje, suradnja, diskutiranje o idejama i stavovima, slušanje tuđih gledišta). Tijekom istraživačkih aktivnosti djeca su razvijala i određene stavove kao što su znatiželja, entuzijizam, motivacija, odgovornost, originalnost, neovisnost mišljenja, upornost, poštivanje dokaza, otvorenost uma te kritičko razmišljanje. Projekt je započeo s ponuđenim fotografijama s iluzijama kretanja i optičkim varkama poput dvostrukih slika ili iluzija u dimenziji – djeca su promatrala materijale, međusobno

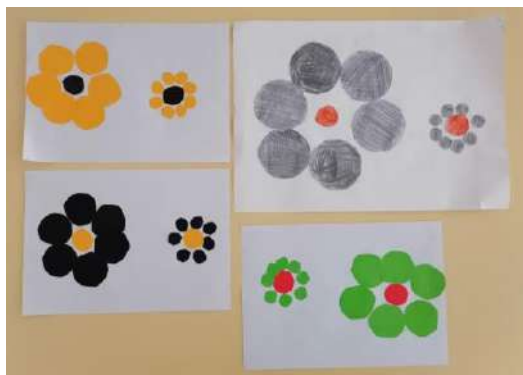
argumentirala i interpretirala vlastite spoznaje, primjenjivale su se i različite metode gledanja.



To je pobudilo dječju pažnju i želju za pokusima te smo zatim u dječjim priručnicima proučavali pokuse, zajedno birali koji će se provoditi, sudjelovali u pripremi potrebnoga materijala i u samom provođenju eksperimenta.

Pokusi koji su se proveli s djecom:

Veće, manje ili isto (isti krug na različitoj podlozi); Miješanje boja; Nevidljiva tinta.



Djeca su pokazala veliki interes za spiralom koju su upoznali kroz optičke varke i prirodne pojave. U likovnim aktivnostima su mogla istraživati i stvarati spirale prateći njezinu krivulju, a aktivnosti modeliranja linijama pomogla su im u predočenju cjelovitosti strukture spiralne krivulje.

Aktivnosti u likovnoj domeni koja je djecu najviše zainteresirala:

Slika koja bježi, Iluzija kretanja slike, Sivo ili sivo, Rotiranje spirala („vječna krivulja“).

U radu su se koristile različite likovne tehnike za izražavanje doživljaja: suhe i masne paste, vodene boje, drvene vodene bojice ugljen i kreda, prozirne folije i markeri. Djeca sama posežu i za flomasterima kako bi naglasila krivulju i postigla kontrast, a na nekim radovima i kombiniraju navedene tehnike.



Spirale smo modelirali od filc-trakica i grančica, vune, salvete i drvofigksa na kartonu, gumiranom žicom, *glinamolom* te bundevinim sjemenkama.





Pokusi koji su se proveli s djecom na temu spirala:

Vjetrenjače (kolaž papiri s nacrtanim spiralama, zarezana krilca koja su nastala dijagonalnim presavijanjem, dok su u pokretu, opravdavaju jedan od svojih naziva – „vječna linija“);

Pokretna spirala (za pokus je poslužila svjetiljka i zagrijana žarulja i spirale od tvrdoga papira);

Zvrkovi (pokretanje spiralnoga uzorka služenjem inercijom uz primjenu pincetnoga zahvata i fine koordinacije pokreta prstiju).



Pijesak u rotaciji (grupna istraživačka aktivnost za koju smo koristili posudu s rupicom na dnu kroz koju je izlazio pijesak; kako bismo na taj način stvorili spiralu, poslužili smo se inercijom).



Avion (rotacija simetrične žice po spirali uz suradnju gravitacije i inercije; rekvizit koji su djeca postavljala je strukturiran od žice na čijim se krajevima nalaze avioni identičnih dimenzija izrađeni od tankog kartona – njihova je svrha postizanje ravnoteže, a u centru žice se nalazi utor kako bi se žica zadržala na spiralnom postolju u procesu „spuštanja aviona“).



Izvedeni su još i sljedeći pokusi:

Slinky (pokus spuštanja slinkija po stepenicama);

Vrtlog (pokus s vrtlogom vode u dvije spojene boce – promatran je smjer vrtloga i pokušavalo se utjecati na njega trešnjom boce);

Opruga (istrošene kemijske olovke od poluprozirne plastike – klikanjem na olovku promatrali su zatezanje i opuštanje opruge, zatim su ju rastavljali i detaljnije otkrivali svrhu opruge u mehanizmu).

Naše istraživačke aktivnosti su se zadržale na spiralama skoro dva mjeseca. Spirale su s vremenom zaista bila svuda oko nas. Primjećivali smo ih u prirodi, među biljkama i životinjama, u prirodnim pojavama, ljudskim rukotvorinama na području arhitekture, dizajna, funkcionalne strukture elemenata i izrade prehrambenih proizvoda. Pored istraživačkih i likovnih aktivnosti, djeci su također bili ponuđeni i drugi poticaji u kojima su se susretali sa spiralom – *memory*, *puzzle*, strukturiranje spirale prenošenjem pincetom ili provlačenjem vune, listanjem prigodnih slikovnica i enciklopedija s prirodnim pojavama (školjke, cvijeće, vitice loze, rogovi, repovi, surle, vrtlozi, galaksije...) i ljudskim rukotvorinama (hrana poput savijača i pašte, arhitektura poput stepeništa ili spiralnih tobogana, opruga. i sl.).

Ovaj je projekt bio popraćen neprekidnim dječjim zanimanjem za istraživanjem fizikalnih fenomena i svijeta koji ih okružuje, te je ostvario dugoročni cilj: otvorenost prema novome i nepoznatome, uz svladavanje prvih koraka u znanstvenoj pismenosti.

ДЕЧЈА ИГРА И УМЕТНОСТ У РАЗВОЈУ КРЕАТИВНОСТИ НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

CULTIVATING CHILDREN'S CREATIVITY THROUGH ART AND PLAY IN A PRESCHOOL EDUCATION

Емилија ПОПОВИЋ, Бојана НИКОЛИЋ, Драгана ДРАГУТИНОВИЋ,
Јелена ВЕЉКОВИЋ МЕКИЋ

Академија техничко-васпитачких струковних студија Ниш, Одсек Пирот, Србија

Stručni rad

АПСТРАКТ

У раду се полази од устаљене дефиниције игре као спонтане и нагонске активности: свесне, добровољне, пријатне, забавне, комплексне; чија је улога у животу предшколске деце веома важна. Како програмска концепција предшколског васпитања почива на идеји да дете кроз игру учи, учећи се игра и на тај начин израста у активно креативно биће, игра представља и креативни чин одрастања. У општем систему игара које су предвиђене за децу предшколског узраста, музичке, ликовне и језичке игре су природно повезане и као такве имају посебан значај у формирању дечје личности. Рано и одговарајуће упознавање са музичким активностима, активно бављење вокалном и инструменталном музиком доприноси унапређивању и развоју музичких способности, подстиче музичку креативност и развој интелектуалних и стваралачких способности. Кроз игру са различитим ликовним и неликовним материјалима деца стичу базичну визуелну писменост и формирају стваралачки однос према свету који их окружује. Материјали за стварање у различитим ликовним подручјима представљају и материјале за истраживање. Просторно-пластично обликовање, скица, цртеж, слика или отисак, израда конструктивних елемената у градитељским играма, играчке или лутке, покрећу поред емоционалних и имагинативних процеса, чулног и моторичког развоја, све аспекте сазнања и производњу нових значења. Кроз говорне игре деца стичу говорну културу, богате речник и формирају граматички правилан говор. Учење кроз игру и уметност у раном узрасту утиче на општу способност учења код деце, на формирање позитивних особина личности, ставова и вредности, као и на социјалну интеракцију.

Кључне речи: игра, креативност, деца, предшколски узраст, уметност.

ABSTRACT

The paper starts from a widespread definition of play which states that it is a spontaneous, instinctive, conscious, voluntary, pleasant and complex activity, thus indicating that its role in the lives of pre-school children is a significant one. Bearing in mind that pre-school education is based on the idea that children learn through play and play while learning in such a way they grow into active and creative beings, it can be concluded that play fosters mental development and new ways of thinking. In a general system of playing activities intended for pre-school children, music, fine arts and language activities have a special role during formation of children's personality. An appropriate and well-timed introduction to music activities, as well as active engagement in vocal and instrumental music, contributes to the improvement and development of musical abilities, encourages the development of musical creativity, as well as intellectual and creative abilities in children. When children interact with different artistic and non-artistic materials, they acquire basic visual literacy and form creative relationship with the

world around them. Materials used during creation in different fine art fields at the same time represent materials for research and experiments. Spatial-plastic modelling, sketch, drawing, painting or imprint, making constructive elements in construction games, toys or puppets start up emotional and imaginative processes, sensory and motor development and all aspects of cognition and creation of new contents. Through language games, children acquire speech culture, improve their vocabulary and form grammatically correct sentences. Learning through play and art at an early age enhances general ability of children to learn and form positive personality traits, attitudes and values, as well as social interaction.

Keywords: play, creativity, children, preschool, art.

УВОД

Игра као појам има разнолико значење. Код старих Грка означавала је посебне радње које одговарају деци, а Римљани су речју игра или „*ludo*“ означавали радост и весеље“ (Митровић, 1986, стр. 40). Старонемачка реч *spilan* означавала је лако, равномерно кретање, слично кретању клатна, које при том изазива велику пријатност (Митровић, 1986, стр. 40). Игра у детињству представља активност у којој су ангажоване све стране дечје личности. Узраст детета је значајан фактор дечје игре. До треће године живота дете осећа потребу да непосредно, без одлагања, задовољи своје потребе и жеље. Након тог периода оно има све већи број нереализованих жеља које егзистирају са тенденцијом да се што пре реализују. Појавом маште дете ствара фиктивну ситуацију и преко активности у замишљеној ситуацији ослобађа се реалне ситуационе повезаности. У игри деце не смеју се занемарити емотивне жеље, емотивни развој и емотивни живот детета у целини, јер „емотивност представља извор и мотивацију за игру и утиче на њен развој и ток“ (Матић, 1990, стр. 13). Дете игром вежба своје физичке и психичке снаге и способности, стиче знања о спољашњем свету и богати свој емоционални живот, развија и формира вољне особине, богати речник и изграђује свој говор. Поред тога, дете помоћу игре сазнаје, развија своје стваралачке способности, упознаје односе међу људима и изграђује своје понашање и однос према свету и животу, социјализује се. Игра је врста уметности у којој се не копира, него ствара нова реалност. Деца се у игри налазе у различитим улогама које тумаче према својој замисли, или према унапред утврђеним правилима. „Игра детету дође као активност у којој ће оно испољити и развијати другу страну своје личности, ону стваралачку“ (Качапор & Вилотијевић, 2005, стр. 436). Током предшколског периода дете се интензивно развија и формира различите способности и навике. Институционалним предшколским васпитањем и образовањем подстиче се укупан развој код деце на раном узрасту. Програмска концепција предшколског васпитања и образовања заснива се на идеји да дете кроз игру учи, учећи се игра и на тај начин израста у активно и креативно биће, будући да игра представља и креативан акт. Ово је период испуњен игром, или би требало да буде, и представља најбоље доба за откривање и подстицање дечје спонтане игре и стваралаштва. Детету се не смеју просто описивати појаве и предмети у околини да би оно уочило њихова својства, различитости и примену. Оно треба да их осети, опипа, мирише, растави, састави, јер само тако може да задовољи своју радозналост.

Истовремено, такви доживљаји га подстичу на размишљање и закључивање, што представља главни ослонац интелектуалног развоја. Путем игре дете развија своје интелектуалне и телесне способности и подстиче свој социјални и емоционални развој. У литератури која се бави проучавањем дечје игре, веома често се јавља констатација да игра представља специфичан начин учења предшколског детета. Међутим, у исказивању својих ставова поједини аутори, Фејген (Fagen), Лорејн (Loraune) и Пикеринг (Pickering)) иду толико далеко да игру пореде са научним истраживањем, за које сматрају да представља њен продужетак у зрелом добу (Копас-Вукашиновић, 2006, стр. 175). Овакву тврдњу поменути аутори поткрепљују чињеницама да деца у игри експериментишу, постављају и решавају проблеме на специфичан, сврсисходан и себи својствен начин. Тиме се дечја стална искуства систематизују и прерастају у сређено знање. Дете има потребу да упозна свет који га окружује и да овлада њиме. Зато оно у игри присваја и прерађује стечена искуства и постаје свесно истих. У игри дете показује да уме:

- да користи своју самосталност и слободу, да сва своја искуства и сву своју машту подреди својим осећањима
- да само истражује и открива различите могућности и решења проблема
- да усмери пажњу на себе и води игру уживајући у самом процесу и средствима, више него у резултатима и циљевима
- да искаже и испуни своје унутрашње потребе и оно што је њему својствено као личности
- да се посвети оном што га покреће у том тренутку и што снажно доживљава сада и овде.

Дете није потребно посебно мотивисати за игру. Њена сврха се огледа у учењу, трошењу вишка енергије и релаксацији, што значи да дете, играјући се, стиче знања, учи понашање и свему даје одговарајући смисао. Речи и предмети добијају нова значења и функције, а игра је праћена задовољством и весељем. У вези са претходно наведеним карактеристикама дечје игре, може се константовати да су основне одлике дечје игре следеће: -игра је спонтана и слободна активност детета; игра не тежи остваривању неког специфичног циља, јер је сам процес игре важнији од резултата; ток игре и њен исход увек су независни; игра је сажето и скраћено понашање; прописана је у смислу прихватања међусобних догађаја и правила која вреде само до тренутка када се уводе и вреднују нове законитости и игра конкретизује дивергентност, односно понашање организовано на нов и необичан начин, јер је свака њена варијанта прихватљива. Игре су веома разноврсне, како по садржају и карактеру тако и по организацији. То је основни разлог зашто постоји више подела (класификација) игара. „Карл Грос и Едвард Клапаред класификовали су дечје игре према њиховом садржају и тенденцијама, тако да они разликују две групе игара и то: игре општих функција (чулне, моторне, интелектуалне) и игре специфичне функције (борба, лов, имитација)“ (Митровић, 1986, стр. 47). „Билер у класификацији дечје игре полази од појединих фаза у развоју дечје активности и разликује четири групе игара: функцијске игре, фикцијске игре, конструктивне игре и озбиљне игре, тј. спорт (Митровић, 1986). Жан Пијаже при класификацији дечјих игара полази од менталних структура које учествују у игри, односно

полази од критеријума менталне комплексности игара и у том смислу игре дели у три групе и то: игре вежбања или сензо-моторичне игре, симболичке игре и игре реда. На основу наведених група игара које је дао Пијаже, може се рећи да он полази од вежбања, симбола и правила. Тај склоп представља и развојну структуру мишљења, која је у функцији дечје игре. Као основу за класификацију Е. Аркин је узео тематику дечје игре и у односу на овај критеријум његова класификација обухвата следеће врсте игара: игре у којима се вежбају неке психофизичке функције и способности (сензорне, моторичке, интелектуалне, естетске), игре производње (техничке, индустријске, сеоске, занатлијске и др.), игре друштвеног начина живота (у породици, у дечјем вртићу, у школи), војничке игре (игре војника, рата и др.) и игре драматизације“ (Митровић, 1986, стр. 48). Једна од најприхватљивијих класификација дечје игре јесте она која уважава педагошки аспект игре. С обзиром на овај критеријум, дечје игре су подељене на две основне врсте и то: стваралачке игре и игре са правилима.

МУЗИЧКЕ ИГРЕ У ФУНКЦИЈИ ПОДСТИЦАЊА МУЗИЧКОГ ИЗРАЖАВАЊА И КРЕАТИВНОСТИ

Музичка игра је једна од најприроднијих и најзначајнијих облика и метода рада музичког васпитања на предшколском узрасту где је музика покретач и носилац свих дешавања у игри. У дечјој психологији, многа истраживања доказала су уску повезаност мелодије, тј. песме и покрета. Код деце предшколског узраста веома је изражена моторичност која се са музиком усклађује и подстиче, а дечји покрети добијају одређени карактер те се на тај начин развијају различите психофизичке диспозиције. Музичке игре утичу и на развој говорних, музичких и физичких способности, али и на остале васпитне области као што су богаћење речника, појмова и др. Музичке игре за децу предшколског узраста подељене су према садржају на игре са певањем, односно музичке игре уз вокалну музику, и игре без певања, односно музичке игре уз инструменталну музику. Деца предшколског узраста најрадије усвајају многобројне нове садржаје преко текстова песама и на тај начин усвајају нова сазнања, а уједно се код њих ствара и подстрек за игру. Свака песма се може обогатити покретом и на тај начин постати музичка игра. Тако настале игре по свом начину извођења и музичким задацима могу бити веома једноставних покрета који изражавају појмове из песме, или веома сложене, где речи изговорене из песме служе као симболи музичким задацима. У инструменталној музици покрети, односно игра, заснивају се на карактеру композиције. Дечји покрети прате музичку мисао, односно ове игре већ у одређеној мери захтевају музичку зрелост деце која се временом постепено стиче неговањем и радом, преко игара са певањем дечјих песама, слушања музике, и др. Дечји покрети уз инструменталну музику могу бити врло једноставни, али и сложени, што зависи од карактера композиције и од узраста деце. Музичке игре или игре уз музику су веома блиске деци, тако да оне на лак и приступачан начин помажу деци у развијању слуха, осећања за ритам, постављању и развијању гласа и слушне осетљивости (уочавању разних звучних појава у природи), као и усклађивању ритма и покрета. Свака игра мора да има и свој циљ. Општи циљ сваке музичке игре је слободно и весело играње (игра би

требало да увек отпочиње и завршава весело). Међутим, веселост не сме да пређе у разуданост која је штетна у свакој активности, па и у игри. Посебан циљ игре је да дете сазна нешто ново. Према намени и циљу, музичке игре се могу сврстати у неколико група: игре за постављање и културу гласа; игре за понављање мелодијских мотива; мелодизирање; игре јеке или одјека; игре у виду музичких допуњаљки; игре за развој слуха (разликовање висине и боје); игре тишине; игре звучног изненађења; игре за дисање; игре са певањем; игре уз музику са покретима и народна кола и остале игре.

Игре за постављање и културу гласа

Код деце млађе узрасне групе најчешће се користе игре за постављање гласа тако што се изводе на једном тону. Међутим, не би требало разумети да се оне користе само код млађе узрасне групе, јер се препоручују и осталим групама, али са сложенијим музичким захтевима. У литератури се често срећу под називом игре за постављање вокала или игре за културу и негу гласа. Култура гласа мора се неговати од најранијег детињства. Лепота певања зависи од јасности и разветности текста песме. Основно је да деца имају правилан положај органа за певање или говор. Својим примером потребно је показати деци правилан положај тих органа. Од деце се не сме захтевати да науче правила напамет, јер деца не могу да мисле на правила приликом певања. Основни положај усана код певања самогласника је овалан, а по потреби се незнатно мења. Да би се сугласници лако спајали са вокалима и давали одговарајућу звучну целину, потребно је изговарати их лако и одсечно. За добру и јасну артикулацију, како би сам рад био интересантнији и разноврснији, користе се разни текстови који се деци презентују у облику игре, као бројалице, питалице, итд. Све оне имају вишеструку улогу у музичком васпитању деце. Првенствено доприносе развијању осећања за ритам, олакшавају учење текста и правилно постављање вокала. У раду би требало бирати текстове у којима се више пута јавља глас који се увежбава. Код понављања или избора другог текста требало би поступно, хроматски мењати интонацију и на тај начин постизати проширење опсега дечјег гласа. Ови текстови се могу користити у даљем раду и за дечје импровизације. У музичкој педагошкој пракси, веома добре резултате рада код деце дала је примена музичке игре у којој се погађају животиње које се бирају према ономотопеји, тј. њиховој употребљивости за ритмизирање и изговарање. Циљ ове игре је постављање гласа, имитирање гласова живине и животиња. Код понављања могуће је мењање интонације, односно проширивање опсега (хроматским померањем навише) дечјег гласа.

Игре за понављање мелодијских мотива или мелодизирање

Игре за понављање мелодијских мотива изводе се тако што се после стварања одређеног расположења за рад (подразумева се да се прво и основно добро утврди интонација) изаберу интересантни мелодијски мотиви и текстови, објасне се деци и тек онда отпочиње игра. Неопходно је од деце захтевати да при сваком понављању мелодијски образац тачно и дословно понове, водећи рачуна о изговору текста, мелодији и ритму. На почетку активности се ради са целом групом, касније са мањим групама и на крају са појединцима. Увек се полази од

познатог, типично дечјег мелодијског мотива. Као материјал за овај облик рада могу послужити постојеће дечје песме које је потребно прилагодити потребама игре. Када се овако обради више примера са текстом, може се прећи на чисто мелодијске мотиве, без текста. Могу певати на неутрални слог или се пример може одсвирати. За такву врсту мелодизирања (супротно овоме, где се текст мења, а мелодија увек остаје иста) стално се дају нови мелодијски мотиви. Овакви мелодијски мотиви се могу користити и за средњу и за старију узрасну групу, померајући интонацију за хроматски полустепен навише или наниже, као и за проширење опсега дечјег гласа.

Игре јеке и одјека

Игре јеке или одјека најбоље је да деца доживе у природи, као на пример јеку у шуми. Међутим, данас је то све теже због недостатка природног амбијента па остаје једино да се деци то дочара интересантном причом, или покушајем да се са њима заједно имитира јека. Деца врло лако данас усвајају нова знања преко разних аудио уређаја, па је добро приказати им одговарајући пример са одјецима, снимљеним на аудио-уређајима. У раду са овим играма увек се почиње једноставним мелодијским мотивом, са текстом у динамици *f* (*forte*-јако), а деца понављају исти мотив, са истим текстом, у динамици *p* (*piano*=тихо или још боље *pp*=*pianissimo*, најтише). У наставку или другом приликом поделити децу у две групе па се игра понавља, али са новим материјалом. Могуће је и варирање пређашњег мотива његовим дуплирањем. За имитирање јеке могу веома добро да послуже мотиви имена присутне деце, што децу посебно радује. На пример, дозивање другарице, или име детета може да се допуни додатном речју, као да је нешто питају, на пример. Имена мењати у току игре. Прво она једноставна - двосложна па имена са више слогова, а затим, додати уз име и понеку нову реч.

Игре у виду музичких допуњаљки

Између игара јеке и игара у виду музичких допуњаљки разлика је незнатна. У допуњаљкама се обично не понавља иста садржина и мелодија као код игара јеке, већ увек долази нова музика и текст, односно одговор на питање. Прво је потребно поставити питање, а деца затим одговарају, а касније је пожељно да деца преузму сав посао и да постављају питања и да одговарају. Музичке допуњаљке се изводе у истој, непромењеној динамици без имитирања јеке. У циљу интересантнијег рада и што веће активности унутар целе групе могу се и питања поделити на групе. У том случају свако ново питање поставља друго дете, а остала деца групно одговарају. За овакву врсту музичке допуњаљке могу се применити већ обрађивани примери, а то су најчешће вежбе на једном тону, тако да оне онда, поред ритмичке окоснице, имају и своју мелодију.

Игре за развој слуха

За развој слуха код деце предшколског узраста користе се игре за богаћење дечјег сазнања о разним звучним представама, звучним изворима и перцепција препознавања особине тона. За особине тона није очекивана никаква прецизност или дефиниција, већ деца кроз музичку игру стичу сазнања о овим појавама, а да тога и нису свесна. Ове игре се препоручују у раду са децом из веома

једноставног разлога, а то је да их деца врло радо прихватају и добијају нова сазнања. Најпопуларније су се до данас показале: игра погађање животиња; игра ко свира и игра у продавници инструмената. Игра погађање животиња служи за погађање боје тона инструмента. За одређену животињу (слика животиње, птице или фигура - дечје играчке), одреди се инструмент који је представља. Деца се претходно добро упознају са сликом сваке животиње, односно са инструментом који ће је у игри представљати. Затим се слике или играчке склоне, а иза заклона се емитује звук инструмента који заступа одређену животињу. Од деце се тражи да погоде о којој је животињи реч. Довољно је да она добро уочавају само звучне ефекте и да се ограниче на погађање животиња, а не инструмената. Игра се може изводити и тако да деца извуку сличицу из гомиле и, према томе шта је на слици, одлазе до инструмената који су на средини просторије тако постављени да се на њима може одмах свирати. Она одаберу одговарајући инструмент и на њему засвирају неколико тонова. На тај начин деца практично доживљавају звук, односно шум појединих музичких инструмената, а уједно уче да употребљавају инструменте кроз практично музицирање. У игри *ко свира*, једно дете је у средини са завезаним очима. Остала деца се крећу по одређеном кругу око њега са неколико инструмената у рукама. На знак реализатора активности, једно дете засвира на свом инструменту и тада круг стане, а дете и даље свира. Дете са завезаним очима тада почиње да тражи оног ко свира. Ако додирне дете које не свира, игра се наставља. Ако погоди, додирне "свирача", овај га смењује и игра поново почиње. Све ово је могуће и када деца користе већ познате, постојеће инструменте, али и ако самостално израђују инструменте. Игра у продавници музичких инструмената примењује се онда када деца делимично упознају дечји музички инструментаријум. Може се организовати игра „У продавници музичких инструмената“ да би још боље и детаљније деца упознала инструменте, да би имала прилике да их употребљавају а, изнад свега, да осете и разликују боје појединих инструмената, тј. њихове звуке или шумове. Инструменти се поређају на сточиће, столице или витрине и „продавница“ може да отпочне са радом. Деца појединачно прилазе „трговцу“ (у почетку то је васпитач, касније, када се уиграју, могу и деца да преузму ту улогу) и „пазаре“. Трговац пита шта желе да купе. Он им уједно помаже да инструменте именују, проверава да ли знају да их употребе и у то их упућује. Када се сви инструменти распродају и када се деца, свирајући на њима, задовоље враћају их или замењују. Трговац овом приликом захтева да свако дете покаже да ли је инструмент исправан, а оно свирајући то потврђује, затим долазе друга деца и игра се наставља. У почетку се употребљавају („продају“) једноставни ритмички инструменти: звечке, дрвени штапићи - палице, триангл, чинели, бубњићи (са кожом или дрвени), итд. Касније, када деца упознају и друге инструменте, игра се понавља, а „асортиман продавнице се повећава. Ту су сада и неки једноставнији мелодијски дечји инструменти. Пре свега металофони и ксилофони, фрулице, усне хармонике и дечје играчке које производе разне звучне ефекте (пиштаљке, трубице, свирале, итд.). Овако, у форми игре, остварује се главни васпитни задатак: препознавање звукова по боји и умешност руковања музичким инструментима. Није још много важно што деца доста неспретно њима рукују. Имаће она доста времена, кроз

разна музичка занимања, да се са њима сусретну и још боље их упознају, овладају њима и практично их искористе.

Игре тишине

Када је намера да се код деце предшколског узраста развија или провери слушна осетљивост, најпогодније су игре тишине. Реализација ових игара захтева апсолутни мир и тишину. Ове игре се могу изводити и у природи, због великог броја различитих звучних утисака (цвркулт прица, зујање пчела, зрикаваца, жубор воде, итд.). У зависности од могућности, од околине у којој се установа налази, игру је могуће извести и у затвореној просторији, под условом да постоје одговарајућа средства за репродукцију и имитирање разних звучних појава па и дочаравање звукова из природе. Важно је да се игра добро припреми и да деца осете чари тишине, звука који у другој прилици не би могли да примете, тј. да чују. Задатак да се оствари потпуна тишина је веома тежак и за реализатора активности и за децу. У реализацији овог задатка деца ослушкују разне звуке и навикавају слух на потребну осетљивост и оштрину, али стичу и навике да се културно понашају. Морају да седе у тишини, тихо да се крећу по просторији и исто тако да извршавају одређене задатке. Можемо на пример да затражимо од деце да неко донесе или премести на одређено место деф-даире, прапорце, звечке-маракас (инструмент који је тешко покренути из стања мировања, а да се не огласи). Деца се труде што је могуће више, јер ће на крају бити похваљен онај ко је најбољи. Други пут, једно дете добије задатак да повади све плочице металофона, а друго да их поново сложи по величини и врати на њихова места, а да при томе ниједна плочица не зазвучи.

Игре звучног изненађења

Игре звучног изненађења се састоје у томе да деца ослушкујући звук, открију одакле долази тај звук тј. да открију извор звука. У овим играма реализатор открива и потврђује деци извор одакле звук долази, тек када неколико деце открије где је сакривена направа која производи одређени звук.

Игре за дисање

Дисање је основни предуслов за правилно певање и чисто интонирање. Правилно дисање код деце се постиже, поред вежбања дисања, и указивањем на грешке и лоше навике и њиховим отклањањем. Најчешћи недостатак код дисања јесте положај рамена. Када деца држе рамена мирно код удисања, знак је да дишу правилно, а ако код удисаја подижу рамена то говори да дишу неправилно. Подизање рамена ремети природан положај вратних мишића, што одмах доводи до промене дечјег гласа. Неправилност се манифестује у виду црвенила на дечјем лицу, набрекних вратних жила и грчењем мускулатуре. То се исправља код певања тако што деца стоје мирно и спуштених, тј. опуштених рамена. Деца би ваздух требало да узимају брзо, а да испуштају споро и равномерно кроз уста. Вежбе дисања се остварују најлакше и најсигурније помоћу игре. Вежбе које су најприсутније у музичкој педагошкој пракси јесу мирисање цвећа, дување вруће супе, итд.

Игре са певањем

Игре са певањем су добијене од песама које су деца научила или уче да певају. Певање песама са покретима омогућује деци да подражавају разне појаве из природе, рада, народних обичаја, итд. Оваквим играма је основни задатак лакше и правилније учење мелодије и усавршавање складног и слободног кретања уз музику. Како деца предшколског узраста не могу мирно да седе на својим местима дужи временски период, тешко је замислити да би деца овог узраста могла правилно и лепо да науче песму седећи на својим местима непокретно, тј. мирно. Дете је склоно покрету и онда када се од њега то не захтева. Приликом понављања или утврђивања научене песме, довољно је само показати деци одређени покрет па да се присете и мелодије и текста, односно свега што су већ научила, али зато треба искористити ове природне наклоности деце према покрету и организовати их у циљу правилног и лакшег остваривања задатка музичког васпитања.

Игре уз музику

Игре уз музику имају најконкретније задатке од свих музичких игара. То је врста стилизоване игре, уз одређене покрете. Ове игре уз музику доприносе повезивању музике и покрета. Покрети треба да су складни и да тумаче музички садржај: њен ритам, темпо, динамику и уопште карактер музике. За игре уз музику користе се композиције које су деца већ слушала и добро научила, тако да могу да препознају делове у композицији. Ове игре представљају резиме целокупног планског, систематског и марљивог рада са децом предшколског узраста и користе се у раду са старијом узрасном групом. Музика коју одабирамо мора да буде прикладна и доступна деци схватању. Дете ће најбоље да усклади покрете са музиком коју може да разуме и доживи. То значи, одабрана композиција мора да има лепу и изражајну мелодију, разноврстан ритам и динамику, а темпо такав да се могу извести разноврсни покрети. Ова врста игара уз музику не захтева велике и прецизне извођачке захтеве те се спроводе и у редовним музичким занимањима групе. Оне се углавном односе на покрете разне врсте, на пример, припрема за покрет, кретање, заустављање, промену брзине (лагано, умерено, брзо кретање). Затим, реаговање покретима на динамичке промене (*piano*, *forte*, *crescendo*, *decrescendo*), на промене висине тона и на тонска трајања. Као посебан и саставни део дневних активности музика прожима читав живот детета које оно проведе у предшколској установи и зато треба да служи најважнијим развојним и педагошким циљевима, представљајући истовремено извор задовољства за дете, позитивних емоција и естетских доживљаја. Како и на који начин ће се осмислити и реализовати музичке активности и рад са децом, вреднујући и подржавајући њихове карактеристике које указују на даровитост и креативност, зависи пре свега од тога како ће се према њима односити они који са њима непосредно раде, тј. васпитачи и педагози, али и сви остали који на било који начин учествују у организацији и реализацији васпитно-образовног рада у предшколским установама. Резултати бројних истраживања показују да се музичка даровитост и креативност као њен продукт испољавају пре других облика даровитости и креативности на предшколском узрасту. Са својим карактеристикама предшколски узраст се сматра „критичним периодом“ у

развоју потенцијалне музичке дарovitости и креативности па је, из тог разлога, важно што раније препознати је (идентификовати) и иницирати њен развој. Такође, потребан је и одговарајући систем рада, односно вођења музички даровите деце на предшколском узрасту. Како би свима онима који исказују потенцијалну дарovitост и креативност у домену музике била пружена одговарајућа подршка и како би на одговарајући начин био усмераван њихов развој, неопходно је познавање њихових индивидуалних карактеристика и способности, њихове могућности и потребе, јер музичке способности представљају примарни чинилац музичке дарovitости. Ниво и квалитет способности јесу један од основних предуслова за успешност у музици и представљају основу за ефикасност у обављању музичких активности и стицању музичких знања и извођачких вештина. Међутим, поставља се питање како то остварити у конкретним ситуацијама у непосредној организацији и реализацији васпитно-образовног рада у предшколским установама. Будући да игра представља централну активност у организацији и реализацији васпитно-образовног рада у предшколским установама, неопходно је радити на проналажењу најадекватнијих начина који ће омогућити да деца кроз игру развију музичко изражавање и креативност. Полазећи од индивидуалних карактеристика и могућности деце, неопходно је пажљиво одабрати и нудити различите игре, кроз које ће деца остварити своје сазнајне, креативне и на крају стваралачке потенцијале.

ИГРЕ ЛИКОВНИМ МАТЕРИЈАЛИМА

Игра материјом, већ од најранијег узраста представља прву потребу детета за истраживањем света око себе. Потреба да размаже капљицу воде на површини стола, остави отисак стопала или шаке у снегу или песку јесте потреба за стваралаштвом. У фази шкрабања дете се игра материјалом без намере да нешто створи: забавља га звук који оловка производи док „путује” по папиру. Док се радује својим првим шкработинама, у детету се јавља жеља да нешто направи, створи. У прешематском стадијуму дете постепено овладава ситном моториком постављајући себи неки циљ према коме усмерава своју игровно-стваралачку активност. У стадијуму шеме бира ликовну технику-материјал који ће га на најадекватнији начин довести до остварења циља. Сваки степен развоја, сваки продукт настао као резултат истраживања представља велику радост и нову мотивацију за следећу игру материјалом. У игри ликовним и неликовним материјалима дете постепено и спонтано открива ликовне елементе које користи и одрасли уметник при стварању својих дела. „Разлика између њих је веома значајна јер дете ликовне елементе користи спонтано, без претходног знања о њима, без намере да их смишљено употребљава у свом ликовном изражавању. Једноставно, дете их открива и ствара зависно од материјала који су му у датом тренутку доступни.“ (Филиповић, 2011, стр. 264). Активности ликовног изражавања деце предшколског узраста су спонтане, интуитивне, дете своје ликовне продукте реализује први пут упознајући неку технику или материјал. Управо у томе лежи сва њихова лепота и креативни потенцијал. Капацитет за чуђење и непоседовање страха од грешке основне су карактеристике дечјег

ликовног изражавања. У терминима методике ликовног васпитања еквивалент дечје игре материјалима можемо наћи у подели на ликовна подручја рада: цртање, сликање, елементи графике, вајање, елементи примењене уметности (обликовање различитих материјала), мултимедији и основе естетског процењивања (Филиповић, 2011).

Цртање

Линија као основно изражајно средство у ликовном подручју цртања може бити представљена угљеном, графитном оловком, сепијом, тушем, сувим и уљаним пастелима... Као подлога за цртање могу послужити најразличитије врсте папира (натрон, пак, акварел, салвет, пергамент, хамер, триплекс, лепенка, новинска хартија, папирни убрус итд.) Могућности комбинација наведених средстава и подлога за цртање су безграничне, и у раду са децом их треба користити без ограничавајућих предзнања. Децу треба охрабривати да користе материјале другачије од конвенционалног начина: ако дете поцеппа папир на ком је почело да црта, треба га охрабрити да креира колаж од новонасталих делова папира. Згужвани папир такође може послужити као облик за грађење форме. Наквашени папир је идеалан за технику папир маше. Технике изражавања су високоиндивидуалне и специфичне за свако дете и свако дете је може прилагодити свом карактеру и својим индивидуалним потребама.

Сликање

Површину и боју материјализујемо користећи: водене боје (акварел), темперу, гваш, акрилне боје, колаж, мозаик, витраж, батик, тапас... Осим разних врста папира, као подлогу за сликање користимо платно, зид, стакло, дрво, пластику, керамику, гипс итд. Процес грундирања површине за сликање, коришћење разних лепила и везива представљају додатни изазов у широком пољу игровних активности у медију сликарства.

Елементи графике

Због опасности од повреда и тровања различитим материјама које се користе у класичној ликовној дисциплини графике, у раду са децом примењујемо само адаптиране графичке технике: отискивање, фротаж, картон отисак, монотипију.

Вајање и обликовање различитих материјала

Пластични облик може бити изведен у ткз. класичним материјалима који припадају ликовном подручју вајања: тесто, пластелин, беолин, глина... Подручје обликовања различитог материјала има најширу палету материјала која подразумева поделу на: необликоване материјале (папир, текстил, вуна, жица, канап, сунђер, стирпор, филц, фолија, итд); природне облике и материјале (плодови, гранчице, шкољке, каменчићи, итд) и полуобликоване и отпадне материјале (кутије, чепови, пластичне флаше, разна отпадна амбалажа, неупотребљиви делови разних машина и апарата, итд.). Могућности игре у овом ликовном подручју су највеће. Дете развија смисао за композицију, квалитет и текстуру материјала, техничку спретност, машту и уобразиљу. Игра различитим материјалима подразумева неспутано манипулисање, истраживање могућности

понуђених ликовних и неликовних материјала. Кроз ову игру, деца развијају креативан и критичан однос према стварности, самопоуздање и сигурност у сопствене ставове.

ЈЕЗИЧКЕ ИГРЕ КАО ПОДСТИЦАЈ ЗА ГОВОРНО СТВАРАЛАШТВО ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Говорни развој детета може се пратити и кроз његове солитарне, паралелне и кооперативне игре. Спонтане језичке игре малог детета условљене су механизмима у развоју дечјег мишљења и говора – егоцентризмом, артифицијелизмом, анимизмом, номиналним реализмом и интуитивном интелигенцијом. У солитарним играма региструје се симпрактичност – дечја језичка игра је у уској вези са његовим практичним активностима, те дете играјући се наглас објашњава шта тренутно ради. Током паралелних игара још увек употреба говора није на завидном нивоу, већ деца говоре сама за себе и играју се без сарадње. Говор нарочито добија на значају тек када се код деце развије свест о сарадњи, што се огледа у кооперативним (друштвеним) играма. „У језичким играма мења се однос детета према језику. Оно га више не употребљава у циљу комуникације, па је стога референцијална функција језика потиснута. У игри, дете претвара језик у предмет играња и зато је његова пажња усредсређена на својства и аспекте језика.” (Марјановић 1990, стр. 53) Како би утицали на развој говора и језичко стваралаштво предшколске деце можемо користити низ језичких игара и неке од њих навешћемо у наставку.

Невербалне игре

Невербална комуникација је веома присутна код предшколаца. Поједина деца се радије изражавају невербалним сигналимa (мимиком или гестом) него говором, а разлози за то могу бити најразноврснији (природа детета, траума, емотивна незрелост, несигурност, говорна мана итд.). Због велике улоге и значаја невербалног говора у дечјој комуникацији, Наумовић (2000) сматра да је потребно „редовно пратити, разумети и одговарати на све невербалне поруке детета, па чак створити околности и могућности у којима ће се дечја склоност ка тој врсти изражавања подстицати и неговати и не посматрати је као мање вредну од вербалне комуникације” (102). Невербалне игре су од великог значаја и за децу која немају потешкоћа при употреби говора. Постоји велики број нелексиколочких игара које су засноване на мимици, гесту и пантомими, а које се могу користити у раду са предшколском децом. Неке од њих су: *Како се ко креће* (имитирање покрета и кретања животиња, људи и предмета), *Ко сам ја* (пантомимом се дочаравају различите радње), *Огледало* (једно дете показује покрете и мења фацијалну експресију, док их друго дете подражава што верније), *Засмејавање* (гримасама и покретима се засмејавају остали учесници игре), *Причам ти причу* (дочаравање познате приче пантомимом), *Кажу како се осећам* (мимиком и гестом дочарава се одређена емоција) итд.

Фонолошке игре

Фонема (грч. *pho ν eta* – глас, звук) јесте најмања језичка јединица која не поседује значењску компоненту, те групацију фонолошких игара чине игре

гласовима, слоговима и ономатопејске игре. У фонолошким играма веома су битни паралингвистички и прозодијски елементи језика, док семантички слој може и не мора доћи до изражаја. Најпознатије фонолошке игре су *На слово на слово* (тражи се појам на задато слово) и *Каладонт* (реч не сме да започне слогом ка). Ономатопеја представља подражавање разних звукова из природе (оглашавање птица и животиња, фијук ветра и сл.) и механичких звукова (превозна средства). Неке од ових игара су: *Шта се чује*, *Ко се јавља*, *Говор птица*, *Мајка тражи своју младунчад* итд. Брзалице су тип фонолошких игара које се заснивају на гласовима тешким за изговор (ж, ш, ч, ћ, ђ, з, ц, р) сконцентрисаним у кратким говорним формама, нпр. „На врх брда врба мрда”, „Чоканчићем ћу те, чоканчићем ћеш ме”, „Мирили Мирини дивни и мирисни шимшири”, „Стала мала Мара на крај стара хана сама” итд. Близина сугласника и захтев за брзим изговарањем отежавају говорну игру и често због погрешке изазивају смех код деце. За дете фонолошке игре су значајне у том смислу што доприносе увежбавању правилне артикулације гласова, уче га дискриминацији звукова, богате његов речник и подстичу га на стихотворство.

Лексичке игре

Лексема (грч. *léxis* – реч) је најмања јединица језичког система која функционише самостално. Дете се може играти речима логичког и нонсенсног значења, појединим врстама речи (именицама, глаголима, придевима итд.), речима у различитим семантичким односима (деминутивима, хипокористцима аугментативима, пејоративима, синонимима, хомонимима, антонимима), једнозначним и вишезначним речима. Језичко стваралаштво деце не би требало ограничавати, већ је потребно пружити деци потпуну слободу да граде нове речи и кованице, да измишљају смешне, чудне, необичне речи и да их доводе у најразличитије односе и комбинације. Деци су нарочито интересантне игре са лепим и лошим речима. Активности у којима се изналазе лепе речи и објашњава њихово интимно значење буде код деце сензибилитет и уче их да уочавају квалитет естетског у свету који га окружује. Игре са лошим речима су „игре одушке” у којима је деци дозвољено да искажу своја негативна искуства. Јасно је да „лоше” речи не постоје, већ да је лоша ситуација у којој је та реч изговорена и њен негативан утицај на нас. Е. Каменов и Љ. Дотлић у својој студији *Књижевност у децем вртићу* (1996) дају неколико репрезентативних примера поетских текстова који могу послужити као подстицај за наведене игре. У лексичке игре убјајају се и разбрајалице, ређалице и загонетке. Разбрајалице (бројалице) су углавном састављене од нонсенсних речи и служе за разбрајање у игри, односно, одређују ко ће започети игру или ко ће имати какву улогу у игри. С друге стране, ређалице углавном захтевају успостављање смислених логичких веза међу појмовима, стварима и појавама. Загонетке су засноване на игровном принципу вештог скривања правога значења најчешће путем игре речима, метафоричниог језика, двосмисленог значења или путем модела паралелизма и сходно својој структури захтевају одгонетку. Да би се изнашао одговор потребно је извесно искуство и мисаоно ангажовање и тиме загонетке представљају проверу оштроумности, моћи запажања, степен познавања човека и света који га окружује. Деца веома воле загонетке из разлога што погодују њиховом

такмичарском духу и радозналој природи, а пре свега, зато што им погађање одгонетке пружа нарочито задовољство и личну сатисфакцију.

Игре римовања

Чуковски у својој књизи *Од друге до пете* (1986) указује на дечју одушевљеност римом и запажа да тежња за римовањем гласова постоји, у већем или мањем степену, код сваког детета, као и да се сва деца са задовољством предају другим играма гласовног слагања речи. Први стихови код деце настају у склопу игре, најчешће уз поскакивање, лупање и вику. Друга њихова особеност је поновљивост (са сваким новим скоком песмица се понавља), а трећа краткоћа (песма се може састојати и од једног стиха). Често се дешава да дечји стихови у почетку имају сасвим јасан смисао, али да се под утицајем игре, тај смисао постепено губи, те стихови неприметно и за самог аутора, постају глосе (касније изокреталице). Прве песничке творевине код деце називају се *екикике* (према Чуковском 1986: 277-296). То су импровизоване песме, мелодички усклици или извикивалице, углавном двостиси и „заразне“ су за другу децу. Између шесте и седме године јавља се другачији начин стихотворства. Ова промена огледа се у јасној намери детета да створи песму. Овај феномен језичког стваралаштва још увек није довољно ни систематски истражен. Оно што је несумњиво јесте да поезија за децу путем неисцрпних могућности комбинаторике фонетских јединица и естетских квалитета смелих језичких и ритмичких експеримената стимулативно делује на дечје језичке игре римовања и да је пожељно да што више буде заступљена у активностима које се обављају у предшколским установама. Поред наведених језичких игара потребно је навести и синтаксичке игре, игре са звучањем и значењем, игре стваралачког приповедања (приповедање на основу слика, приповедање на основу задатог плана, приповедање са изменама – нпр. измене завршетака књижевних текстова или измене функција књижевних ликова) и драмске игре. Све језичке игре имају исте циљеве: богаћење дечјег речника, савладавање правилне артикулације гласова, оспособљавање деце за изражајни говор, изграђивање способности изналажења оригиналних решења у причању, развијање смисла за лепоту поетског израза и за хумор, подстицање дечје маште и креативности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ćukovski, K. (1986). *Od druge do pete*. Beograd: ZUNS
2. Дотлић, Љ. & Каменов, Е. (1996). *Књижевност у дечјем вртићу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
3. Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности и Klett.
4. Каменов, Е. (2002). *Предшколска педагогија (књига прва)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Качапор, С, Вилотијевић Н. (2005). *Школска и породична педагогија*. Београд: Филозофски факултет.
6. Карлаварис, Б. .2007. Феномен дечјег цртежа. Нови Сад. Преузето 11.3.2021. са: (<http://ilicvojislav.com/assets/files/Fenomen%20DECIJEG%20CRTEZA%20KARLO.pdf>).

7. Копас-Вукашиновић, Е. (2006). *Улога игре у развоју предшколског и млађег школског узраста*. Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 1. (стр. 347-359). Београд: Институт за педагошка истраживања.
8. Koks Morin. 2000. *Dečji crteži*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Матић, Е. & Мирковић-Радош К. (1986). *Музика и предшколско дете 1*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
10. Матић, Р. и остали. (1990). *Игре и активност деце*. Београд: Нова просвета.
11. Маџановић, А. (1990). *Деčје jeziчке igre*. Beograd: ZUNS.
12. Митровић, Д. (1986). *Предшколска педагогија*. Сарајево: „Свјетлост“ – ООУР Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
13. Наумовић, М. (2000). *Методика развоја говора деце предшколског узраста*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача.

HORSKO OKRUŽENJE KAO DIO DOMAĆEG STIMULATIVNOG MUZIČKOG OKRUŽENJA

CHOIR ENVIRONMENT AS A PART OF DOMESTIC STIMULATING MUSIC ENVIRONMENT

Matija JENKO, Barbara KOPAČIN

Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Razni svjetski autori u istraživanjima, koja su u prošlosti sprovedena na polju muzike i bavljenja njome, dokazuju postojanje veze između različitih oblika stimulacije domaćeg muzičkog okruženja (uzor, motivacija roditelja, aktivnosti koje roditelji rade s djecom ...) i različitih oblika dječjeg uključivanja u muziku, uključujući i horsko stvaralaštvo. Članak u teorijskom dijelu zainteresiranim čitateljima približava nalaze različite literature vezane na temu, a u empirijskom upozna ih s rezultatima istraživanja o povezanosti horskog pjevanja i domaćeg stimulativnog muzičkog okruženja. Svrha ovog rada je utvrditi postoji li veza između stimulativnog muzičkog okruženja i dječjeg pjevanja u horovima. Anketni upitnik je popunilo 77 roditelja pjevača u dječjim horovima širom Slovenije. U ovom radu utvrđujemo postojanje veze između učešća roditelja i njihove djece u horovima i potvrđujemo vezu stimulativnog domaćeg pjevačkog okruženja s većom aktivnošću djece u horovima.

Ključne riječi: muzičko domaće okruženje, hor, horsko pjevanje

ABSTRACT

Many research that has been conducted in the field of music point to a connection between various forms of encouraging musical home environment (role models, encouragement from parents, activities between parents and children etc.) and children's involvement in music, including choral activity. An overview over this article brings interested readers closer to the findings of various literature related to the topic, while the empirical part introduces them to the results of research on the connection between choral singing and the domestic stimulating music environment. The purpose of this paper is to determine whether there is a connection between a stimulating musical environment and children's singing in choirs. The survey questionnaire was completed by 77 parents of singers in children's choirs throughout Slovenia. In this paper, we determine the existence of a connection between the participation of parents and their children in choirs and confirm the connection of a stimulating domestic singing environment with higher activity of children in choirs.

Keywords: home music environment, choir, choir singing

UVOD

Aktivno učešće u horovima jedna je od najrasprostranjenijih slobodnih aktivnosti u Sloveniji, jer prema Javnom fondu Republike Slovenije za kulturu u horovima učestvuje više od 64 000 ljudi (Rojko, 2014). Učestvovanje u horovima povezuje pjevače od najmlađih do najstarijih koji se okupljaju u dječjim, odraslim i penzionerskim horovima. Djeca se mogu pridružiti školskom ili vannastavnom horu.

Za odrasle i također za djecu pjevanje predstavlja neku vrstu relaksacije, pozitivne socijalne interakcije, upoznavanja novih pjevača, na kraju, ali ne najmanje važno, pjevanje također razvija viši nivo osjetljivosti i potiče rast posebnih muzičkih vrijednosti, kako u školi, tako i van škole (Žvar, 2002). Sve navedeno može biti izvor motivacije za angažiranost tako kod djece kao i kod odraslih. Kako ćemo se u prilogu fokusirati na djecu, moramo kod uticaja na uključivanje djece u horove uzeti u obzir i domaće stimulativno muzičko okruženje, koje je, prema Kopačin (2014), čvrsto povezano s njihovom odlukom da se bave muzikom. Također, na dječju odluku da pjeva u horu utječe i njegova procjena toga što radi i koje je stekao iz okoline u kojoj živi (Habe, 2007). Suzuki je u svom istraživanju na polju muzike otkrio da je muzika poput maternjeg jezika. Prema njegovim riječima, djeca to mogu sama savladati iz okoline, sve dok je to isprepletano s muzikom i ako im se nudi dovoljno snažan poticaj za učenje. Proučavajući kako roditelji uče svoju djecu govoriti, došao je do zaključka da dijete sluša od rođenja i da prima pohvale za svaku pravilno izgovorenu riječ. Otkrio je da učenje nikad ne prestaje, svako novo znanje se akumulira i rječnik raste tijekom cijelog života. Djeca kroz učenje prelaze na sve teže riječi. Suzuki je učenje jezika prenio u polje muzike, posebno učenje violine i pjevanja. Otkrio je da gotovo svi imaju priliku steći znanje iz muzike i o muzici iz okoline, neki čak i do nivoa profesionalizma. Stoga je okruženje u kojem dijete živi i odrasta presudno za njegov muzički razvoj. Prema njegovim riječima, na pjevanje u horu može snažno utjecati stimulirajuće domaće muzičko okruženje, a ujedno je to i snažna socijalna komponenta, koja je, između ostalog, dovela do toga da su se ljudi počeli udruživati u horove različitih oblika, veličina i namjena (Knežević, 2017; Kopačin, 2016; *Suzuki music- learning with love*, 2005). Veza između pjevačke aktivnosti roditelja i djece čini nam se izuzetno važnom, zato smo u prilogu preko podataka iz istraživanja zacrtali nove smjernice i uputstva kod uključivanja djece u školske i vanškolske horove kroz podršku i aktiviranje roditelja u smjeru kulturno-pjevačkih aktivnosti.

Hor

Hor je grupa pjevača u kojoj je svaki glas zauzet više puta. Svaki se hor može svrstati u potkategoriju horova, a kategorije su podijeljene prema nekoliko kriterija. Ako ih podijelimo prema kriteriju boje glasa pjevača, horovi se mogu svrstati u kategorije: dječji, omladinski, muški, ženski i mješoviti horovi. Prema Gobec (1958), oni su također podijeljeni po veličini ansambla, primjer tog je kamerni hor, koji je podijeljen po obrazovanju pjevača, gdje spada akademski hor, u kojem bi pjevači trebali imati akademsko obrazovanje, i po temi repertoara, primjer toga je partizanski hor. Prema Kljun (1999), hor je također podijeljen prema svojoj funkciji: operni hor, crkveni hor, profesionalni hor, amaterski hor ... Dječji, omladinski i mlađi omladinski horovi obično rade u školama. Prema JSKD-u, Slovenci smo u samom vrhu horskog stvaralaštva u Evropi, po broju stanovnika pojedine države, u kojeg je uključeno stanovništvo svih starosnih grupa (Benedik, 2016). Prema podacima u intervjuu za novine Dnevnik, Kušarova, predsjednica Eurovizijskog pjevačkog hora 2017 Carmen Manet, navodi da u Sloveniji postoji više od 3.000 horova. Prema njenim podacima, slovenački horovi iznova i iznova zauzimaju najviša mjesta na regionalnim, međunarodnim i svjetskim horskim takmičenjima, što svjedoči o kvaliteti slovenačkih horova (Šubic, 2017). Žvar (2002) navodi da je danas kao dječji hor najrasprostranjeniji, hor osnovne škole, jer se

mnogo više djece udružuje u školske nego u vanškolske horove. U školske horove koje škole identificiraju kao interesne aktivnosti se djeca pridružuju na vlastitu želju. Rad horova definiran je i nastavnim planom za interesne djelatnosti – horsko pjevanje (Žvar, 2003), koji dijeli horove na jednoglasne, dvoglasne i troglasne dječje horove. U nastavnom programu stoji da su djeca između šest i devet godina obično članovi jednoglasnog hora, a djeca između deset i petnaest godina članovi dvodijelnog ili trodijelnog dječjeg hora. Ako su članovi hora stariji od 15 godina, hor nazivamo omladinskim horom. O horu odraslih govorimo kad članovi imaju 20 godina i više (Žvar, 2002, 2003). Naravno se dječji hor često pojavljuje i kao vanškolski hor, pa može biti u bilo kojem obliku izvan dodatnog školskog programa. Takvi su, na primjer, crkveni dječji horovi, seoski horovi, polu profesionalni dječji horovi (Dječji hor Radiotelevizije Slovenija). Nastavni plan i program za interesne aktivnosti – horsko pjevanje vrlo precizno definiše opće ciljeve pjevanja u dečjem horu, koje kombiniraju mnoge kompetencije, znanja, vještine i razvoj osobine ličnosti. Tako nastavni plan predvodi učestvovanje na školskim događajima i događajima na širem slovenskom prostoru, doživljavanje procesa umetničkog djelovanja, upoznavanje vrijednosti slovenačke i svetske horske riznice, produbljivanje svijesti o kulturnom nasleđu, vrijednostima i različitostima, razvoj saradnje i kvalitetne kulture odnosa u skupnom muziciranju, razvijanje ličnosti, intenzivan razvoj emocionalnog i kognitivnog doživljaja, intenzivan razvoj i njegovanje pjevačkog glasa, razvoj muzikalnosti i estetskog doživljaja, razvijanje zanimanja za bogato slobodno vrijeme i razvoj posebnog puta komunikacije (socijalna integracija). Tako obuhvati sve što je potrebno za djetetov najveći doprinos horu i najpozitivniji utjecaj hora na dijete (Žvar, 2003). Djelujući u horu pjevači treniraju svoj glas, tj. vokalnu tehniku preko koje upoznaju funkcioniranje svog tijela i kako upravljati njime, a ovo postaje neka vrsta instrumenta iz kojeg dolazi zvuk koji je jedinstven za svakog pjevača i nema mu jednakog. Kroz probe, pjevači nauče koristiti usnu šupljinu, grlo, glasnice i dijafragmu, što zajedno čini govor ili, u našem slučaju, aparat za pjevanje. Kombinacija pravilne upotrebe svih navedenih dijelova ljudskog tijela važna je za prirodan, zdrav i stabilan tonus. Da bi performans pjevača bio što bolji, pjevač mora razumjeti i znati značenje teksta pjesme, kojeg mora internalizirati, osjetiti i protumačiti ispravnim emocionalnim izrazom. Tako pjesma postaje, uz preplitanje melodije i teksta (koje nije nužno verbalno), u horskom performansu snažna i iskusna, što pjevačima ulijeva nove motivacije za dalje stvaranje (Rojko & Rode, 2015). Za odrasle pjevače horovi predstavljaju neku zajednicu ali ne u pravom smislu riječi, jer se ne miješaju u život njihovih članova, ali ipak im predstavljaju neko zanimanje koji mogu ispuniti svojim radom u njima. Pjevačima ne predstavljaju samo pjevanje, već i lokalne veze na širem nivou, a ne samo u samom horu, jer horovi učestvuju na raznim takmičenjima i revijama, gdje pjevači susreću ljude iz šire okoline koji imaju ista interesovanja kao oni. Horsko pjevanje nekima predstavlja izazov, dok drugima osjećaj ispunjenosti, tako u obliku rada u zajednici ili timskog rada što zahtijeva od svakog učesnika da doprinese svoj dio konačnom proizvodu. Dakle, tako hor djeluje kao kolektiv koji teži zajedničkom cilju, koji nije ostvarljiv bez sudjelovanja svih (Rojko & Rode, 2015). Pojedinaac pjevanju daje vrijednost na nekoliko načina. Habe (2007) navodi da pjevač zaista može uživati samo u pjevanju i da se horskim pjevanjem bavi kako bi dokazao svoje pjevačke sposobnosti

sebi i drugima, da očekuje neku korist od pjevanja u horu ili čak to vidi kao cijenu koju treba platiti za postizanje nekog drugog, važnijeg cilja.

Uloga i značaj horskog pjevanja

Horsko pjevanje je kreativna aktivnost koja ima izrazitu obrazovnu komponentu, jer se kroz pozitivnu motivaciju s jednoga pjevača na drugog prenose navike, vrline i vrijednosti (Moss & O'Donoghue, 2020; Müller & Lindenberger, 2011). Pjevačima također nudi razvoj višeg nivoa estetske osjetljivosti i odgovornosti, potiče poznavanje kulture njihovog kreativnog okruženja i razvija vještine i znanja koja pjevače vode u prihvatanje, doživljavanje i iskazivanje muzikalnosti. Pjevanje u horu također utječe na emocije pojedinca, racionalno razmišljanje i razvoj mašte, a prije svega pjevačima nudi sigurno okruženje za stvaranje (Tonnéijck et al., 2011; Žvar, 2002). Kao što napominje Žvar (2002), pjevanje u horu potiče razvoj vrijednosti i sistem vrijednosti pojedinca, što se tumači kao vanjske vrijednosti. Da bi se pojedinac uopšte odlučio pjevati u horu, mora pjevač sam kod sebe procijeniti horsko pjevanje kao njemu primjereno i korisno. Znači da pored njegovog ličnog zanimanja i važnosti samog pjevanja, je samo njegovo procjenjivanje jedan od najvažnijih faktora uključivanja u hor. Prema Habe (2007), pojedinac u velikoj mjeri stječe unutrašnje vrijednosti iz svog neposrednog životnog okruženja, tj. primarne porodice. Pjevanje u horu (Kreutz et al., 2004) također ima fiziološke efekte na pjevače. To dovodi do smanjenja nivoa kortizola. Otkrili su da horsko pjevanje pozitivno utječe tako na emocije kao i na imunološki sustav pjevača te da se fiziološki odzivi pjevača između slušanja i pjevanja uveliko razlikuju ali prao utjecaj horskog pjevanja na emocije vrlo je važan (Dingle et al., 2012) za ljude koji žive s kroničnim mentalnim bolestima ili invaliditetom, koji su obično rjeđe uključeni u profesionalne i socijalne interakcije, predstavlja priliku za društveni angažman i koheziju, o dobrom utjecaju horskog pjevanja, koje pjevačima nudi posebno zadovoljstvo bavljnjem se samo time, piše Moss (Moss & O'Donoghue, 2020). Žvar (2002) također povezuje aktivnosti u horu sa općom nacionalnom svijješću, jer se kroz pjevanje u horu pjevači upoznavanju i približavaju sa slovenačkim narodnim i ljudskim pjesmama. Pored poznavanja skladbi i pjesama vlastite nacije, pjevači upoznaju i muziku drugih naroda, a samim tim i različite skale i harmonije neobične za naš kulturni prostor, te umjetnu muziku stvorenu za horski način reprodukcije. Kako muzička širina raste, pjevači razvijaju smisao za višeglasno muziciranje, čime se osposobljavaju za grupno muzičko stvaranje. Kroz razvoj nacionalne svijesti i prenošenje kulturnog i prirodnog naslijeđa, horsko pjevanje brine i o obrazovanju pojedinca za život u današnjem izrazito multikulturnom svijetu, gdje više nema jedinstva kao nekada. Kada pjevači nastupaju i izvode koncerte, sve navedeno (vrijednosti, kultura, naslijeđe, istorija itd.) prenose na slušaoce. Tako horsko pjevanje može probuditi želju za sudjelovanjem kod još neaktivnih pjevača, a u svakom slučaju u njima pobuđuje estetski doživljaj horske glazbe (Kreutz et al., 2004; Žvar, 2002). Budući da svi pjevači u horovima nisu muzički obrazovani, rad u njima pjevačima donosi neko teorijsko znanje, koje im u kombinaciji sa praktičnim znanjem nudi sveobuhvatno muzičko-obrazovno iskustvo. Kroz svoj rad u horu, pjevači uče o teorijskim i formalnim zakonima muzike, a jača se i njihov rječnik povezan sa muzikom. Tek s pozadinom teorijskog znanja, pjevači mogu samodovoljno i kvalitetno stvarati i postizati muzičke ciljeve koje su si postavili. Ti ciljevi mogu biti lični ili

grupni, sa ispunjenjem jednih ili drugih raste mentalna dobrobit tako pjevača kao i slušatelja (Moss & O'Donoghue, 2020; Žvar, 2002).

Stimulativno domaće muzičko okruženje

Na djecu, njihov razvoj, navike i vrijednosti u životu u velikoj mjeri utječu obrasci obnašanja i uzori koje dobijaju u svom neposrednom i širem životnom okruženju, ali utjecaj najužeg, tj. porodičnog okruženja je daleko najveće. Stoga to stimulativno utječe na djecu u smislu muzike i bavljenja njome. Na svijetu postoji čak nekoliko muzičkih programa za rano učenje koji nude priliku roditeljima da koriste muziku za postavljanje temelja za aktivno muzičko stvaranje u porodičnom okruženju (Abad & Barrett, 2020; Kobolt, 2011). Kopačin (2011) formuliše stimulativno domaće muzičko okruženje kao okruženje u kojem se roditelji na različit način bave svojom djecom u muzičkom smislu. U svom istraživanju kao stimulativno muzičko okruženje uzima u obzir pjevanje roditelja sa djecom i prisustvovanje muzičkim događajima. Otkrila je da je veza između djetetovog stimulativnog domaće muzičkog okruženja i njegovog bavljenja muzikom velika. Djeca koja redovito ili povremeno prisustvuju muzičkim događajima sa roditeljima uglavnom su uključena u područje muzike. Istraživanje jasno pokazuje da je stimulativno domaće muzičko okruženje, sa svojim potkategorijama, jedan od važnih čimbenika za djetetovo bavljenje muzikom. Strani autori (Abad & Barrett, 2020; Michaelidou, 2016; Yuksel & Onur, 2020) također tvrde da je stimulativno domaće muzičko okruženje jedan od ključnih faktora za kasnije veće dječje muzičko angažiranje i da muzika igra glavnu ulogu tokom djetetovog razvoja, ali stimulativno domaće muzičko okruženje ne utječe samo na muzički razvoj, nego i na razvoj općenito, jer stimulira lučenje endorfina kod djeteta i na taj način stvara pozitivne predispozicije za učenje („happier learning setting“). Percepcija porodične podrške pozitivno je povezana sa djetetovom željom da se bavi muzikom. Jedno istraživanje (Michaelidou, 2016) preporučuje pet osnovnih aktivnosti koje bi roditelji trebali raditi sa svojom djecom ili koje bi trebali priuštiti svojoj djeci. Stoga autorica roditeljima savjetuje da svojoj djeci puštaju raznoliku muziku, jer kroz slušanje muzike uče nove ritmičke i harmonične obrasce, a samo slušanje muzike stvara i nove sinaptičke veze i na taj način doprinosi djetetovoj većoj inteligenciji. Baš kao i samo slušanje muzike, također savjetuje grupno pjevanje, koje utvrđuje melodiju kod djeteta i veća zanimanje za pjevačku aktivnost. Prema njenim riječima, muzičko stvaralaštvo uključuje i muziciranje pomoću pravih i improvizovanih instrumenata, što kod djeteta razvija kreativnost, samopouzdanje i maštu. Savjetuje da se djeci kod muziciranja i stvaranja muzike koju su si oni zamislili, pridruže i roditelji. Roditelji ih također mogu navesti da stvaraju muziku koju su osmislili oni. Pored vokalnog i instrumentalnog stvaralaštva, autorica ne zaboravlja na fizičku aktivnost i roditeljima savjetuje ples, koji je, pored ostalih muzičkih aktivnosti, važan dio djetetovog muzičkog okruženja. Po mišljenju autorice je ples jedan od faktora koji smanjuje nivo stresa kod djeteta. Na kraju, autorica preporučuje muzičko-didaktičke igre koje uključivanjem osjetila (posebno sluha) probuđuju djetetovu maštu i kreativnost, a prije svega jačaju sposobnost logičkog rasuđivanja. Hargreaves (1986) također nastoji ilustrirati važnost muzike za psihološki razvoj djece i jasno navodi da je stimulativno ili kreativno, kako ga ona naziva, domaće muzičko okruženje za dijete vrlo izuzetno važan faktor ako se kasnije aktivno bavi muzikom. Zbog jasnog obrasca povezanosti stimulativnog

domaćeg muzičkog okruženja sa dječjom muzičkom aktivnošću, kojeg smo pronašli u proučenim istraživanjima različitih svjetskih autora, odlučili smo se ispitati vezu između stimulativnog domaćeg muzičkog okruženja i učešća djece u horu.

PROBLEM, SVRHA I CILJEVI

Budući da različiti autori (Hargreaves, 1986; Kopačin, 2011; Michaelidou, 2016) smatraju da je stimulativno domaće muzičko okruženje povezano sa djetetovim muzičkim razvojem i njegovom muzičkom aktivnošću, ćemo u istraživanju ispitati postoji li veza između roditeljskih pjevačkih aktivnosti i njihove djece u horovima i postoji li veza između stimulativnog domaćeg muzičkog okruženja i djetetovog sudjelovanja u horu. Stoga smo si ovisno o predmetu i problemu istraživanja, postavili sljedeće ciljeve istraživanja:

- C1: Analizirati vezu između pjevačke aktivnosti roditelja i njihove djece u horovima.
- C2: Analizirati vezu između stimulativnog domaćeg pevačkog okruženja i učešća djece u horovima.

Ovisno o predmetu i problemu istraživanja i postavljenim ciljevima istraživanja postavljamo sljedeće hipoteze:

- H1: Djeca roditelja koja pjevaju u horovima također se sama pridružuju horu.
- H2: Stimulativno domaće muzičko okruženje povezano je s većim učešćem djece u horovima.

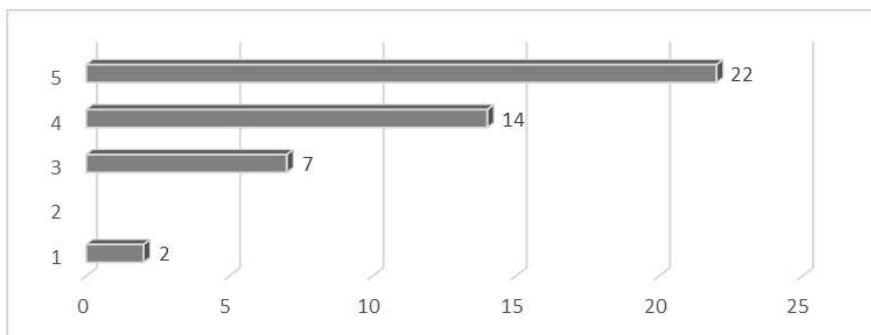
Istraživački uzorak

Upitnik je bio poslan na 455 slovenačkih osnovnih škola sa zahtjevom da ga odgovorni pošalju horovođama i horovođama svojih školskih horova, koji su ga prosljedili roditeljima pjevača. Odvojeno od toga, anketni upitnik poslan je i horovođama slovenačkih horova za odrasle, koji su zamoljeni da ga pošalju svojim pjevačima. Upitnik je bio dizajniran tako da su na njega mogli odgovoriti roditelji djece koja pjevaju u horu, roditelji koji sami pjevaju u horu i roditelji koji pjevaju sami, kao i njihova djeca u horu. 77 ispitanika odgovorilo je na anketna pitanja kreirana u web aplikaciji Ika. Od ovih 77 ispitanika, 65 ili 84,42% su bile žene, a 12 (15,58%) muškarci. U dobnoj grupi od 21 do 40 godina bilo je 25 (32,4 7%) ispitanika, najviše ispitanika, odnosno 51 (66,23%), pripadalo je dobnoj skupini od 41 do 60 godina, samo je jedan (1,30%) imao 61 godinu ili više. Daleko najveći broj ispitanika, odnosno 40 (51,91%), imao je univerzitetsku diplomu, dok s druge strane nitko nije ispunio anketu i da je imao završenu samo osnovnu školu. Sedam (9,09%) ispitanika je završilo srednju školu, devet (11,69%) je imalo više a 13 (16,88%) visoko obrazovanje. Naučno obrazovanje ih ima osam (10,39%), od čega je pet (6,49%) magistriralo, a troje (3,90%) je doktoriralo. Više sudionika u istraživanju dolazi iz urbanog područja, takvih je 42 (54,55%), a samo 35 (45,45%) ispitanika je iz ruralnih područja. Više od polovine ispitanika (58,44%) pjeva samo u horu, od čega 5 (11,11%) pjeva u muškom, a 18 (40%) u ženskom. Većina njih, 28 (62,22%), pjeva u mješovitom horu, a 13 (28,89%) u ostalim vokalnim sastavima.

REZULTATI I DISKUSIJA

Veza između pjevanja roditelja i njihove djece u horovima

Za potrebe našeg istraživanja zanimalo nas je što roditelji misle o tome da je njihovo pjevanje u horu povezano sa pjevanjem njihove djece u horu. Na skali od jedan do pet, pri čemu jedan predstavlja najniži, a pet najviši stupanj povezanosti, prikazali smo roditeljske odgovore na Slici 1.



Slika 1. Analiza mišljenja roditelja o uticaju njihovog pjevanja u horu na dečje pjevanje u njemu (1 znači najniži nivo, a 5 najviši nivo uticaja)

Figure 1. Analysis of parents' opinions on the influence of their singing in the choir on children's singing in it (1 means the lowest level, and 5 the highest level of influence)

Kao što se može vidjeti sa Slike 1, 48,89% svih roditelja (tj. 22 predstavnika) vjeruje da je povezanost njihovog pjevanja s odlukom njihove djece da pjevaju u horu vrlo velika. Nešto manju povezanost pripisuje 14 roditelja (31,11%). Samo dvoje (4,44%) misli da je veza vrlo mala. Rezultati dobiveni u istraživanju pokazuju da je udio djece ispitanika koji pjevaju u horu vrlo visok, jer čak od 72 ispitanika (92,21%) djeca pjevaju ili su pjevali u horu, pjevački nisu ili nikada nisu bila aktivna djeca samo 5 ispitanika (6,49%). One čija djeca pjevaju ili su pjevali, smo upitali koliko godina su bili aktivni u horu tokom osnovne škole. Potrebno je uzeti u obzir činjenicu da su djeca nekih ispitanika još uvijek osnovci i aktivni u pjevanju, tako da broj godina njihovog pjevačkog djelovanja u horu tokom osnovne škole još nije konačan. Inače, 10 (13,89%) ispitanika je odgovorilo da su bili ili su njihova djeca aktivno pjevala svih devet godina osnovne škole, nešto manje bilo je aktivno dvije, tri i četiri godine, ukupno 33 (45,83%) ispitanika. Pored sedam godina, najmanje aktivnih koji su pjevali godinu dana je bilo četiri (5,56%), što pokazuje dobar trend u trajanju aktivnosti. Da bismo potvrdili hipotezu H1, koja je pretpostavljala da se djeca roditelja koji pjevaju u horovima i sama pridružuju horu, možemo uzeti u obzir mišljenje roditelja o povezanosti njihovog učešća u horu sa učešćem njihove djece u njemu, povezanost smo preračunali i statistički, što se može vidjeti iz Tabele 1, koja prikazuje izračun korelacije prema Pearsonovom koeficijentu (sig. 2-tailed) između varijabli „Pjevate li u horu?“ i „Dali vaše dijete pjeva/ je pjevalo u horu za vrijeme posjećivanja osnovne škole?“.

Tabela 1. Odnos između pjevanja roditelja i njihove djece u školskim horovima
Table 1. The relationship between the singing of parents and their children in school choirs

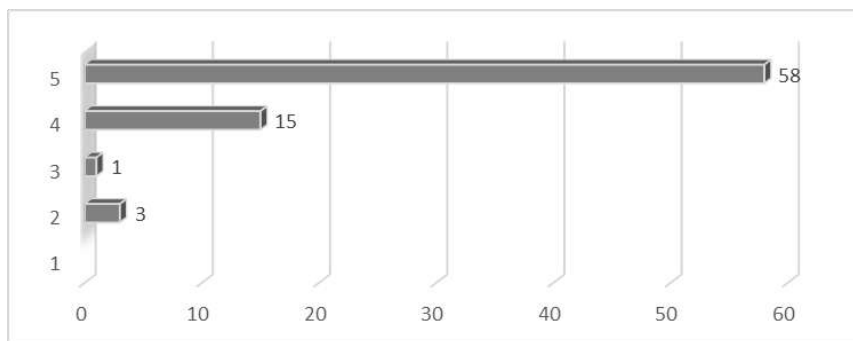
		Dali vaše dijete pjeva/ je pjevalo u horu za vrijeme posjećivanja osnovne škole?
Pjevate li u horu	p	0,312
	Sig. (2-tailed)	0,006
	f	77

Legenda: Frekvencija (f) u tablici predstavlja broj vrijednosti, vrijednost (p) znači statističku značajnost, vrijednost Sig. (2-tailed), s druge strane, znači statističku karakteristiku.

Pearsonov koeficijent korelacije je pozitivan, tako da odnos između varijabli postoji, ali nije jak jer je s vrijednošću 0,312 bliži nuli nego jedinici. S druge strane, uzorak se može prenijeti na populaciju s velikom vjerojatnošću (više od 95%), jer je statistička karakteristika manja od 0,05 (0,006), što znači izuzetno visoku vjerovatnost projekcije na populaciju. Izračun Pearsonovog koeficijenta bio je pozitivan, pa veza postoji, uzorak se čak može preslikati na populaciju s velikom sigurnošću. Mišljenje ispitanika o povezanosti njihovog pjevanja u horu i odluke njihove djece da u njemu pjevaju je također vrlo visoko, sa prosjekom 4,2, zato hipotezu H1, za koju smo tvrdili da djeca roditelja koji pjevaju u horovima, također se uključuju u hor, potvrđujemo.

Povezivanje stimulativnog domaćeg muzičkog okruženja sa uključivanjem djece u horove

U anketi, su se morali ispitanici kod pitanja, do koje mjere misle da djetetu kod kuće nude ili su mu nudili stimulativno muzičko okruženje, na skali opredijeliti od jedan do pet. Jedan je predstavljao najniži, a pet najviši nivo pružanja stimulativnog muzičkog okruženja. Rezultati su vidljivi na donjoj slici.

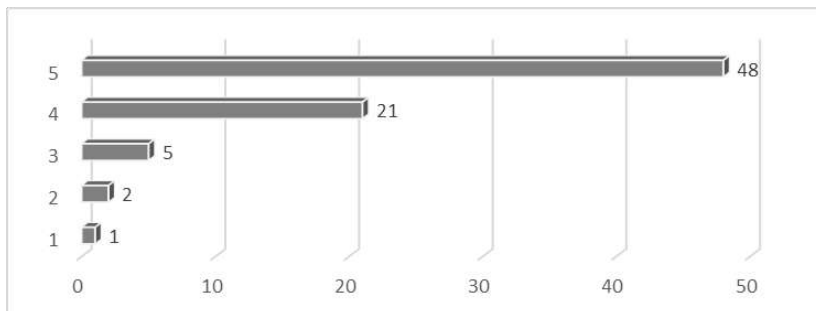


Slika 2. Nivo pružanja stimulativnog domaćeg muzičkog okruženja prema roditeljima (1 znači najniži nivo, a 5 najviši nivo pružanja stimulativnog muzičkog okruženja)

Figure 2. Level of providing a stimulating domestic music environment according to parents' opinion (1 means the lowest level, and 5 the highest level of providing a stimulating music environment)

Čak 75,32% svih ispitanika, odnosno 58, vjeruje da su djetetu nudili najviši nivo stimulativnog muzičkog okruženja kod kuće, 15 (19,48%) pa vjeruje da su mu nudili skoro najviši. Da su nudili najniži nivo stimulativnog muzičkog okruženja ne misli nitko.

Kasnije nas je zanimalo mišljenje ispitanika o povezanosti stimulativnog domaćeg okruženja i učešća djeteta u horu. Opet, su se kod pitanja trebali definirati na skali gdje je jedan predstavljao najniži, a pet najviši nivo uticaja stimulativnog muzičkog okruženja na dječje pjevanje u horu. Rezultati su prikazani na Slici 3.



Slika 3. Veza stimulativnog domaćeg muzičkog okruženja sa dječjim pjevanjem u horu prema roditeljima (1 znači najniži nivo, a 5 najviši nivo pružanja stimulativnog muzičkog okruženja)

Figure 3. The connection of the stimulating domestic music environment with children's singing in the choir according to parents' opinion (1 means the lowest level, and 5 the highest level of providing a stimulating music environment)

Mišljenje roditelja o povezanosti stimulativnog domaćeg muzičkog okruženja i dječjeg pjevanja u horu vrlo je slično prethodnom pitanju. Većina, odnosno 48 (62,34%) ispitanika, ohrabrujuće domaće muzičko okruženje definiralo je kao pozitivno vezano za pjevanje djece u horu, 21 (27,27%) smatra da veza nije tako jaka, ukupno osam (10,39%) vjeruje da je ta veza još manja. Prosjek odgovora iznosi tačno 4,5, što je izuzetno visok prosjek, što potvrđuje da roditelji u velikoj mjeri vjeruju da stimulativno domaće muzičko okruženje ima veliki uticaj na učešće djeteta u horovima. Gotovo svi, odnosno 72 ispitanika (93,51%), pjevaju kod kuće sa djecom, u različitim prilikama: u automobilu, prije spavanja, praznicima, na raznim proslavama (rođendan, imendan ...), tokom rada itd. Nešto manje ispitanika s djecom obilazi koncerte. Njih je 64, što predstavlja 83,12% svih ispitanika, 13 pojedinaca ili 16,88% svih ispitanika ne obilazi koncerte sa djecom. Najviše njih prisustvuje na školskim koncertima, odnosno 57 (89,06%) ispitanika, gotovo isto toliko, 46 (71,88%) ispitanika ide na koncerte muzičke škole. Od ostalih koncerata, najposjećeniji su koncerti horova, nekoliko manje koncerti klasične muzike i najmanje rock i pop koncerti. Da bismo potvrdili hipotezu H2, koja je pretpostavljala da postoji veza između stimulirajućeg domaćeg muzičkog okruženja i većeg uključivanja djece u horove, možemo uzeti u obzir gore navedena mišljenja roditelja o njihovom nivou pružanja stimulativnog domaćeg muzičkog okruženja djeci i povezanost stimulativnog domaćeg muzičkog okruženja sa dječjim pjevanjem u horu, povezanost smo preračunali i statistički, što se može vidjeti iz donjih tablica koje prikazuju izračune korelacije prema Pearsonovom koeficijentu (sig. 2-tailed) između različitih varijabli i mišljenje roditelja o povezanosti stimulativnog domaćeg muzičkog okruženja sa većim uključivanjem djece u horove. Prvo smo preračunali Pearsonov koeficijent za varijable „Pjevate li kod kuće sa svojom djecom?“ I „Da li vaše dijete pjeva / je pjevalo u školskom horu za vrijeme posjećivanja osnovne škole?“.

Tabela 2. Veza između pjevanja kod kuće i pjevanja djece u školskom horu tokom osnovne škole

Table 2. The connection between children's singing at home and singing in the school choir during primary school

		Da li vaše dijete pjeva / je pjevalo u školskom horu za vrijeme posjećivanja osnovne škole?
Pjevate li kod kuće sa svojom djecom?	p	0,144
	Sig. (2-tailed)	0,210
	f	77

Legenda: Frekvencija (f) u tablici predstavlja broj vrijednosti, vrijednost (p) znači statističku značajnost, vrijednost Sig. (2-tailed), s druge strane, znači statističku karakteristiku

Kod preračunavanja Pearsonovog koeficijenta dobili smo pozitivnu korelaciju, što znači da korelacija postoji, jer iznosi 0,144. Projekciju uzorka na populaciju u ovom slučaju ne možemo napraviti zbog male veličine uzorka, vrijednost iznosi Sig. (2-tailed) 0,210, možemo ju izvesti samo na vrijednostima manjim od 0,05. Kod preračunavanja odnosa između varijabli „Da li posjećujete koncerte s djecom?“ i „Da li vaše dijete pjeva/je pjevalo u školskom horu za vrijeme posjećivanja osnovne škole?“, dobili smo sljedeće rezultate.

Tabela 3. Veza između posjećivanja koncerata sa djecom i dječjeg pjevanja u školskom horu tokom osnovne škole

Table 3. The connection between attending concerts with children and children's singing in the school choir during primary school

		Vaše dijete pjeva / je pjevalo u školskom horu za vrijeme posjećivanja osnovne škole?
Da li posjećujete koncerte s djecom?	p	-0,119
	Sig. (2-tailed)	0,304
	f	77

Legenda: Frekvencija (f) u tablici predstavlja broj vrijednosti, vrijednost (p) znači statističku značajnost, vrijednost Sig. (2-tailed), s druge strane, znači statističku karakteristiku

Očito ne postoji veza između posjećivanjem koncerata s djecom i njihovog uključivanja u školski hor, jer je korelacija blago negativna (-0.119) i uzorak se ne može preslikati na populaciju. S obzirom na izračune Pearsonovih koeficijenata (bez obzira da je rezultat u jednom slučaju bio blago negativan) i visoko mišljenje roditelja o utjecaju domaćeg muzičkog okruženja na učešće djeteta u horovima, hipotezu H2, u kojoj smo tvrdili da postoji veza između poticanja domaćeg muzičkog okruženja i većeg uključivanja djece u horove, potvrđujemo. Vrlo slične rezultate, dobivene afirmiranjem hipotezi u našem radu, dobili su razni autori (Brand, 1986; Ugochukwu, 2021), koji smatraju da muzička saradnja roditelja sa djetetom probuđuje veći stepen zanimanja za muziku i stimulira ih k njenom stvaranju i reprodukciji. Kisiel i Kołodziejski (2018) također otkrivaju da je porodično sviranje muzike često namenjeno podršci i stimulaciji grupnog sviranja i služi ne samo kao put muzičkog obrazovanja već i kao sredstvo neophodno za uspostavljanje društvenih veza i širenje kulture. Muzika prema njihovom mišljenju povezuje generacije i odlična je metoda za druženje i za nadahnutu zabavu. Porodica također pomaže djeci da uđu u svijet

zvukova, a u slučaju da dijete počne sa obrazovanjem u muzičkoj školi, mu ta pomaže u rješavanju problema i pozitivno ga motivira vježbanju.

ZAKLJUČCI

Svrha članka bila je upoznati se sa nekim od faktora koji utiču na učešće djece u horu. Željeli smo saznati da li se djeca odlučuju za sudjelovanje u horu jer njihovi roditelji pjevaju u horu i je li istina da su djeca kojima se nudi stimulatívno domaće muzičko okruženje više uključena u horove. Otkrili smo da postoji snažna statistička korelacija između pjevanja roditelja u horovima i pjevanja djece u njima tokom osnovne škole. Statistički izračuni pokazali su da postoji veza, i uprkos maloj veličini uzorka, sa velikom vjerovatnoćom možemo zaključke prenijeti na cijelu populaciju. Našu hipotezu potvrdilo je i mišljenje ispitanika o povezanosti njihovog pjevanja u horovima i pjevanja njihove djece u njima. Kasnije smo potvrdili pretpostavku da je stimulatívno domaće muzičko okruženje, kao što je već istraživala Kopačin (2011), povezano sa uključivanjem djece u horove. To su pokazali statistički izračuni (nažalost zbog male veličine uzorka ne možemo ih prenijeti na cijelu populaciju), u koje smo uključili pjevanje djece u školskim horovima i pjevanje roditelja kod kuće s djecom, posjećivanje koncerta s njima i mišljenje roditelja da stimulatívno muzičkog okruženje koje nude djeci kod kuće snažno utječe na njihovo sudjelovanje u horovima. Do sličnih zaključaka došli su različiti autori širom svijeta (Brand, 1986; Kisiel & Kołodziejski, 2018; Ugochukwu, 2021), čiji se nalazi o važnosti roditeljskog utjecaja ili stimulatívno domaće muzičkog okruženja podudaraju s našim, kao što svi oni smatraju da su ove komponente važni parametri u razvoju djetetovog zanimanja i razvoja njegove (tako unutrašnje kao i vanjske) motivacije za horsko učešće. Vjerujemo da će prilog u budućnosti koristiti roditeljima koji bi svojim primjerima i postupcima (također sa pridruživanjem horu) pomogli djetetu do boljeg muzičkog razvoja ili možda samo sudjelovanju u slobodnoj aktivnosti, a s druge strane nastavnicima i horovođama koji će iz priloga moći izvući znanje o tome kako svojim pjevačima ili roditeljima njihovih pjevača dati do znanja da je njihovo učešće u horu i stimulatívno kućno muzičko okruženje povezano sa uključivanjem njihove djece u horove. Prema Benedik (2016), poznato je da je pjevanje najrasprostranjenija slobodna aktivnost u Sloveniji, prema našem mišljenju, općenito domaće muzičko okruženje u Sloveniji može se opisati kao vrlo potporno i izuzetno pogodno za promociju muzičkog stvaralaštva.

LITERATURA

1. Abad, V., & Barrett, M. S. (2020). Laying the foundations for lifelong family music practices through Music Early Learning Programs. *Psychology of Music*, 1-21.
2. Benedik, T. (2016). *Teden ljubiteljske kulture – tretjič*. SIGIC Slovenski glasbenoinformacijski center. <http://www.sigic.si/teden-ljubiteljske-kulture-tretjic.html>
3. Brand, M. (1986). Relationship Between Home Musical Environment and Selected Musical Attributes of Second-Grade Children. *Journal of Research in Music Education*, 34(2), 111-120.

4. Dingle, G. A., Brander, C., Ballantyne, J., & Baker, F. A. (2012). 'To be heard': The social and mental health benefits of choir singing for disadvantaged adults. *Psychology of Music*, 41(4), 405-421.
5. Gobec, R. (1958). *Metodika zborovodstva*. Državna založba Slovenije.
6. Habe, K. (2007). Vloga zborovodje pri oblikovanju vrednot. *Glasba v šoli in v vrtcu*, 12(2), 8-12.
7. Hargreaves, D. J. (1986). Developmental Psychology and Music Education. *Psychology of Music. Sage Journals*, 14(2), 83-96.
8. Kisiel, M., & Kołodziejski, M. (2018). Music Playing at Home – Family as an Environment Supporting Musical Activity of a Child. *Pedagoški nauki: teorija, istorija, inovativni tehnogii*, 75(1), 23-33.
9. Kljun, B. (1999). *Vpliv petja v otroškem pevskem zboru na razvoj glasbenih sposobnosti in spretnosti* (Diplomsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
10. Knežević, M. (2017). *Razvoj glazbenih sposobnosti v kontekstu temeljnih glazbeno-pedagoških koncepta s početka 20. Stoljeća* (Doctoral dissertation). OSIJEK: University of Osijek, The Academy of Arts Osijek, Department of Music.
11. Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, 15(2), 153-173.
12. Kopačin, B. (2011). *Povezava med glasbenim učenjem, inteligentnostjo in uspešnostjo pri pouku od četrtega do osmega razreda osnovne šole* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
13. Kopačin, B. (2014). Medsebojna povezanost inteligentnosti, glasbenih aktivnosti in družinskega okolja pri devetošolcih = The interrelation of intelligence, involvement in musical activities, and supportive musical family environment in ninth-graders. *Revija za elementarno izobraževanje/Journal of Elementary Education*, 7(2), 81-96.
14. Kopačin, B. (2016). Medsebojna povezanost glasbenih aktivnosti in spodbudnega družinskega okolja s psihosocialnim razvojem devetošolcev. *Glasba v šoli: revija za glasbeni pouk v osnovnih in srednjih šolah, za glasbene šole in zborovodstvo*, 19(1/2), 4-12.
15. Kreutz, G., Stephen, B., Rohrman, S., Hodapp, V., & Grebe, D. (2004). Effects of Choir Singing or Listening on Secretory Immunoglobulin A, Cortisol, and Emotional State. *Journal of Behavioral Medicine*, 27(6), 623-635.
16. Michaelidou, A. (2016). *5 ways to create a great musical environment at home*. FirstTours United kingdom. <https://www.firsttutors.com/uk/music/blog/2016/12/5-ways-to-create-a-great-musical-environment-at-home/>
17. Moss, H., & O'Donoghue, J. (2020). An evaluation of workplace choir singing amongst Health Service staff in Ireland. *Health Promotion International*, 35(3), 527-534.
18. Müller, V., & Lindenberger, U. (2011). Cardiac and Respiratory Patterns Synchronize between Persons during Choir Singing. *PloS one*, 6(9), e24893.
19. Rojko, B. (2014). Pevski zbor-stičišče socialnih interakcij. Vpliv petja v zboru na kakovost življenja pevcev. *Naši zbori. Spletna revija o zborovski glasbi*. <https://www.nasizbori.si/pevski-zbor-sticisce-socialnih-interakcij/>
20. Rojko, B., & Rode, N. (2015). Pomen pevskih zborov za skupnost. *Socialno delo*, 54(2), 123-134.
21. *Suzuki music- learning with love*. (2005). Suzuki Talent Education Association of Australia. <http://www.suzukimusic.org.au/suzuki.htm>.
22. Šubic, M. (2017). Barbara Kušar: Tri tisoč slovenskih zborov, ker skupaj zmoremo. *Dnevnik*. <https://www.dnevnik.si/1042781950>

23. Tonnéijck, H. I. M., Kinebanian, A., & Josephsson, S. (2011). An exploration of choir singing: Achieving wholeness through challenge. *Journal of Occupational Science*, 15(3).
24. Ugochukwu, B. (2021). Family as a Basis For Virtue Based Learning: The Musical Child. U *The Pedagogue: Festschrift in Honour of Professor Chukwuemeka Eleazar Mbanugo* (str. 78-83). Dolivel Prints.
25. Yuksel, G., & Onur, G. (2020). A study on family support perceived by pre-service music teachers in musical instrument education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(5), 1191-1203.
26. Žvar, D. (2002). *Kako naj pojejo otroci. Priročnik za zborovodje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
27. Žvar, D. (2003). *Razširjen program osnovnošolskega izobraževanja. PEVSKI ZBOR. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

RAZVOJNA GIMNASTIKA U PRVOJ GODINI ŽIVOTA – „BABY FITNESS“

DEVELOPMENTAL GYMNASTICS IN THE CHILDREN'S FIRST YEAR OF AGE – “BABY FITNESS”

Lejla ŠEBIĆ¹, Adriana LJUBOJEVIĆ², Tatjana ČEREMIDŽIĆ³

¹Fakultet sporta i tjelesnog odgoja Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

²Fakultet fizičkog vaspitanja i sporta, Univerzitet u Banja Luci, Bosna i Hercegovina

³Fakultet fizičkog vaspitanja i sporta Univerziteta u Istočnom Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT

Kao što vježbanje ima brojne benefite za zdravlje djece i odraslih osoba, jednako je važno i višestruko korisno za bebe u prvoj godini života jer je to period najintenzivnijeg rasta i razvoja djeteta. Razvojna gimnastika potiče pravilan psihomotorni razvoj i predstavlja prevenciju mogućih poremećaja kod djece. Ovakav oblik vježbanja jača imunološki sustav djeteta, uklanja ostatke mišićnog hipertonusa sa kojim se veliki broj djece rađa, razvija pluća, normalizira rad srca i krvnih žila, poboljšava cirkulaciju krvi. Vježbanje od samog rođenja ima višestruku korist za novorođenče jer podražuje i pospješuje proces razvoja centralnog nervnog sistema. Neuromotorički razvoj odvija se kroz interakciju između živčanog i lokomotornog sustava. Prvi motorički obrasci formiraju se doživljavanjem okoline i motoričkim podražajima. U ovom period bitnu ulogu u motoričkom razvijanju djeteta ima okolina, roditelji i podražaji koje prima od njih. Kontakt tokom vježbanja dodir, mirisom i glasom povećava bliskost bebe sa majkom kroz proprioceptivnu facilitaciju (PNF) gdje dodir postaje alat za komunikaciju sa djetetom. Vježbanje mobilizira sva čula kod djeteta, omogućava senzornu integraciju (SI), poboljšava učinkovitosti vestibularnog sustava i orijentaciju djece u prostoru. Na taj način se dodatno stimulišu procesi u centralnom nervnom sistemu koji pospješuju nervno sazrijevanje bebe. Jednostavne vježbe razvojne gimnastike mogu se primjeniti u svakodnevnom ophođenju s bebom gdje roditelj kroz aktivni pristup preuzima ulogu trenera. *Uz pravilne poticaje “baby fitness” predstavlja čvrst temelj pravilnog razvoja u prvim godinama života koje su ujedno i najvažnije.* Poticanje djece na vježbanje od najranijeg perioda ima višestran utjecaj na njegova fizička, motorička, kognitivna i emocionalna obilježja. *Cilj ovog rada je objasniti važan značaj vježbanja u prvoj godini života, te dati smjernice i primjere vježbi.*

Ključne riječi: razvoj, bebe, stimulacija, motorika

ABSTRACT

Exercising is highly beneficial for health of children and adults, but it is equally important and beneficial in many aspects for babies in their first year of age because in that period children experience most intensive growth and development. Developmental gymnastics influence adequate psycho-motoric development and prevent possible disorders in children. Such form of exercising boosts children's immunity system, it reduces remains of muscular hypertonicity many children are born with, influences development of lungs, normalizes functioning of heart and blood vessels and blood circulation. Exercising from birth has multiple benefits for a newborn because it stimulates and supports process of development of central nervous system. Neuro-motoric development is performed through interaction of nervous and locomotor system. The first motoric patterns are formed through experiencing the environment and motoric

stimuli. In this period, environment, parents, and stimuli from them play important role. Contact established in the course of exercising in form of touch, smell and voice strengthens the bond between mother and child through proprioceptive facilitation (PNF) where touch becomes the tool for communicating with the child. Exercising mobilises all the senses and it enables sensory integration (SI), it improves vestibular system efficiency and spatial orientation. In that manner processes in the central nervous system which improve neural maturation of children are additionally stimulated. Simple exercises of developmental gymnastics can be applied in the everyday interaction with the child where parent assumes the role of trainer through active approach. *When applied in the right manner, "baby fitness" is sound foundation for adequate development in the first years of life which are also the most important ones.* Encouraging children to exercise from the early age has multifold impact on children's physical, motor, cognitive and emotional features. *Aim of this paper is shedding light on significance of exercising in the children's first year of age and providing guidelines and examples of exercises.*

Keywords: development, baby, stimulation, motor skills

UVOD

Ontogeneza je proces individualnog razvoja i sazrijevanje čovjeka od začeća do smrti. Predstavlja kombinaciju pravilnih međusobno povezanih, vremenskim slijedom određenih morfoloških, fizioloških i metaboličkih transformacija u tijelu. Važan period ontogeneze kada djeca stječu kontrolu nad kretanjem prati razvojna kineziologija. Za razliku od većine sisavaca, ljudi su prilikom rođenja prilično bespomoćni nisu u stanju čak ni kretati se samostalno. Mozak i ostatak središnjeg živčanog sustava sazrijevaju postepeno i beba koja se razvija u skladu s tim, počinje usvajati nove položaje i obrasce kretanja, ovisno o stupnju razvoja, potrebama hranjenja, gledanja i slušanja, znatiželje i želje za igrom. Motorički razvoj se može definirati kao proces kroz koji dijete uči obrasce kretanja i motorička znanja (Malina, Bouchard, & Bar-Or, 2004). Iako motorički razvoj djeteta počinje puno prije rođenja (inrauterini razvoj), svakako je najintenzivniji u prvoj godini života. Prva godina života je period najintenzivnijeg rasta i razvoja deteta. Središnji živčani sustav kontrolira posturu, pokrete i kretanje. U prvoj godini života uspostavlja se "motorička kontrola". Da bi se uopće ostvario pokret, prvo se mora uspostaviti stabilnost. Prije svakog pokreta aktiviraju se mišići koji su po funkciji stabilizatori (mišići koji povezuju kralješke međusobno, duboki fleksori vrata, dijafragma, trbušni zid, i dno zdjelice) i zajedno se nazivaju "integrirani stabilizacijski sustav". Njihova se aktivacija odvija automatski. Funkcionalna stabilizacija je neophodna za održavanje kralježnice u svim položajima i pokretima, te za kretanje glave, ruku i nogu. Kako dojenče raste, ono uspostavlja sposobnost upravljanja kretanjem dijelova tijela, poznato kao "djelomični motorički obrasci". Uzorci se kombiniraju kako bi se uspostavili "globalni motorički obrasci", koji čine temelj ljudskog kretanja. Ti se obrasci aktiviraju u određenom slijedu sve veće složenosti tokom posturalnog razvoja u prvih nekoliko mjeseci djetetova života. Globalni motorički obrasci ostaju ključni za kontrolu držanja i stabilnosti kralježnice - ključnog središta cjelokupnog lokomotornog sistema tokom života pojedinca. Poticanje djece na kretanje od najranijeg perioda ima višestran utjecaj na njegova fizička, motorička, kognitivna i emocionalna obilježja. Aktivna vježba kroz svakodnevnu igru vrlo je korisna jer dijete na taj način od prvog dana učimo pravilno se okretati, puzati, sjediti,

klečati, stajati i što je najvažnije - uči se prirodnim i samostalnim prijelazima iz jednog položaja u drugi. Prvi kritičan period za razvoj deformacije kralježnice je doba uspravljanja, kada malo dijete iz četveronožnog položaja prelazi u uspravan položaj. Puzanje je jedna od najvažnijih faza u razvoju bebe tokom prve godine života, a osim za razvoj mišića, ova faza u razvoju je važna i za kasniju inteligenciju dece. Zbog velike želje da pomognu detetu da se što pre razvije, neki roditelji nehotice preskoče ovu, inače kratku, ali izuzetno značajnu fazu za razvoj mozga deteta. Ako se motorički nezrelo dijete potiče da se pretjerano i forsirano postavlja u sjedeći ili stojeći dolazi do deformiteta već u toj najranijoj dobi. Kroz vježbu je beba aktivno uključena u svoj psihomotorni razvoj. To je na neki način i preventivna mjera unapređenja i očuvanja zdravlja lokomotornog sistema s namjerom sprečavanja nastajanja deformiteta. Gimnastika jača imunološki sustav djeteta, uklanja ostatke mišićnog hipertonusa, sa kojim se veliki broj djece rađa, razvija pluća, normalizira rad srca i krvnih žila, poboljšava cirkulaciju krvi. Tonus nestaje postupno, a to je savršeno normalno, prvo, napetost u mišićima ruku slabi, a tek krajem 4 mjeseca - mišići fleksora nogu. Ali to se ne događa svima, a određena napetost mišića smatra se prirodnom do šest mjeseci. Prvih 4 do 5 mjeseci bebe razvijaju dobru sagitalnu stabilizaciju, a tek nakon toga zauzimaju položaje u kojima mogu posezati preko središnje linije, započeti proces okretanja i, na primjer, izvaditi jednu ruku iz svoje potporne funkcije i posegnuti za igračkom ili drugim zanimljivim predmetima. Vježbanje od samog rođenja ima višestruku korist za novorođenče jer podražuje i pospješuje proces razvoja centralnog nervnog sistema. Dijete kroz dodire, temperaturu, te vizualne ili zvučne stimulanse dobiva i sakuplja informacije o osobi i okolini koja ga okružuje. Time ono reagira na njemu svojstven način, dolazi do fizioloških procesa i poticanja rada nervnog sistema. Već i prije rođenja pa sve do četvrte godine, mozak prolazi iznimno brz rast i razvoj (Šalaj, 2012). Nakon rođenja mladi mozak se razvija jako brzo, milijuni živčanih stanica nastaju, one putuju na svoja odredišta i međusobno se povezuju. Pojam sinaptogeneza obilježava stvaranje sinapsi među neuronima. U prve tri godine života mozak proizvodi više sinapsi nego što će mu biti potrebno. Nakon treće godine sinaptogeneza se usporava. Sinaptičke veze koje mozak učestalo koristi će se očuvati, a one veze za koje mozak nema podražaje će se odbaciti. Vrlo je važno da dijete stekne brojna iskustva kako bi razvio bilijune sinapsi (Jovančević & Ježić, 2007). Vježbanjem unapređujemo ovaj proces i potičemo motoričko učenje. Motorički razvoj usko je povezan s razvojem mozga. Kognitivni razvoj djeteta je ono što „tjera“ njegov motorički razvoj (Stojčević - Polovina, 2012). Neuromotorički razvoj odvija se kroz interakciju između živčanog i lokomotornog sustava. Svaki dodir ili pokret tijela donose podražaje u moždane stanice i stimuliraju ih na međusobno povezivanje (Jovančević, 2019). Djeca imaju u sebi instinktivnu potrebu za kretanjem koju ne treba sputavati već poticati jer upravo ti instinkti tjeraju djecu na kretanje i pokrete koji razvijaju moždane funkcije i broj sinapsi. Funkcioniranje i razvoj mozga te učinke vježbanja, možemo pratiti kroz psihomotorni i emocionalni razvoj djeteta. Razvoj motorike kod djeteta podrazumijeva njegovu sve veću sposobnost korištenja vlastitog tijela, bolju koordinaciju, stabilnost, ravnotežu i manipulacija predmetima. Uz tjelesni razvoj dijete postupno razvija odnos prema sebi, ljudima i svojoj okolini. U tome mu pomaže izražavanje emocija čime pokušava stupiti u kontakt s okolinom. Daljnji razvoj socio - emocionalnih odnosa s okolinom karakteriziran je socio - kognitivnim razvojem

unutar kojeg se paralelno događaju razvoj pojma o sebi i razvoj socijalnog razumijevanja okoline. Okolina znatno utječe na socio - emocionalni razvoj pomažući djetetu da zadovolji specifične razvojne potrebe u pojedinim razvojnim razdobljima (Starc, Čudina - Obradović, Pleša, Profaca, & Letica, 2004). Vježbanjem se ostvaruje dodatna blikkost bebe sa majkom kontaktom, dodirom, mirisom, glasom i na taj način se povećava proprioceptivne sposobnosti kroz proprioceptivnu facilitaciju (PNF) gdje dodir postaje alat za komunikaciju sa djetetom od rođenja. Na taj način se dodatno stimulišu procesi u centralnom nervnom sistemu koji pospješuju nervno sazrijevanje bebe. Vježbanje mobilizira sva čula kod djeteta, omogućava senzornu integraciju (SI), poboljšava učinkovitosti vestibularnog sustava i orijentacija djece u prostoru.

OSNOVNI PRINCIPI VJEŽBANJA SA BEBAMA

Kroz prve dvije godine djetetova života motorički razvoj se odvija kroz tri faze: refleksnih i spontanih pokreta, osnovnih pokreta i gibanja, osnovne senzomotorike (Neljak, 2009). Osnovna gibanja se kod djece u prvoj i drugoj godini života nalaza u fazi početnog usavršavanja dok će se kasnije u predškolskoj dobi nastaviti u fazi naprednijeg usavršavanja, stabilizacije i automatizacije. Rođenjem, novorođenče nema svjesnu kontrolu nad tijelom, već su njegovi prvi pokreti refleksne prirode. Pojam refleksi se odnosi na nenamjerne pokrete kontrolirane subkortikalnim dijelom mozga koji čine bazu prve faze motoričkog gibanja. Postoje tri osnovne vrste refleksa. To su primitivni refleksi, posturalni refleksi i lokomotorni refleksi. Primitivni refleksi služe za zaštitu, hranjenje i preživljavanje te su oni bivaju potisnuti do šestog mjeseca života. Smanjivanje intenziteta primitivnih refleksa i povećanje intenziteta posturalnih refleksa dovodi do razvoja motoričke kontrole tokom djetetove prve godine života. (Šalaj, 2012). Posturalni refleksi (tonički vratni refleks, refleks uspravljanja, refleks labirinta) javljaju se u period od tri mjeseca do godine dana. Lokomotorni refleksi su reakcije slične puzanju, stajanju, hodanju, plivanju. Postepenim nestankom refleksa pojavljuju se voljni pokreti te dijete ulazu u predadaptacijsku fazu. Voljni pokreti su svjesni i rezultat su namjere za kretanjem. Integracija senzornih i motoričkih procesa postaje razvijenija. Pokreti koje dijete izvodi su grubi, ali odlučni te dijete mora imati potporu i primjer pri mnogim pokušajima izvođenja kako ne bi posustalo. Dijete je u ovoj dobi u konstantnoj borbi s gravitacijom koja mu smeta u postizanju uspravnog položaja. Uspostavljanja kontrole mišića nad gravitacijom je proces koje prolazi svako dijete. Proces koji će dovesti do uspravne pozicije započinju stjecanjem kontrole glave i vrata i gornjih ekstremiteta. Nakon toga slijedi kontrola trupa što se očituje samostalnim okretanjem s trbuha na leđa i obrnuto. Nakon što je dijete steklo kontrolu nad cijelim trupom, ono može sjediti prvo s potporom druge osobe, zatim s potporom ruku, te na kraju samostalno sjedi. Dijete uspije samostalno sjediti oko šestog mjeseca. Samostalno sjedenje prati puzanje i gmizanje korištenjem ruku i nogu. Oko dvanaestog mjeseca dijete uspijeva samostalno stajati čemu prethodi stajanje uz potporu. Prvi djetetovi koraci su nesigurni te hod karakterizira široki oslonac, razmaknuta stopala i ovisi najviše o ravnoteži (Šalaj, 2012). Usavršavanjem ovih kretanja raste lokomotorna kontrola i manipulativne sposobnosti. Prema istraživanju (Gotman et al., 1996) vježbanje potiče dječji mozak na razvoj većeg broja veza među različitim stanicama, te se na taj način povećava kognitivni kapacitet. U dobi do prve godine života radi se o

poticanju najjednostavnijih pokreta tzv. potpomognuti pokreti i poticani pokreti (škakljanje po peti, koži, podizanje do sjeda). Postoje mnoge vježbe za djecu kojima ih potičemo na određene pokrete i saradnju s okolinom. Razvojna gimnastika ili baby fitness je program poticanja motoričkog razvoja djece u koji su aktivno uključeni roditelji. Ono što utječe na to je povećana razina znanja o razvoju djeteta i želja roditelja da im pruži najbolji mogući razvoj. Programi rane stimulacije podijeljeni su na dva načina: programski i problemski način (Payne & Isaacs, 2012). U programskom načinu vježbanja roditelji imaju aktivnu ulogu u kretanju djeteta tokom aktivnosti dok u problemskom načinu vježbanja djeca uče na temelju samostalnih aktivnosti. Nije dokazana veća korist jednog ili drugog načina vježbanja stoga je vjerojatno najbolje koristiti oba načina (Šalaj, 2013). Razvojna gimnastika ima svoj koncept po kojem se provodi, počevši od jednostavnog i postepenog prelaska u složeniji kompleks vježbi: pripremna masaža i zagrijavanje - 5 minuta; pasivne vježbe za ruke i noge; vježbe za zglobove i ligamente udova; opće vježbe za razvoj mišića trbuha i leđa; aktivne vježbe (udari, puzanje, korištenje velike lopte - fitball); umirujuća lagana relaksirajuća masaža 2-3 minute. Utjecaj na mišiće i zglobove kao i opterećenje kod vježbanja trebaju biti umjereni, kako bi vježbe imale utjecaj na bolji apetit i san beba. Potrebno je započeti vježbe nakon što se mišići i ligamenti djeteta zagriju preliminarnom masažom koja se provodi na tradicionalan način tako da se prvo lako masiraju ruke i noge od prstiju prema gore, nakon toga se prelazi kružnim pokretima na mišiće prsa i trbuha, leđa i stražnjice. Program vježbanja razvojne gimnasike trebao bi obavezno uključivati: polaganje na trbuh (razvija mišiće trbuha i vrata); zagrijavanje za udove (stimulira mišiće ruku i nogu) i vježbe za promjenu položaja tijela u prostoru (okreće se uz potporu, puzeći uz potporu). Nakon 3 mjeseca, vježbe su uvjetno podijeljene u dvije skupine: pasivne (majka izvodi vježbu mirno ležeće djetete) i aktivne (dijete ima živo i izravno sudjelovanje u onome što se događa što je više moguće). Gimnastiku ne treba raditi prije večernjeg kupanja jer vježbanje stimulira živčani sustav i povećava cirkulaciju krvi. Kao rezultat toga, beba može zaspati i buditi se noću. Najbolje je raditi gimnastiku ujutro. Treba obratiti pažnju na raspoloženje djeteta i gimnastiku raditi samo kad je beba raspoložena i odmorna. Ako vrijeme dopušta i doba godine, gimnastiku je poželjno provoditi bez odjeće i na otvorenom. Vježbe je poželjno izvoditi uz muziku koja je umirujuća ili mjačin glas, tepanje, pjevušenje, maženje, pričanje djetetu zbog bolje percepcije ritma i ljudskog govora kod bebe. Trajanje gimnastike ovisi o izdržljivosti bebe, a prosječno iznosi 20-30 minuta. Tjelesna aktivnost za djecu treba biti svakodnevna. Uvedu li se vježbe u svakodnevnu rutinu, beba će se veseliti toj rutini i željet će surađivati. Gimnastika ne radi u danima bolesti, osobito ako dijete ima groznicu. Također, ne možete učiniti gimnastiku bez liječničkog odobrenja za djecu s prirođenim srčanim manama, teškim zatajenjem bubrega, velikim hernijama (ingvinalni, umbilikalni ili spinalni). Razvojna gimnastika ne podrazumijeva akupresurne, masažne i druge učinke na kralježnicu, donji dio leđa (područje bubrega), na aksilarne i poplitealne udubine, na izvor na glavi. Gimnastika se može provoditi sa djecom od rođenja do čak 3 godine starosti. Vježbe iz arsenala fizikalne terapije dodaju se za dijete s nekim razvojnim i zdravstvenim problemima, ako ih ima, a propisuje ih liječnik. Blaži oblici deformiteta nekog dijela tijela zbog težeg poroda, pritiska ili loše pozicije u maternici (glavice, stopala, neurorizična djeca) su također indikacije za ovu vrstu vježbi.

PRIMJERI VJEŽBI RAZVOJNE GIMNASTIKE

Vježba „Zagrljaj” izvodi se tako da dijete leži na leđima, pridržavajući ga za ručne zglobove raširiti ruke u stranu do podloge, a zatim prekrstiti ruke preko grudi kao da dijete zagrlji samo sebe (Slika 1).



Slika 1. Vježba „Zagrljaj“
Figure 1. „Hug“

Vježba „Bicikl” dijete leži na leđima obuhvatiti mu podkoljenice i imitirati pokrete vožnje bicikla tj. naizmjenično praviti kruženje nogama koje su savijene u koljenima. Vježbu otežati laganim pritiskom dlanova na stopala djeteta da se „pedale” vrte s malim opterećenjem. Ova vježba razvija mišiće nogu, utječe na zglobove koljena i kukova (Slika 2).



Slika 2. Vježba „Biciklo“
Figure 2. „Bicycle“

Kod vježba „Čučanj” dijete leži na leđima. Obuhvatiti noge u području koljena te kvrčiti djetetu koljena prema truhu, a potom ih ispružiti na podlogu (Slika 3).



Slika 3. Vježba „Čučanj“
Figure 3. „Squat“

Vježba „Sipa“ izvodi se tako da beba leži na leđima. Podignite noge do glave i spustite ih na prvobitni položaj. U tom slučaju pazite da se noge ako je moguće ne savijaju u koljenima. Da biste to učinili, držite djetetove udove u području gležnja jednom rukom, a drugom - ispod koljena (Slika 4).



Slika 4. Vježba „Sipa“
Figure 4. „Cuttlefish“

Vježba „Gusjenica“ izvodi se iz položaj na trbuhu s podlakticama ispod pod prsa, uz tijelo. Jedna noga savijena u kuku i koljenu. Drugu nogu također savijena, ali je postavljena niže od prve. Naizmjenično mijenjamo položaj nogu kao kod puzanja. U slučaju da se dijete želi odgurnuti, pomoći mu podupiranjem stopala. Dijete mora imati poticaj da izvodi aktivne vježbe. Ako nema motivacije, neće biti užitka od gimnastike.



Slika 5. Vježba „Gusjenica“

Figure 5. „Caterpillar“

Vježba „Ljuljačka“ se izvodi ležeći na leđima. Potrebno je obuhvatiti dijete za zglobove ruku i nogu istovremeno i ljuljati sa jedne strane na drugu tako da dijete svaki put dovedemo u položaj ležanja na boku. Vježba masira leđne mišiće (Slika 6).



Slika 6. Vježba „Ljuljačka“

Figure 6. „Swing“

ZAKLJUČAK

U današnje vreme sve se više suočavamo sa smetnjama u motoričkom razvoju djece. Jedno je kada postoji poremećaj u razvoju, a nešto sasvim drugo je kašnjenje u motoričkom razvoju kod nedovoljno stimulisane dece. Pomaganje djetetu u učenju novih vještina je zadatak svakog roditelja jer u općem razvoju djeteta prve godine života mentalni, emocionalni i tjelesni razvoj usko su povezani. Dokazano je da vežbanje doprinosi razvoju inteligencije kod beba, pospešuje san, utiče pozitivno na imunitet i probavu. S obzirom da su prve tri godine najznačajnije u razvoju deteta, baby gimnastika je usmjerena upravo na taj period, a za cilj ima stimulaciju djece kako bi ona ostvarila svoj puni potencijal. Posljednjih godina posebno se ukazuje na važnost uloge roditelja u fizičkom vapijanju djece, te stvaranjem navika za fizičkim vježbanjem kao stilom života. Zajedničko vježbanje u kasnijoj razvojnoj fazi predstavlja „model ponašanja“ koji se usvaja i prenosi na buduće generacije, a preduslov je za očuvanje

zdravlja i vitalnosti cijele porodice. Baby fitness u konačnici treba shvatiti kao međusobno zadovoljstvo postignućima putem raznih pokreta, a ne kao dodatni „posao“ majkama oko brige djeteta.

LITERATURA

1. Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243–268. DOI:10.1037/0893-3200.10.3.243.
2. Jovančević, M. (2019). *Godine prve, zašto su važne? Vodič za roditelje i stručnjake koji rade sa djecom predškolskog uzrasta*. Zagreb: SYSPRINT.
3. Jovančević, M. & Ježić, C. (2007). Nasljeđe, ljubav i njega u ranom razvoju mozga - Utjecaj istraživanja razvoja mozga na novi pristup poticanja ranog rasta i razvoja djece. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 13(48), 2-7.
4. Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, Maturation, and Physical Activity*. Champaign: Human Kinetics.
5. Neljak, B. (2009). *Kineziološka metodika u predškolskom odgoju*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
6. Payne, V. G. & Larry D. I. (2012). *Human Motor Development*. New York: The McGraw - Hill Companies, Inc.
7. Stojčević Polovina, M. (2012). *Poliklinika za fizikalnu medicinu i rehabilitaciju*. Preuzeto 22. Prosinac 2013 iz <http://www.poliklinika.org>: <http://www.poliklinika.org/home.aspx?Id=1&Type=2&IdLang=2>.
8. Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., & Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
9. Šalaj, S. (2012). Osnove ranog motoričkog razvoja. *Kondicijski trening*, 10(2), 54-59.
10. Šalaj, S. (2013). *Rana motorička stimulacija - preduvjet sportske izvrsnosti*. 11. godišnja međunarodna konferencija Kondicijska priprema sportaša (str. 66-69). Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

EFEKTI TRENINGA SA VANJSKIM OPTEREĆENJEM KOD DJECE MLADIH SPORTISTA

EFFECTS OF TRAINING WITH WEIGHTS IN CHILDREN ATHLETES

Lejla ŠEBIĆ¹, Erol KOVAČEVIĆ^{1,2}, Goran ĐEKIĆ¹, Nedim ČOVIĆ¹

¹Fakultet sporta i tjelesnog odgoja, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

²Institut za sport, Fakultet sporta i tjelesnog odgoja, Univerzitet u Sarajevu,
Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Osnovni cilj ovog rada bio je utvrditi razlike u veličini ostvarenih efekata između tradicionalnog treninga snage s vlastitom masom i po obimu opterećenja jednakog treninga snage s vanjskim opterećenjem u vidu ruskog zvona. U tu je svrhu 40 mladih karatista uzrasta od 10-14 godina podijeljeno u dvije eksperimentalne grupe: standardna eksperimentalna grupa (EKS 1) - trening snage s vlastitom masom (n=20) i eksperimentalna grupa (EKS 2) (n=20) - trening s ruskim zvonom. Svim ispitanicima izmjerene su osnovne antropometrijske dimenzije kao i 12 motoričkih testova (po 3 testa koordinacije, eksplozivne snage, repetitivne snage i segmentarne brzine pokreta), pomoću kojih je utvrđena razlika u dvije vremenske tačke. Obje grupe su provele dodatni trenažni proces jakosti i snage u trajanju od 6 sedmica sa frekvencijom 2x sedmično. Grupe su bile izjednačene po parametrima obima trenažnog opterećenja, dok je jedina razlika bila primjena vanjskog opterećenja kod EKS 2. Rezultati ukazuju da je kod EKS 1 u finalnom mjerenju utvrđen statistički značajan napredak u četiri primijenjena motorička testa: (1 test trivijalna veličina efekta, 2 testa mala veličina efekta i 1 test umjerena veličina efekta). Značajno veći efekti utvrđeni su kod EKS 2, koja je ostvarila statistički značajan napredak rezultata u svim primijenjenim motoričkim testovima (1 test trivijalna veličina efekata, 7 mala veličina efekata i 4 testa umjerena veličina efekata). Rezultativog istraživanja ukazuju napredak kod obje eksperimentalne grupe ali sa više značajnih promjena utvrđenih kod grupe koja je provodila trening sa vanjskim opterećenjem, čime je potvrđena opravdanost primjene ruskog zvona kod mladih karatista.

Ključne riječi: trening sa težinama, trening sa vlastitim tijelom, rusko zvono

ABSTRACT

The main objective of this paper was to define the differences in the effects of traditional strength bodyweight training matched load weight training with kettlebells. Forty young karate athletes aged 10 to 14 were divided in two experimental groups: standard experimental group 1 (EKS 1) – strength training with bodyweight (n=20), and experimental group 2 (EKS 2) (n=20) – strength kettlebell training. All respondents were subjected to anthropometric measurement and twelve motoric tests (coordination, three repetitive strength, and segmental movement speed tests, three each), to determine the difference of effects on motor abilities. Both groups had frequency of two training sessions a week during six weeks period. Groups were matched by training load parameters, with the weight added training being the only difference in EKS 2. The results measurement showed that the EKS 1 significantly progressed in four motoric tests: (1 test trivial effect, 2 tests small effect, 1 test moderate effect). EKS 2 achieved significantly higher effects, with statistically significant progress in applied motoric tests (1 trivial effect, 7 tests small effects, and 4 tests moderate effects). The results of this research show progress in

motor abilities for both strength training groups, with more significant changes observed in the group with additional weight load, confirming the justifiability of the application of kettlebell as additional load in young karate athletes.

Keywords: weight training, bodyweight training, kettlebell

UVOD

Karate borba je definisana kao sportska disciplina polistrukturalnih acikličnih kretanja usmjerenih na simboličku destrukciju protivnika (Katić i sar., 2009). Kao takmičarske discipline unutar Karatea egzistiraju borbe koje podrazumjevaju direktnu borbu dvaju boraca i kate koje predstavljaju prikaz tehničkih elemenata u borbi sa zamišljenim protivnicima, a izvode se individualno ili grupno. Kata je disciplina u karateu koja pripada grupi konvencionalnih sportova u kojima su kretne strukture estetski oblikovane i koreografski zadane. Sastoji se od niza osnovnih karate tehnika povezanih u cjeline koje prikazuju odbranu i napad i izvode se prema strogo definisanim pravilima takmičenja (Jukić, 2014). Obzirom na složenost sporta, utvrđeno je da rezultatska uspješnost u Karateu ovisi o većem broju faktora, od kojih su dominantno izraženi visok nivo tehničkih sposobnosti, motoričkih i funkcionalnih sposobnosti. Utvrđeno je da treniranje različitih karate disciplina dolazi do određenih specifičnih morfo-funkcionalnih promjena u organizmu, na koje bitno utiče trenažni staž, odnosno vreme provedeno u specifičnom treningu (Vujkov, 2015). Veći broj istraživanja (Ravier et al., 2003; Blažević i sar., 2006; Katić i sar., 2009; Katić i sar., 2012; Katić i sar., 2013) utvrdio je da rezultatska uspješnost u obje takmičarske discipline (borbe i kate) iziskuju visok nivo motoričkih sposobnosti. Obzirom da se Karateom kao takmičarskim sportom počinju baviti djeca osnovnoškolskog uzrasta određeni broj autora je utvrdio dominantne motoričke sposobnosti za rezultatsku uspješnost kod mladih karataša. Tako su Katić i sar. (2012) utvrđivali da se kod mladih karataša uzrasta 13 do 15 godina, generalna motorička efikasnost temelji na eksplozivnoj snazi tipa skoka, repetitivnoj snazi trupa i koordinaciji, što prati fleksibilnost, statička snaga ruku, te brzina frekvencije pokreta, dok je kod karatašica za postizanje uspjeha u karateu dominantna integracija sile, koordinacije, regulacije mišićnog tonusa i brzine. Karatašice u motoričkom funkcioniranju više koriste brzinu i finu regulaciju mišićnog tonusa u odnosu na karataše koji koriste više bazičnu snagu. Poseban problem u sportu je razvoj motoričkih sposobnosti koje primarno utiču na rezultatsku efikasnost, a ovo pitanje se u stručnim krugovima naročito problematizira u treningu djece i mladih sportaša. Obzirom da se kondicijska priprema dominantno bavi razvojem motoričkih sposobnosti koje određuju rezultatsku efikasnost, može se reći da posebno mjesto u sistemu kondicijske pripreme naročito u borilačkim sportovima pripada treningu jakosti i snage. Upravo je trening jakosti i snage jedna od najzastupljenijih trenažnih formi u kondicijskoj pripremi sportaša svih uzrasta, a svoje utemeljenje ima u pozitivnom trenažnom transferu. U tom kontekstu (Marković, 2004) navodi da je trening jakosti jedan od najrasprostranjenijih i najproučavanijih oblika tjelesnog vježbanja čovjeka. Uključujući sustavnu primjenu submaksimalnih i maksimalnih kontrakcija usmjerenih ka savladavanju različitih vrsta otpora. Bez obzira na metodički pristup, režim rada mišića i treniranu regiju tijela, poznato je da takav sustav vježbanja povećava mišićnu jakost i snagu te unaprjeđuje funkcionalnu

motoričku izvedbu, stoga se značajno primjenjuje u brojnim područjima primijenjene kineziologije. Također, Sekulić (2007) navodi da trening snage kod djece pruža velik broj dobrobiti od kojih se izdvaja pozitivan utjecaj na sportsku izvedbu (Pitton, 1992; Woloham & Micheli, 1990), povećanje nivoa snage (Faigenbaum et al., 1996; Siegel, 1988), zatim na prevenciju od ozljeda (Faigenbaum & Schram, 2004; Bielcheck, 1989; Williams, 1993), te opće zdravlje (Faigenbaum, 1993; American Academy of Pediatrics, 2001). Navodi se i pozitivan utjecaj na psihosocijalne karakteristike tj. unapređenje samopouzdanja, samopoštovanja i mentalnog zdravlja (Faigenbaum, 1995; Faigenbaum et al., 1997). Sve to pokazuje da je trening snage za djecu potreban, koristan i siguran (Schafer, 1991; Haff, 2003; Faigenbaum, 1996). Istraživanje Stabenow i McCambridge (2009) ukazuje da sportaši predpubertetskog doba mogu povećati snagu i za 30-50 posto nakon osam do dvanaest sedmica pravilno izvođenog programa s utezima. Također, vrlo lako povećavaju gustoću kostiju i popravljaju tjelesnu kompoziciju, balans i profil lipida. Tradicionalni pristup u treningu snage s djecom i mladim sportašima podrazumijeva dominantno primjenu treninga s vlastitom masom, dok se trening s vanjskim opterećenjem još uvijek primjenjuje više kao eksperimentalna metoda, obzirom da postoje određene teorije da može imati negativne posljedice na rast i razvoj. Pregledom rezultata provedenih istraživanja zaključak je da je trening s opterećenjem efikasan u pogledu razvoja snage kod djece i mladih sportaša, zatim da ne postoje dokazi da ova vrsta treninga na bilo koji način remeti prirodni, biološki rast i razvoj djece. Trening je siguran i u eksperimentalnim studijama nisu zabilježene ozbiljnije povrede kao posljedica treninga s teretima. U treningu jakosti i snage s vanjskim opterećenjem koriste se različiti rekviziti i pomagala, a rusko zvono (Girja) je jedan od rekvizita koji u posljednje vrijeme ima značajnu upotrebu u trenažnoj praksi. Rusko zvono je rekvizit koji je svoju popularnost stekao svojim dobrim transferom na druge kretne aktivnosti jer se pretežno kod vježbanja koriste balistički pokreti, koje integriraju s jedne strane, motoričke sposobnosti poput snage, koordinacije i fleksibilnosti, te s druge strane, funkcionalne sposobnosti. Primjenom samo jedne vježbe kao što je osnovni zamah ili Swing ostvaruje se utjecaj na brojne motoričke sposobnosti i aktiviraju sve veće mišićne skupine na tijelu. Zamah (Swing) je osnova vježbe za većinu ostalih elemenata sa ruskim zvonom kao što su nabačaj (Clean), visoko vučenje (High pull), trzaj (Snatch). Prema načinu izvođenja i strukturi kretanja vježbe sa ruskim zvonom su dosta slične olimpijskom dizanju utega ali se vrlo često izvode jenom rukom. Prednosti unilateralnih pokreta, u odnosu na dvoručna podizanja, su poznata u vidu povećavanja dinamičke fleksibilnosti, amplitude pokreta, jakosti, koordinacije, povećane aktivnosti proprioceptora i značajne stabilizacije trupa (Bašić & Šebić 2013). U ovom momentu mali je broj istraživanja koji su komparirali efekte tradicionalnog treninga jakosti i snage s vlastitom masom u odnosu na trening s vanjskim opterećenjem kod mladih sportaša. Upravo je osnovni cilj ovog rada utvrđivanje razlike u veličini ostvarenih efekata između tradicionalnog treninga snage s vlastitom masom i po obimu opterećenja jednakog treninga snage s vanjskim opterećenjem u vidu ruskog zvona kod mladih karataša.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika za ovo istraživanje činilo je 40 mladih karatista iz lokalnog kluba, dječaka i djevojčica dobi od 10 do 14 godina. Ispitanici su bili podijeljeni u dvije grupe, EKS 1 (N=20 (10♂ i 10♀); starost: 11.05±0.83 godina) i EKS 2 (N=20 (10♂ i 10♀); starost: 11.15±0.88 godina). Kriterij za odabir djece bio da mladi sportisti imaju najmanje dvije godine kontinuiranog sportskog staža u karate sportu. Svi ispitanici su bili zdravi, bez izraženih posturalnih doformiteta i velike pauze u prethodnih 6 mjeseci.

Eksperimentalne procedura

Pored ustaljenog treninga karatea Eksperimentalna grupa 1 (EKS 1, N=20) je provodila dodatni trening snage sa vlastitom tjelesnom masom kao opterećenjem, dok je Eksperimentalna grupa 2 (EKS 2, N=20) provodila dodatne treninge snage sa dodatnim vanjskim opterećenjem u vidu mase ruskog zvona (girja ili engl. kettlebell). Grupe su bile raspoređene tako da se ispitanici nisu značajno razlikovali prema starosti i antropometrijskim karakteristikama. Provedeni program dodatnog vježbanja u trajanju od 6 sedmica sa sedmičnom frekvencijom od dva trening uspješno su realizirali svi ispitanici. Provedeni dodatni trening snage kod grupe EKS 1 sastojao se od po jedne vježbe snage za gornji trup, trbušnu i leđnu muskulaturu i noge sopstvenom tjelesnom masom. Za svaku vježbu rađena su četiri seta u trajanju 30 sekundi uz povećanje obima od 5 sekundi svako dvije sedmice (3-4 sedmica 35 sec. 5-6 sedmica 40 sec.). Ispitanicima je savjetovano da u intervalu rada vježbe izvedu što veći broj ponavljanja. Sve procedure istraživanja, EKS 2 je provodila dodatni trening snage sa vanjskim opterećenjem u vidu ruskog zvona mase 8-10% tjelesne mase ispitanika. Program se sastojao od 7 kompleksnih vježbi eksplozivnog karaktera i vučenja po 4 seta u trajanju od 20 sekundi uz povećanje rada od 5 sekundi svako 2 sedmice. Grupe su provodile pasivni vid pauze između serija u omjeru 1:1 uz odmor od 120 sec između vježbi. Procedura testiranja i mjerenja kao i eksperimentalni programi su kreirani prema preporukama Helsinškog etičkog komiteta. Za svakog ispitanika roditelj/staratelj je potpisao pismenu izjavu kojom je saglasan da dijete učestvuje u istraživanju, kojom se garantovalo da može odustati iz eksperimentalnog procesa u bilo kojem dijelu istraživanja bez posljedica. Etička saglasnost za istraživanje odobrena je od strane etičkog komiteta Fakulteta sporta i tjelesnog odgoja Univerziteta u Sarajevu.

Procedure mjerenja i testiranja

Inicijalno i finalno testiranje je provedeno u zatvorenoj dvorani u jutarnjem terminu u približno istim uslovima. Procedura mjerenja bila je standardizirana, ustaljenog redosljedja, a mjerenja su vršili obučeni mjerioci. Ispitnaci su savjetovani da u periodu od najmanje 24h prije testiranja ne provode bilo kakve intenzivne treninge. Za procjenu motoričkih sposobnostikorišteno je 12 testova (Mikić, 1999) za procjenu koordinacije, eksplozivne snage, repetitivne snage i frekvencije pokreta. Testovi za procjenu koordinacije i agilnosti činili su:

- a) Koverta test - trčanje u pravougaoniku dimenzija 3x5 m sa stalcima visine 120 cm u uglovima i jedan u sredini. Ispitanik trči prema ustaljenoj proceduri a rezultat predstavlja najbrže vrijeme od tri pokušaja.

- b) Test preskakanja i provlačenja - Okvir četiri švedska sanduka se postavljaju na udaljenosti od 1,5 metara međusobno i to okomito u odnosu na smjer kretanja. Ispitanik starta 1 m prije prvog sanduka koji preskače te se provlači kroz drugi okvir, preskače treći, provlači se kroz četvrti, prolazi potpuno liniju okretišta 1 metar od zadnjeg sanduka, okreće se za 180 stepeni i u povratku preskače četvrti, okvir (sada prvi), provlači se kroz treći, preskače drugi, provlači se kroz prvi okvir, podiže se i pretrčava startnu liniju. Najbolji rezultat je najbrže vrijeme od tri pokušaja.
- c) Osmica test –Tri stalka visine 120 cm su postavljena na istoj ravnoj liniji međusobno udaljeni 4 metra. Elastična traka se postavlja u visini karlice ispitanika i zateže između stalaka. Ispitanik trči zamišljenu osmicu između stalaka provlačeći se ispod trake i okrećući se oko stalaka. Najbolji rezultat je najbrže vrijeme od tri pokušaja.

Testovi za procjenu brzine i eksplozivne snage:

- a) Trčanje na 10 m – ispitanici su sprintali iz visokog starta 10 m a rezultat predstavlja najbolje vrijeme iz tri pokušaja mjereno štopericom.
- b) Skok u dalj s mjesta - Ispitanik stane stopalima tako da mu prsti ne prelaze liniju, te snažno sunožno skoči prema naprijed što dalje može. Rezultat je najveća udaljenost u cm od početne linije do najbližeg traga.
- c) Troskok s mjesta - Ispitanik se sa linije odrazi prvo sunožno, doskoči na jednu nogu a zatim na drugu nogu, i konačno doskoči sunožno na što veću udaljenost. Rezultat je najveća udaljenost u cm od početne linije do najbližeg traga ostvarena iz tri pokušaja.

Testovi za procjenu izdržljivosti u snazi:

- a) Trbušni pregibi za 30 sekundi (Trbušnjaci) – Ispitanik treba da napravi što veći broj pravilnih trbušnih pregiba za 30 sekundi u sjedećem položaju savijenih koljena i stopalima oslonjenim na podlogu.
- b) Čučnjevi za 30 sekundi – Ispitanik treba da napravi što veći broj čučnjeva za 30 sekundi sa rukama na potiljku i minimalnu fleksiju koljenog zgloba tokom čučnja od 90 stepeni.
- c) Sklekovi za 30 sekundi - Ispitanik treba da napravi što veći broj sklekova za 30 sekundi uz minimalnu fleksiju laktova tokom izvođenja sklekova od 90 stepeni.

Testovi za procjenu brzine frekvencije pokreta:

- a) Taping nogom - Ispitanik stoji ispred zida u obilježenom kvadratu dimenzija 20x40 cm, uža strana je paralelna sa zidom a udaljena je od njega 30 cm. Ispitanik na dati znak podignutom nogom nastoji da što brže 2 puta dodirne prednjim dijelom stopala obilježeni kvadrat. Poslije toga isto izvede drugom nogom i tako 15 sekundi naizmjenično. Zadatak se prekida po isteku 15 sekundi a rezultat je broj dvostrukih udaraca nogom o zid.
- b) Taping rukom - Ispitanik sjedi na stolici te postavlja dlan nedominantne ruke na središnju liniju između ploča koje su međusobno udaljene 61 cm. A dominantnu ruku ukršteno sa suprotne strane. U vremenu 15 sekundi nastoji da što više puta dodirne prstima jednu pa drugu ploču naizmjenično. Rezultat je broj dodira ploča u 15 sekundi.

- c) Test pretkoln sasuk - Na tlu se nacрта kvadrat 15x15 cm udaljen 50 cm od zida, a na zidu drugi kvadrat istih dimenzija u visini ramena ispitanika. Ispitanik stoji leđima okrenut prema zidu, tako da mu je kvadrat na tlu ispred a kvadrat na zidu iza leđa. U vremenu od 20 sekundi treba što brže da dodiruje kvadrat na tlu, pa odmah zatim kvadrat na zidu, objema rukama bez pomicanja stopala. Jedan pokret više lijevo, zatim tlo, drugi udesno i tako naizmjenično. Dodir kvadrata na tlu i kvadrata iza leđa vrijedi jedan bod (za oba dodira 1 bod). Važi rezultat koji je postignut za 20 sekundi.

Statistička analiza

Softverski paket SPSS (ver. 21., IBM Corp.) je korišten za izradu rezultata istraživanja. Za sve testirane varijable izračunati su parametri deskriptivne statistike, a podaci su prikazani kao aritmetičke sredine i razlike vrijednosti aritmetičkih sredina i standardne devijacije ($MD \pm SD$), osim ako nije drugačije naznačeno. Odstupanje distribucije podataka od normalne za sve varijable provjereno je upotrebom Kolmogorov - Smirnov testa. Značajnost razlika rezultata između inicijalnog i finalnog mjerenja unutar grupa utvrđena je upotrebom Student T testa za zavisne uzorke. Veličina učinka (ES) korištena je za prikaz stvarnog uticaja provedenih programa na promjene rezultata inicijalnog i finalnog mjerenja kod primjene dva treninga EKS 1 i EKS 2. Veličina učinka promjene na osnovu Cohen d ES koeficijenta se klasifikuje kao trivijalan ($ES < 0.20$), mali ($ES = 0.20 - 0.49$), umjeren ($ES = 0.50 - 0.79$) i veliki ($ES > 0.79$) (Fritz et.al., 2012). Značajnost statističkog zaključivanja postavljena je na konvencionalnih $\alpha = 95\%$ ($p \leq 0.05$).

REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati aritmetičkih sredina i standardnih devijacija su prikazani u tabeli 1. Rezultati Kolmogorov - Smirnov testa nisu utvrdili značajnije odstupanje normalnosti distribucije izmjernih podataka na inicijalnom i finalnom testiranju za EKS 1 i EKS 2 grupu.

Tabela 1. Rezultati aritmetičkih sredina i standardnih devijacija inicijalnog i finalnog testiranja za grupe EKS 1 (N=20) i EKS 2 (N=20)

Table 1. Initial and final measurement means and standard deviations for EKS 1 (N=20) i EKS 2 (N=20)

	EKS 1 (N=20)				EKS 2 (N=20)			
	Inicijalno		Finalno		Inicijalno		Finalno	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Godine	11.05	0.83			11.15	0.88		
Koverta	8.71	1.07	8.38	1.11*	8.64	1.31	7.72	1.04**
Preskakanje provlačenje	17.01	2.55	16.30	2.21*	18.40	4.94	16.15	3.37**
Osmica	10.45	0.80	10.30	0.86*	11.13	1.24	10.77	1.26**
Sprint 10 m	2.57	0.34	2.56	0.27	2.57	0.35	2.45	0.32*
Skok u dalj	147.30	26.77	151.25	20.72	151.90	23.57	157.40	21.01**
Troskok	409.75	53.85	414.90	44.31	438.10	55.00	447.35	54.76*
Trbušnjaci 30s	18.85	4.73	19.05	3.71	17.35	3.56	19.45	3.14**

Čučnjevi 30s	21.85	3.69	21.35	3.18	19.65	4.07	21.15	3.53**
Sklekovi 30s	2.45	5.23	2.65	4.98	1.70	4.57	3.30	4.35**
Taping nogom	16.35	2.50	16.75	2.63	16.10	3.99	17.15	3.63*
Taping rukom	26.65	4.17	26.70	3.48	26.95	4.06	28.35	4.03*
Pretklon zasuk	13.95	2.16	15.05	2.21**	14.15	2.39	15.90	2.40**

EKS 1 – Grupa trening snage sa vlastitim opterećenjem;
EKS 2 – Grupa trening snage sa ruskim zvonom;
Mean – aritmetička sredina
SD – standardna devijacija; * - statistički značajno različito u odnosu na inicijalno testiranje (p<0.05);
** - statistički značajno različito u odnosu na inicijalno testiranje(p<0.01)

Kod grupe koja je provela program sa vlastitim tijelom kao opterećenjem (EKS 1) (tabela 2.) utvrđeno je da je značajan napredak rezultata utvrđen za testove Koverta (MD=0.332s, p=0.022; mali efekat), Preskakanje provlačenje (MD= 0.709s, p=0.010; mali efekat), Osmica (MD=0.155s, p=0.025; trivijalni efekat) i Pretklon zasuk (MD= -1.100, p=0.006; umjereni efekat).

Tabela 2. T test razlika između inicijalnog finalnog mjerenja za EKS 1 grupu (n=20)

Table 2. T test results of the difference between initial and final measurement in EKS 1 grupu (n=20)

	MD	SD	SEM	95% CI		t	df	p	ES
				Donji	Gornji				
Koverta	0.332	0.592	0.132	0.054	0.609	2.504	19	0.022	Mali
Preskakanje provlačenje	0.709	1.102	0.246	0.193	1.225	2.877	19	0.010	Mali
Osmica	0.155	0.285	0.064	0.022	0.288	2.436	19	0.025	Trivijalni
Sprint 10 m	0.008	0.204	0.046	-0.088	0.104	0.175	19	0.863	Trivijalni
Skok u dalj	-3.950	9.145	2.045	-8.230	0.330	-1.932	19	0.068	Trivijalni
Troskok	-5.150	24.658	5.514	-16.690	6.390	-0.934	19	0.362	Trivijalni
Trbušnjaci 30s	-0.200	1.881	0.421	-1.080	0.680	-0.476	19	0.640	Trivijalni
Čučnjevi 30s	0.500	2.800	0.626	-0.811	1.811	0.798	19	0.434	Trivijalni
Sklekovi 30s	-0.200	1.005	0.225	-0.670	0.270	-0.890	19	0.385	Trivijalni
Taping nogom	-0.400	1.429	0.320	-1.069	0.269	-1.252	19	0.226	Trivijalni
Taping rukom	-0.050	1.395	0.312	-0.703	0.603	-0.160	19	0.874	Trivijalni
Pretklon zasuk	-1.100	1.586	0.355	-1.842	-0.358	-3.101	19	0.006	Umjereni

MD – razlika aritmetičkih sredina; SD - standardna devijacija;
SEM – standardna pogreška aritmetičke sredine; 95% CI – 95% intervali pouzdanosti;
t – T vrijednost testa, df – stepeni slobode; p – nivo statističkog zaključivanja; ES – veličina uticaja Cohen d

Za grupu koja je koristila rusko zvono kao dodatno opterećenje (EKS 2) u treningu utvrđene su pozitivne promjene i napredak rezultata u svim testiranim varijablama koje su produkt provedenog dodatnog programa (tabela 3). Značajne razlike rezultata utvrđene su za varijable Koverta (MD=0.925s, p<0.001; umjereni efekat), Preskakanje provlačenje (MD=2.247s, p=0.002; umjereni efekat), Osmica (MD=0.353s, p=0.005; mali efekat), Sprint 10 m (MD=0.119s, p=0.019; mali efekat), Skok u dalj (MD= -5.5 cm, p=0.001; mali efekat), Troskok (MD=-9.25 cm, p=0.041; Trivijalni efekat), Trbušnjaci 30s(MD= -2.1, p<0.001; Umjerniefekat), Čučnjevi 30s (MD= -1.5, p<0.001; Mali efekat), Sklekovi 30s (MD= -1.6, p<0.001; mali efekat), Taping nogom (MD= -1.05, p=0.015; mali efekat), taping rukom (MD= -1.4, p=0.032; mali efekat) i Pretklon zasuk (MD= -1.75, p<0.001; umjereni efekat).

Tabela 3. T test razlika između inicijalnog finalnog mjerenja za EKS2 grupu (n=20)**Table 3.** T test results of the difference between initial and final measurement in EKS 2 grupu (n=20)

	Mean	SD	SEM	95% CI		t	df	p	ES
				Donji	Gornji				
Koverta	0.925	0.631	0.141	0.630	1.221	6.555	19	0.000	Umjereni
Preskakanje provlačenje	2.247	2.820	0.631	0.927	3.567	3.563	19	0.002	Umjereni
Osmica	0.353	0.496	0.111	0.120	0.585	3.177	19	0.005	Mali
Sprint 10 m	0.119	0.206	0.046	0.022	0.215	2.575	19	0.019	Mali
Skok u dalj	-5.500	6.295	1.408	-8.446	-2.554	-3.907	19	0.001	Mali
Troskok	-9.250	18.915	4.230	-18.102	-0.398	-2.187	19	0.041	Trivijalni
Trbušnjaci 30s	-2.100	1.861	0.416	-2.971	-1.229	-5.047	19	0.000	Umjereni
Čučnjevi 30s	-1.500	1.539	0.344	-2.220	-0.780	-4.359	19	0.000	Mali
Sklekovi 30s	-1.600	1.465	0.327	-2.285	-0.914	-4.883	19	0.000	Mali
Taping nogom	-1.050	1.761	0.394	-1.874	-0.226	-2.666	19	0.015	Mali
Taping rukom	-1.400	2.703	0.604	-2.665	-0.135	-2.316	19	0.032	Mali
Pretklon zasuk	-1.750	1.164	0.260	-2.295	-1.205	-6.723	19	0.000	Umjereni

*MD – razlika aritmetičkih sredina; SD - standardna devijacija;
SEM – standardna pogreška aritmetičke sredine; 95% CI – 95% intervali pouzdanosti;
t – T vrijednost testa, df – stepeni slobode; p – nivo statističkog zaključivanja; ES – veličina uticaja Cohen d*

Cilj istraživanja je bio da se uporede efekti dodatnog treninga snage sa tjelesnom masom kod jedne i ruskim zvonom kod druge grupe mladih karatista. Provedeni dodatni program treninga snage kod EKS 1 zasnovan je strukturalnoj repetativnoj snazi sa vlastitom masom kao opterećenjem dok je EKS 2 provodila trening snage funkcionalnih metoda upotrebom ruskog zvona. Obje grupe su bile izjednačene po parametrima trenažnog opterećenja i bez značajnih razlika starosti i strukture ispitanika na inicijalnom testiranju. Nakon 6 sedmica, motoričke sposobnosti eksplozivne i repetitivne snage te brzine i frekvencije pokreta mladih karatista koji su provodili dodatni program treninga snage s ruskim zvonom, su se značajno unaprijedile. Program treninga snage sa vlastitom tjelesnom masom nije imao značajniji učinak ali je sugerirao pozitivan trend razvoja brzine i agilnosti. Prema našim saznanjima ovo istraživanje je prvo koje je mjerilo efekte treninga snage sa upotrebom ruskog zvona kod mladih karatista. EKS 1 je imala trivijalne efekte napretka u segmentu agilnosti bez značajnijih promjena rezultata eksplozivne snage, brzine i frekvencije pokreta. Posebno interesantna činjenica je ste da u segmentu testova repetitivne snage nisu utvrđene rezultatske promjene što se može objasniti kroz dvije pretpostavke: i) mladi karataši su dovoljno adaptirani na vježbe sa vlastitom masom kao opterećenjem; ii) mladi karataši se brzo adaptiraju, te strukturalne metode treninga snage sa vlastitom masom kao opterećenjem ne doprinose ubrzanju adaptaciji što je posljedica stalne promjene dinamike rasta i razvoja. Eksperimentalna grupa 2 je imala mali do umjereni napredak eksplozivnih i brzinskih kvaliteta ali i značajan razvoj repetitivnih sposobnosti u vježbama snage što nije utvrđeno kao primarni trenažni efekat kod ovakvih programa koji su koristili rusko zvono za razvoj snage (Manocchia et al., 2013). Analiza strukture bazično motoričkih sposobnosti utvrdila je postojanje značajnijih razlika eksplozivne snage, brzine i frekvencije pokreta kod karatista različite takmičarske kvalitete (Katić i sur., 2009; Jukić i sur., 2013). Kvalitetniji

takmičari imaju kvalitetnije parametre eksplozivnih i brzinskih potencijala. Rezultati ovog istraživanja sugeriraju da trening snage s ruskim zvonom ima tendenciju da pozitivno utiče na parametre brzine, eksplozivne snage i agilnosti i da predstavlja dobar dodatni trenažni odabir za naprednije karatiste. Vježbe s ruskim zvonom imaju balistički karakter, upravo onakav kakav doprinosi razvoju mišićne eksplozivne sile. Struktura pokreta, način i brzina izvođenja te intenzitet opterećenja vježbi korištenih u programu grupe s ruskim zvonom je vrsta funkcionalnih neuromuskularnih metoda snage. Zbog ovakve strukture efekti treninga u vidu razvoja eksplozivne i brzinske sposobnosti karatista grupe EKS 2 nisu iznenađujući i lahko su objašnjivi (De Brito et al., 2015; Hakkinen et al., 2003; Manocchia et al., 2013). Veće težinske kategorije i stariji karatisti svoje takmičarske kvalitete postižu dominantno upotrebom regulacije eksplozivne snage dok niže težinske kategorije to čine upotrebom regulacije brzine (Jukić, 2014; Koropanovski et al., 2011). Prema zaključcima prethodnih istraživanja i rezultatima ovog istraživanja jasno je da trening snage s ruskim zvonom može biti korišten za razvoj motoričkih sposobnosti i kod nižih i većih težinskih kategorija jer pogoduje razvoju i brzine i eksplozivne snage. Zbog nedostatka istraživanja i straha od treninga s ruskim zvonom još uvijek nije jasno definisan optimalni protokol i struktura treninga. Prednosti vježbanja s ruskim zvonom su očite, ali je potrebno da postoji kvalitetna kontrola unutrašnjeg i vanjskog opterećenja koje određuje efekte treninga. Jedinstvena struktura trenažnog opterećenja kod EKS 1 i EKS 2 u ovom istraživanju omogućila je da provedeni programi budu efektivni i sigurni. Progresivno trenažno opterećenje podijeljeno u fazama kod grupe EKS 2 provedeno je uz pomoć obučanih profesionalaca koji su vršili nadzor rada kao i samu inicijalnu obuku ispitanika. Dodatno, mala heterogenost grupa i velika uključenost u broj provedenih treninga (<85% za sve ispitanike) confirmira dobivene rezultate. Dobiveni rezultati sugeriraju da rusko zvono ima svoj značaj kao sredstvo za kreiranje dodatnih treninga i da pozitivan prirast razvoja sposobnosti je veći u odnosu na konvencionalni trening snage sa vlastitom tjelesnom masom kod mladih karatista. Jedna od značajnih limitacija istraživanja jeste i činjenica da su provedeni programi trajali 6 sedmica. Većina istraživanja sugerira provođenje programa treninga snage u trajanju od 8 i više sedmica. Trening snage sa vlastitom masom kao opterećenjem zasnovan je na intenzitetu rada (broj ponavljanja/ vrijeme) te faktorima poput motivacije, umora i slično što velikoj mjeri može uticati na efekte. Vjerovatno da je trenažni obim i dužina trajanja programa kod grupe EKS 1 bila nedovoljna da izazove rane akutne efekte adaptacije. Buduća istraživanja su neophodna kako bi se utvrdili efekti treninga snage sa ruskim zvonom kod karatista seniorskog nivoa kao i jasno definisanje protokola trenažnog opterećenja u radu sa ruskim zvonom. Također je neophodno i utvrditi efekte vježbanja s ruskim zvonom na strukturu i kompoziciju tijela kao važan faktor u karate sportu koji je podložan promjenama pod uticajem treninga karatea (Kapo i sur., 2015).

ZAKLJUČI

Na osnovu temeljnog cilja kao i dobijenih rezultata ovog istraživanja moguće je izvesti nekoliko zaključaka koji se odnose na efekte različitih programa treninga snage na transformaciju dominantnih motoričkih sposobnosti odgovornih za rezultatsku efikasnost kod mladik karataša. Obzirom na ostvarene rezultate može se zaključiti da

su obje eksperimentalne grupe nakon 6 sedmičnog treninga jakosti i snage ostvarile napredak u istraživanim motoričkim dimenzijama. Konkretno na osnovu ostvarenih efekata grupe koja je provodila trening jakosti i sanage s vanjskim opterećenjem moguće je zaključiti da su motoričke sposobnosti eksplozivne i repetativne snage te brzine i frekvencije pokreta značajno unaprijeđene. S druge strane moguće je zaključiti da program treninga snage sa vlastitom tjelesnom masom nije imao značajan transformacijski učinak ali je sugerirao pozitivan trend razvoja brzine i agilnosti. Obzirom da su obje grupe ispitanika provele identičat trenažni program a da je jedina razlika u paranimima trenažnog opterećenja bila upotreba ruskog zvona, kao vanjskog opterećenja, moguće je zaključiti da su razlike između dvije grupe nastale upravo pod utjecajem ovog vanjskog opterećenja odnosno da su posljedica neto efekta njegove upotrebe. Na osnovu cjelovite analize ostvarenih efekata obje grupe može se zaključiti da rusko zvono ima svoj značaj kao sredstvo za kreiranje dodatnih treninga jakosti i snage te da je pozitivan prirast razvoja sposobnosti veći u odnosu na primjenju istovjetnog konvencionalni trening snage sa vlastitom tjelesnom masom kod mladih karatista. U konačnici pored limitacija ove studije koje su jasno navedene može se zaključiti da je ovim eksperimentalnim postupkom na znanstveno utemeljen način potvrđuje opravdanost primjene ruskog zvona kod mladih karataša, ali da su potrebna dodatna istraživanja na drugim uzrasnim kategorijama i većem kvalitativnom nivou da bi se ovo rezultati mogli generalizirati.

LITERATURA

1. American Academy of Pediatrics. (2001). Strength Training by Children and Adolescent. *Pediatrics*, 107(6),1470-1472.
2. Blažević, S., Katić, R., & Popović, D. (2006). The effect of motor abilities on karate performance. *Collegium antropologicum*, 30(2), 327-333.
3. Bašić, M., & Šebić, L. (2013). Novi trendovi u fitness industriji. NTS 6 International Symposium of New Technologies in Sport.
4. Bilcheck, H. M. (1989). Epiphyseal injuries in young athletes. *Strength Cond. J.* 11(5), 60-65.
5. De Brito, A. M. V. V., Rodríguez, M., Cynarski, W., & Gutiérrez García, C. (2015). Aging effects on neuromuscular activity in karate practitioners. *Journal of Sports Science*, 3, 203-213.
6. Faigenbaum, A., Zaichkowsky, L. D., Westcott, W. L., Long, C. J., LaRosa-Loud, R.,... & Outerbridge, A. R. (1997). Psychological Effects of Strength Training on Children. *Journal of Sports Behavior*. 20(2)164-175.
7. Faigenbaum, A. (1995). Psychosocial Benefits of Prepubescent Strength Training. *Strengt Cond. J.*, 12, 28-32.
8. Faigenbaum, A. D. (1993). Strength Training: A Guide For Teachers and Coaches. *Strength Cond. J.*, 15(5), 20-29.
9. Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of experimental psychology: General*, 141(1), 2.
10. Haff, G. G. (2003). Roundtable Discussion: Youth Resistance Training. *Strength Cond. J.* 25(1), 49-64.
11. Häkkinen, K., Alen, M., Kraemer, W. J., Gorostiaga, E., Izquierdo, M., Rusko, H., ... & Paavolainen, L. (2003). Neuromuscular adaptations during concurrent strength and endurance training versus strength training. *European journal of applied physiology*, 89(1), 42-52.

12. Jukić, J. (2014). *Morfološke, motoričke i tehničke determinante borbene uspješnosti kod hrvatskih karatista kadetskih dobnih skupina* (Doktorska disertacija). Split: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Splitu.
13. Jukić, J., Katić, R., & Bala, G. (2013). Morphological, motor and technical determinants of fighting efficiency of Croatian female cadet age karate athletes. *Collegium antropologicum*, 37(4), 1253-1259.
14. Kapo, S., Rado, I., Kajmovic, H., Covic, N., & Kovac, S. (2015). Programmed training effects on body composition indicators of female karate athletes from 12 to 14 years of age. *Archives of Budo Science of Martial Arts and Extreme Sports*, 11, 163-168.
15. Katić, R., Jukić, J. & Milić, M. (2012). Biomotor Status and Kinesiological Education of Students Aged 13 to 15 Years-Example: Karate. *Collegium Antropologicum*, 36(2), 555-562.
16. Katić, R., Jukić, J., Čavala, M., Vučić, D., & Blažević, S. (2013). Motor Determinants of Fighting Efficacy in Croatian Youth Karateka. *Collegium Antropologicum*, 37(2), 1-8.
17. Katić, R., Jukić, J., Glavan, I., Ivanišević, S., & Gudelj, I. (2009). The impact of specific motoricity on karate performance in young karateka. *Collegium antropologicum*, 33(1), 123-130.
18. Koropanovski, N., Berjan, B., Bozic, P. R., Pazin, N., Sanader, A., Jovanovic, S., & Jaric, S. (2011). Anthropometric and physical performance profiles of elite karate kumite and kata competitors. *Journal of human kinetics*, 30, 107.
19. Marković, G. (2004). *Utjecaj skakačkog i sprinterskog treninga na kvantitativne i kvalitativne promjene u nekim motoričkim i morfološkim obilježjima* (Doktorska disertacija). Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
20. Manocchia, P., Spierer, D. K., Lufkin, A. K., Minichiello, J., & Castro, J. (2013). Transference of kettlebell training to strength, power, and endurance. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 27(2), 477-484.
21. Mikić, B. (1999). *Mjerenja i testiranja u sportu*. Tuzla: Filozofski fakultet Tuzla.
22. Pitton, P. M. (1992). The Effects of Resistance Training on Strength Gains InPrepubescent Children. *Strength Cond. J.* 14(6), 55–57.
23. Ravier, G., Grappe, F., & Rouillon, J. D. (2003). Comparison between the maximal variables of velocity, force and power from two analysis methods in the functional assessment of karate. *Sci Sports*, 18, 134-40.
24. Stabenow Dahab, K., Metcalf McCambridge, T. (2009). Strength training in children and adolescents: raisingthe bar for young athletes? *Sports Health* 1(3), 223-226.
25. Schafer, Julie P.T. (1991). Prepubescent and adolescent weight training Is it safe? Is it beneficial? *National Strength and Conditioning Association Journal*, 13(1), 39-48.
26. Vujkov, S. (2015). *Efekti različitih karate disciplina na fiziološke, motoričke i morfološke karakteristike vrhunskih sportista* (Doktorska disertacija). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Novom Sadu.
27. Wolohan, M. J., & Micheli, L. J. (1990). Strength training in children. *J.Musculoskeletal Med.* 7(7), 37-52.
28. Williams, D. (1993). Overwiev of Skeletal Injuries In Youth Sports. *StrengthCond. J.* 15(2), 38-42.

TEORIJSKO-SAZNAJNO-APLIKATIVNI PRISTUP PROUČAVANJU DAROVITIH UČENIKA IZ PERSPEKTIVE NASTAVNIKA

THEORETICAL-COGNITIVE-APPLIED APPROACH TO THE STUDY OF GIFTED STUDENTS FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS

Jelena OSMANOVIĆ ZAJIĆ¹, Jelena MAKSIMOVIĆ¹, Jelena KRSTIĆ²

¹Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Srbija

²Univerzitet u Nišu, Pedagoški fakultet u Vranju, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Uloga nastavnika u razvijanju darovitosti kod učenika je velika i u tom kompleksnom procesu nastavnik, kao važna figura, posredno i neposredno utiče na učenikove izuzetne potencijale. Kada govorimo o darovitosti kao izuzetno složenom procesu nastavnik je jedna od ključnih karika za prepoznavanje, a potom i podsticanje razvoja nadarenosti kod učenika. Posredstvom velikog broja faktora u vaspitno-obrazovnom procesu, čije delovanje mora da bude sinhronizovano, nastavnik ima mogućnosti da upravlja tim procesom i prepozna ovaj ponekad skriveni fenomen. U ovom kontekstu, važno je dobiti odgovor na pitanje *šta podrazumevamo pod ulogom nastavnika u procesu razvijanja izuzetnih potencijala kod učenika?* U odnosu na problem istraživanja, ispitana je perspektiva nastavnika o sopstvenoj ulozi u podsticanju darovitosti kod učenika. Za potrebe ovog istraživanja korišćena je deskriptivna metoda sa tehnikom skaliranja. Konstruisana je skala procene Likertovog tipa (Darovitost i uloga nastavnika-DUN) koja je putem Crnobach's Alpha testa pokazala u tri testiranja dobre metrijske karakteristike. Prvo pilot istraživanje je sprovedeno 2015/2016. godine, a zatim je retestirano u školskoj 2018/2019. i 2019/2020. godini u Srbiji neposredno pre nastanka pandemije izazvane virusom Covid-19. Postupkom faktorske analize, iz skale procene je izdvojeno 6 glavnih faktora, a za potrebe ovog istraživanja su analizirana dva faktora koja se odnose na percipiranje sopstvene uloge nastavnika u podsticanju darovitosti i stavovima o položaju darovitih učenika u našem školskom sistemu. Dobijeni rezultati istraživanja prikazani su putem t-testa u odnosu na sociodemografske karakteristike uzorka: gradska/prigradska sredina i ciklus obrazovanja.

Ključne reči: darovitost, Covid-19, potencijali, nastavnik, učenik

ABSTRACT

The role of the teacher in the development of giftedness in students is great, and in that complex process, the teacher, as an important figure, directly and indirectly influences the student's exceptional potentials. When we talk about giftedness as an extremely complex process, the teacher is one of the crucial links for recognizing and then encouraging the development of talent in students. Through a large number of factors in the educational process, whose actions must be synchronized, the teacher has the opportunity to manage this process and recognize this sometimes hidden phenomenon. In this context, it is important to get an answer to the question *what do we mean by the role of teachers in the process of developing exceptional potential in students?* In relation to the research problem, the perspective of teachers on their own role in encouraging giftedness in students was examined. For the purposes of this research, a

descriptive method with the scaling technique was used. Likert-type assessment scale (Giftedness and teachers role-DUN) was constructed, which showed good metric characteristics in three tests via Crnobach's Alpha test. The first pilot study was conducted in 2015/2016. year, and then retested in the school year 2018/2019. and 2019/2020. years in Serbia just before the outbreak of the Covid-19 virus pandemic. Using the factor analysis procedure, 6 main factors were selected from the assessment scale, and for the purposes of this research, two factors were analyzed that relate to the perception of teachers' own role in encouraging giftedness and attitudes about the position of gifted students in our school system. The obtained research results are presented by t-test in relation to the sociodemographic characteristics of the sample: urban / suburban environment and the education cycle.

Keywords: giftedness, assessment, potentials, teacher, student

UVOD

U savremenoj nastavi, uloga nastavnika ne svodi se samo na prenošenje znanja već je znatno bogatija i kompleksnija. Savremeni nastavnik vodi čitav nastavni proces, usmerava ga i organizuje, ima zadatak da motiviše učenike, da im otvori puteve za napredovanje i postizanje uspeha i ravnopravni je saradnik sa svim svojim učenicima pa im na taj način i pristupa. Stručnost nastavnika je osnova za realizaciju zadataka ovog poziva. Osim stručnih kompetencija i intelektualnih potencijala, od nastavnika se očekuje da bude i moralni uzor, kako učenicima tako i široj društvenoj sredini. Sve to podrazumeva potrebu za stalnim stručnim usavršavanjem nastavnika kako bi zadovoljio potrebe učenika svih kategorija. U okolnostima savremenog društva, kada bi trebalo da tema darovitosti, i podsticanja iste, bude u vrhu aktuelnosti i pedagoške zainteresovanosti, neophodno je ovaj problem više usmeriti ka školi i nastavniku. Čini se da se sa darovitimima ne radi dovoljno i da se ne radi u svim školama, kao i da većina ovih učenika nije obuhvaćena posebnim oblicima rada. Karakteristike frontalnog oblika rada i reproduktivne nastave su se zadržale u dovoljnoj meri da guše proces podsticanja darovitosti. Ocena je, i dalje, najzastupljeniji vid motivacije u školi, a ocenjuje se trenutna, površna strana uspeha. Uloga škole, odnosno, nastavnika, u identifikaciji, podržavanju i podsticanju darovitosti kod učenika je nezamenljiva i trajna i uslovljena je celokupnom organizacijom rada škole. Osim promena koje su neophodne u okvirima obrazovnog sistema, u okvirima rada svake škole, od nastavnika se očekuje da bude spreman za rad sa ovom kategorijom učenika, kao i da se stalno iznova priprema i usavršava. Nastavnik mora da bude spreman da se susretne sa izazovima darovitosti, da na vreme prepozna i usmeri darovitog učenika. Da sa njim drži korak u upoznavanju novih, drugačijih i nesvakidašnjih situacija i iskustava. Od ličnosti samog nastavnika zavisi u kojoj meri će se angažovati u radu sa darovitimima. Sa druge strane, sistem obrazovanja nastavnika kod nas je takav da nastavniku ne pruža mnogo u smislu pripreme za rad sa darovitim učenicima, pa je time izazov za nastavnika još veći. Od njega se očekuje širina, ne samo u svojoj oblasti, već mnogo svestraniji pristup metodama rada, specifičnostima darovitih i prirodi darovitosti. Određivanje pojma darovitosti je složeno pitanje i zahteva kompleksan pristup. Problem definisanja pojma darovitosti nije zastupljen samo kod nas. Istraživači u svetu se, takođe, opredeljuju za različite definicije, u zavisnosti od teorijskog polazišta. I u svetu se za učenike visokih intelektualnih ili akademskih sposobnosti kaže da su

nadareni, daroviti, dok se pojam *obrazovanje darovitih* koristi kako bi se izdvojila oblast obrazovanja posvećena proučavanju ove grupe učenika. Klark (Clark, 2002) darovitost određuje kao interakciju između biološkog nasleđivanja i mogućnosti koje pruža sredina. Dakle, darovitost je delom uslovljena biološkim faktorima, a delom iskustvima koje pruža životna sredina. Daroviti učenici se mogu prepoznati kroz svakodnevne aktivnosti i uobičajena ponašanja u toku boravka u školi. Ono što je potrebno nastavniku da prepozna darovitog učenika jeste poznavanje osnovnih karakteristika i kognitivnih i afektivnih kojima je darovitost određena. Jednu od uopštenijih ali i najprihvatljivijih definicija dao je Koren (2013) koji darovitost definiše kao sklop osobina koje pojedincu omogućavaju da u jednoj ili više oblasti, trajno, postiže visoke, natprosečne rezultate, tj. da pojam *darovitosti* pokriva vrlo složenu, višeslojno i multidimenzionalno uslovljenu pojavu. Taj sklop osobina rezultat je kombinacije povoljnih nasleđenih osobina, podsticajne sredine i samoaktivnosti pojedinca. Kada govorimo o podelama područja darovitosti Koren (1993) smatra da je najprihvatljivija ona podela koju darovitost deli u šest područja sposobnosti: opšte intelektualne sposobnosti; posebne školske sposobnosti; stvaralačke (produktivne) sposobnosti; sposobnosti rukovođenja i vođenja; umetničke sposobnosti i psihomotoričke sposobnosti. Mening (Manning, 2006) kao neke od osnovnih kognitivnih karakteristika navodi sledeće: usvajanje i pamćenje velikog broja informacija, visoke jezičke i verbalne sposobnosti, potreba za slobodom i individualnošću, sposobnost za prenos znanja, jaka želja za učenjem i sticanjem novih znanja i slično. Grgin (2004) sa druge strane smatra da su daroviti učenici oni koji se ističu visokim stepenom opšteg intelektualnog razvoja ili izrazitim razvojem samo određenih sposobnosti koje ih, u odnosu na ostale đake, čine znatno naprednijima. U prvom slučaju radi se o učenicima koji dostižu visoke natprosečne rezultate učenja u gotovo svim školskim predmetima, dok se u drugom slučaju misli na one učenike koji svoju darovitost iskazuju u samo nekim obrazovnim područjima (talenti). Da li će ti potencijali biti iskorišćeni i usmereni na pravi način, zavisi od mnogobrojnih faktora. Jedan od njih, kojim ćemo se posebno baviti u ovom radu, svakako jeste nastavnik. Učenici očekuju da *dobri nastavnici* budu topli, puni razumevanja i strpljivi, da se lično interesuju za svoje učenike, da ih podstiču i hvale kad god je to moguće, pažljivo slušaju i pružaju mogućnost učenicima da govore i preuzimaju inicijativu, da budu dobri i skromni, sposobni za interakciju, otvoreni za kritike svojih učenika, da uključe učenike u aktivnosti i ulože napor u komunikaciji sa roditeljima učenika (Khalil & Accariya, 2016). Nastavnici koji se trude da prilagode metode rada, postupke i organizaciju različitim vrstama i stepenima darovitosti, neophodno je da upoznaju suštinske karakteristike darovitosti svojih učenika. Ciljevi, zadaci i sadržaji moraju se formulisati tako da obezbede neophodnu individualizaciju i socijalizaciju darovitih učenika (Đorđević, 2003). Problem se javlja onda kada se daroviti susretnu sa neodgovarajućim nastavnim planovima i sadržajima koji ne izazivaju interesovanje kod njih pa tada mogu postati nepažljivi i ometati nastavu zbog dosade. U takvim situacijama daroviti učenici pokazuju osobine koje se od njih ne očekuju, što može zavarati trag u procesu identifikacije: površnost, otpor radu u grupi ili radu u parovima, burne reakcije na neuspeh i slično. Briga o darovitim učenicima je sastavni deo školskog programa, važan deo plana škole i vizije za njen razvoj, tako da zahteva angažovanje nastavnika u školi (Blažič & Stanojević, 2014). Koliko će darovitih

učenika biti prepoznato i u kojoj meri će se njihove sposobnosti razviti, najvećim delom zavisi od nastavnika, saradnika, strukture rada same škole. U toliko je odgovornost škole i nastavnika veća a njihov zadatak složeniji. Rad sa darovitima, u uslovima naše osnovne škole i redovne nastave, veoma je otežan. Ako se, na sve to, uzme u obzir broj učenika u jednom odeljenju, onda je jasno zašto su uslovi za rad sa darovitim učenicima u našim školama toliko otežani. Nastavnici spadaju u red najznačajnijih faktora koji deluju na podsticanje darovitosti kod učenika. Čak i onda kada sredina nije dovoljno podsticajna, kada su sredstva ograničena i programi ne ostavljaju dovoljno prostora za rad sa darovitima, nastavnik, u velikoj meri, može doprineti prevazilaženju svih navedenih nedostataka. Čudina-Obradović (1990) je, nešto ranije, istakla da za podsticanje darovitosti nije potrebno da i sam nastavnik bude kreativni stvaralac već samo da poseduje određeni fond znanja o darovitosti, karakteristikama i uslovima razvoja. Činjanica je da nisu svi dobri nastavnici daroviti. U tom slučaju, darovitost bi morala biti uslovni kriterijum prilikom upisa na studije za nastavničku profesiju. Svakako, sa većom će lakoćom darovitost razvijati kod učenika onaj koji je i sam nosi u sebi, ali ništa manje kvalitetno će to obavljati i onaj nastavnik koji o darovitosti stalno uči i usavršava svoja znanja. Međutim, ono što je, možda, važnije od postojećih osobina nastavnika, jeste njegova svest o svojoj ulozi. Đorđević (1997) navodi zahteve kako bi se premostili nedostaci prakse i doprinelo kvalitetu obrazovanja budućih učitelja za obrazovanje budućih nastavnika, posebno za rad sa darovitim učenicima:

1. Sticanje znanja i veština o individualizovanoj i diferenciranoj nastavi.
2. Sticanje znanja o fenomenu darovitosti i kreativnosti, karakteristikama darovitih učenika.
3. Upoznavanje sa neophodnim uslovima za rad sa darovitima.
4. Podsticanje i nagrađivanje nastavnika za rad sa darovitim učenicima.

Skoro dve decenije nakon isticanja ovih preporuka, potreba za njima i dalje postoji. Na to najbolje ukazuje analiza sadržaja i predmeta koji se obrađuju na nastavničkim fakultetima i pokazuju da je pripremljenost za rad sa darovitim učenicima na istom nivou kao i tada. Na osnovu svega navedenog, može se zaključiti da prepoznavanje, rad i podsticanje darovite dece nije ni malo lak zadatak. Zbog specifičnosti njihove prirode na pedagozima je velika odgovornost tokom rada sa ovom decom. Da bi darovita deca mogla da ostvare svoj pun potencijal neophodna je podrška roditelja, sredine, ali i stručnih lica, odnosno pedagoga. Pedagozi i njihov rad kao bitan faktor u razvoju darovitih, moraju dosta pažnje i vremena posvetiti ovoj specifičnosti kako bi se programi rada sa ovom decom podigli na viši nivo. Takođe, iz svega sudeći možemo zaključiti da u radu sa darovitom decom, pedagozi su uvek prisutni u njihovom razvoju, pa i u tom smeru možemo unaprediti podršku i pomoć. S obzirom na to da postoje različiti tretmani darovitih učenika u vidu potpunog izdvajanja u specijalizovana odeljenja ili škole (segregacija), raznih oblika ekstra aktivnosti koje se dodaju na redovnu nastavu i programe (obogaćivanje) i više varijanti ubrzavanja i skraćivanja školovanja (akceleracija), možemo zaključiti da postoje različite mogućnosti rada sa ovom decom. Međutim, najbolji način rada sa darovitom decom još uvek nije pronađen.

METODE RADA

U savremenom društvu fenomen darovitosti bi morao biti vid aktuelnosti i pedagoške zainteresovanosti za kontinuirano proučavanje i u teorijskom i u metodološkom i u praktičnom smislu. Ovaj problem je sve više usmeren ka školi i nastavniku. Stoga je predmet našeg istraživanja fokusiran na ispitivanje percipiranja uloge nastavnika u procesu razvijanja izuzetnih potencijala kod učenika i potencijalnih prepreka sa kojima se susreću u radu. Saznajni cilj istraživanja odnosi se na ispitivanje stavova nastavnika o sopstvenoj ulozi u procesu otkrivanja i podsticanja darovitosti. U savremenom društvu se konstantno menjaju potrebe i interesovanja, a nastavnik mora da odgovori na te promene i da se prilagodi novim zahtevima. Zato je važno da pored stalnog stručnog usavršavanja i nauka da doprinose tako što će stalno, iznova, izučavati problematika darovitosti i stalno dolaziti do novih rezultata, što ujedno i predstavlja aplikativni cilj ovog empirijskog istraživanja.

Za potrebe istraživanja korišćena je deskriptivna metoda sa tehnikom skaliranja. Konstruisana je skala procene Likertovog tipa koja je putem Crnobach's Alpha testa pokazala u tri testiranja dobre metrijske karakteristike.

Tabela 1. Crnobach's Alpha test

Table 1. Crnobach's Alpha test

Cronbach's Alpha	N of Items
0.872	40

Iz rezultata prikazanih u Tabeli 1. možemo uočiti da vrednost Kronbahovog Alfa koeficijenta iznosi 0.872 što je iznad donje prihvatljive granice od 0.70.

Podatak ukazuje na zaključak da je skala procene konstruisana za potrebe ovog istraživanja relijabilna, odnosno da ima zadovoljavajući nivo pouzdanosti kao metrijske karakteristike instrumenata.

Postupkom faktorske analize, iz skale procene je izdvojeno 6 glavnih faktora, a za potrebe ovog istraživanja su analizirana dva faktora koja se odnose na percipiranje sopstvene uloge nastavnika u podsticanju darovitosti i stavovima o položaju darovitih učenika u našem školskom sistemu.

Tabela 2. Ekstrahovanje faktora

Table 2. Factor extraction

	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8.831	22.079	22.079	8.831	22.079	22.079
2	3.516	8.789	30.867	3.516	8.789	30.867
3	2.874	7.186	38.053	2.874	7.186	38.053
4	2.355	5.887	43.940	2.355	5.887	43.940
5	1.899	4.747	48.687	1.899	4.747	48.687
6	1.668	4.170	52.857	1.668	4.170	52.857

U inicijalne faktore su pobrojani svi ajtemi iz instrumenta istraživanja (ukupno 40). S obzirom na to da se u faktorskoj analizi vezujemo za Kajzerove karakteristične korene čija vrednost iznosi preko 1, u Tabeli 3. se može uočiti 6 faktora koji imaju

karakteristične vrednosti 1 ili više. Tih 6 faktora objašnjavaju 52.857% ukupne kumulativne varijanse. Za potrebe ovog istraživanja intepretirana su dva faktora koji su usko vezani za problem istraživanja a imenovani su na sledeći način: Uloga nastavnika u razvijanju darovitosti kod učenika i položaj darovitih učenika u našem sistemu obrazovanja. Prvo pilot istraživanje je sprovedeno 2015/2016. godine, a zatim je retestirano u školskoj 2018/2019. i 2019/2020. godini u Srbiji neposredno pre nastanka pandemije izazvane virusom Covid-19.

Tabela 3. Stuktura ispitanika s obzirom na sociodemografske varijable istraživanja
Table 3. Structure of respondents with respect to sociodemographic research variables

		f	%
Tip škole	Gradska	101	71.1
	Prigradska	41	28.9
	Ukupno	142	100.0
Ciklus obrazovanja	Razredna nastava	74	52.1
	Predmetna nastava	68	47.9
	Ukupno	142	100

Ukupan uzorak obuhvaćen istraživanjem je N= 142 u gradskim i prigradskim školama na jugu Republike Srbije.

REZULTATI I DISKUSIJA

Prvi faktor za analizu sadrži sledeće ajteme: Daroviti učenici su radoznali, često postavljaju pitanja i traže dodatne informacije, Daroviti učenici su dobro organizovani, planiraju svoje vreme i donose promišljene odluke, Daroviti učenici brzo i lako shvataju nova znanja i povezuju ih sa prethodnim znanjima, Aktivnost i ambicioznost darovitih učenika je najvažniji preduslov da se darovitost razvije, Često se angažujem i realizujem aktivnosti koje mogu doprineti razvoju darovitih učenika. Daroviti učenici raspolažu velikim brojem informacija iz oblasti koje ih interesuju, Daroviti učenici zahtevaju dodatnu posvećenost u toku nastave. Sve napred navedene stavke su izrazito visokom aritmetičkom sredinom ocenjene ($M > 4.00$). Navedeni podatak ukazuje da nastavnici znaju prema karakteristikama da prepoznaju darovite i nadarene učenike i da je njihova uloga u podsticanju njihovog razvoja izrazito velika kao i da se za njih moraju ulagati dodatni naponi u smislu njihove posvećenosti u toku realizacije same nastave ili oblasti koje ih interesuju.

Tabela 4. Razlike u odgovorima nastavnika iz gradskih i prigradskih škola
Table 4. Differences in the responses of teachers from urban and suburban schools

Varijabla	N	M	SD
Gradska škola	75	21.0533	2.97237
Prigradska škola	30	21.7333	2.01603
t test= 1.150 df= 103 p= 0.253			

O ovoj problematici ispitani su nastavnici u odnosu na varijablu vrsta/tip škole. Rezultati istraživanja su pokazali da nema statistički značajnih razlika u odgovorima ispitanika iz gradskih i prigradskih škola, odnosno dominira određen stepen homogenosti u stavovima o ulozi nastavnika u identifikovanju podsticanju i razvijanju učenikovih potencijala, $p > 0.05$. Percepcije nastavnika su identične bez obzira na „geografski“ položaj škole.

Tabela 5. Razlike u odgovorima nastavnika u odnosu na ciklus obrazovanja
Table 5. Differences in teachers' responses in relation to the education cycle

Varijabla	N	M	SD
Razredna nastava	68	20.9853	2.97493
Predmetna nastava	37	21.7297	2.23170
t test= 1.334 df= 103 p= 0.185			

Na kraju, ispitani su stavovi o ulozi nastavnika u podsticanju darovitosti i u odnosu na ciklus obrazovanja, razredne i predmetne nastave. Postupkom t testa utvrđeno je da se odgovori ispitanika takođe ne razlikuju na nivou statističke značajnosti. Upoređivanjem aritmetičkih sredina odgovora konstatovana je homogenost odgovora između učitelja od 1. do 4. razreda i nastavnika od 5. do 8. razreda, $p > 0.05$. Rad sa darovitim učenicima poželjno je otpočeti što je ranije moguće. Raditi sa darovitim znači, pre svega, stalno ih pratiti. To podrazumeva praćenje celokupnog razvoja, svih aspekata ličnosti. Teško je raditi sa nadaređnim učenicima zbog velikih odstupanja u tempu razvoja, ali svaki učenik ima sebi svojstvene potrebe i mogućnosti. Nastava koja se zasniva na potrebama „prosečnog“ učenika dovodi do gušenja predispozicija za razvoj darovitosti. Iz ovog razloga je zadržan faktor izdvojen postupkom faktorske analize Položaj darovitih učenika u našem sistemu obrazovanja. Faktor obuhvata sledeće ajteme: Planovi i programi našeg obrazovnog sistema su pogodni za rad sa darovitim, U okviru predviđenih oblasti koje se obrađuju u toku školske godine, ima dovoljno prostora da se zadovolje interesovanja i potrebe darovitih učenika, Škola aktivno učestvuje u organizaciji i realizaciji aktivnosti koje mogu doprineti razvoju darovitosti, Smatram da se dovoljno pažnje posvećuje darovitim učenicima i razvoju njihove darovitosti. Za razliku od prvog faktora koji je izdvojen i visoko vrednovan od strane nastavnika, primećeno je u odgovorima ispitanika da ne mogu sami izneti koncept „darovitog deteta“ bez podrške obrazovnog sistema. Nastavnici se ne slažu da ima dovoljno prostora da se zadovolje interesovanja i potrebe darovitih i da naši nastavni planovi i programi ostavljaju dovoljno prostora za rad sa darovitim učenicima. Smatraju da škola aktivno učestvuje i pruža podršku u darovitim, a istraživačima ostaje prostora da iznesu pretpostavku da ovako ne baš ohrabrujući nalazi u okviru gore pomenutog faktora $M < 3.00$ nisu stvar pojedinca, već da se pomaci moraju sagledati šire i promeniti na globalnom nivou.

Tabela 6. Razlike u odgovorima nastavnika iz gradskih i prigradskih škola

Table 6. Differences in the responses of teachers from urban and suburban schools

Varijabla	N	M	SD
Gradska škola	75	12.920	3.608
Prigradska škola	30	12.233	3.410
t test= 0.894 df= 103 p= 0.373			

Rezultati istraživanja su pokazali da nema statistički značajnih razlika u odgovorima ispitanika iz gradskih i prigradskih škola, odnosno da dominira određen stepen homogenosti u stavovima o školskom sistemu kao faktoru podsticanja darovitih učenika, $p > 0.05$.

Tabela 7. Razlike u odgovorima nastavnika u odnosu na ciklus obrazovanja

Table 7. Differences in teacher responses in relation to the education cycle

Varijabla	N	M	SD
Razredna nastava	68	12.500	3.572
Predmetna nastava	37	13.135	3.521
t test= 0.875 df= 103 p= 0.384			

Kada je reč o preprekama za podsticanje darovitih učenika, sasvim sigurno se u prvi plan izdvaja nastavni plan i program koji je okarakterisan neadekvatnim da bi se pružila adekvatna podrška ovoj deci. Razlike u odgovorima ne postoje, odgovori su slični bez obzira na to da li su u pitanju nastavnici razredne ili predmetne nastave $p > 0.05$.

ZAKLJUČCI

Stanje u praksi pokazuje jednu sasvim drugačiju sliku od one koja je u teoriji utemeljena, pa se postavlja pitanje koji je način da se ovaj nesklad prevaziđe. Neke od odgovora na ovo pitanje dali su i sami nastavnici kroz ovo istraživanje, tako što su prepoznali problem nedovoljne društvene podrške kao i loše koncipiranog nastavnog plana. Istraživanje je pokazalo da nastavnici percipiraju svoju ulogu u radu sa darovitima kao izuzetno bitnom, što je dobar pokazatelj jer se i neki minimalni pomaci u radu dešavaju iz pozitivnog stava prema problemu. Rezultati istraživanja su pokazali da se uloga nastavnika u podsticanju darovitosti ne negira, prepoznata je i visoko vrednovana, dok sa druge strane podršku za rad sa darovitima nastavnici ne prepoznaju u propisanom kurikulumu. Na osnovu nepostojanja statistički značajnih razlika u odgovorima ispitanika s obzirom na postavljene sociodemografske varijable, kao i činjenicu da su gotovo svi ispitanici imali identičan stav o ovoj problematici u tri godine za redom, prihvata se nulta hipoteza istraživanja. Međutim, neke od problema nastavnici nisu prepoznali, bar ne u okviru ovog istraživanja. Jedan od njih je i taj što nastavnici često kreativne učenike vide kao „odabrane pojedince“ pa odgovornost za njihov razvoj ne vide kao svoj zadatak već kao zadatak stručnjaka ili određenih

predmetnih nastavnika. To pokazuje da je, pored svih ostalih nedostataka u samom sistemu, potrebno uticati i na osnaživanje nastavnika u smislu usavršavanja. Generalno, klima koja preovladava u osnovnoj školi na našim prostorima i utisak koji se stiče nakon ovog istraživanja jeste da je darovitost u školi velika poteškoća za sve aktere u vaspitno-obrazovnom procesu. Daroviti učenici su zahtevni, imaju drugačije i šire potrebe u odnosu na ostale učenike, i to su i sami nastavnici prepoznali. Takođe, oni su se izjasnili da je u radu sa darovitima potrebno uložiti daleko više truda i napora, u odnosu na ostale učenike. Bez ikakve podrške i motivacije, nastavnici su u prilici gde se od njih očekuje mnogo više angažovanja. Sa druge strane, živimo u svetu u kome su roditelji prezaposleni i nedovoljno aktivni kada je u pitanju potencijalna darovitost njihove dece pa je ili zapuštaju ili vrše preveliki pritisak na decu angažujući ih u različitim oblastima. To je još jedna otežavajuća okolnost koja na nastavnika prebacuje još veću odgovornost. Iz svega navednog jasno je da je fenomen darovitosti još uvek nedovoljno istraženo polje, da zahteva poduhvat koji će dovesti do korenitih promena u obrazovnom sistemu, od pripreme za nastavnički poziv do prakse. Iz ovog razloga se teorijski aspekt ovog rada upravo bavi i preporukama šta unaprediti u našem obrazovnom sistemu da bi sama realizacija rada sa darovitima bila adekvatnija. Podsticanje darovitosti uslovljeno je velikim brojem isprepletanih faktora koji moraju, ponaosob, biti detaljno istraženi kako bi u praksi produktivno delovali. Apelujemo da se fenomen darovitosti ispituje teorijski, saznavno i aplikativno, kako bi se javnost upoznala sa mogućim problemima i našla rešenja na sistemskom nivou.

Ne treba zaboraviti, darovita deca su deca sa potrebom za posebnom društvenom podrškom.

LITERATURA

1. Blažič, M., & Stanojević, D. (2014). Učiteljevo shvatanje darovitosti. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, 5, 87-100.
2. Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Upper Saddle River, N.J: Merrill/Prentice Hall.
3. Grgin, T. (2004). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Đorđević, B. (2003). Neke savremene tendencije u istraživanjima o darovitoj i kreativnoj deci i adolescentima. *Pedagoška stvarnost*, 49(3-4), 230-244.
5. Đorđević, J. (1997). Poznavanje prirode darovitosti - pretpostavka za njeno podsticanje i razvoj. *Zbornik više škole za obrazovanje vaspitača, Vršac*, 3, 27-30
6. Khalil, M. and Accariya, Z. (2016). Identifying "Good" Teachers for Gifted Students. *Creative Education*, 7, 407-418. DOI:10.4236/ce.2016.73040
7. Koren, I. (1993). Što identificirani nadareni učenici govore o sebi i svom odnosu prema okolini. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 134(1), 5-12.
8. Koren, I. (2013). Povijesni osvrt na konceptualizaciju pojave nadarenosti, *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 154(3), 339-361.
9. Malušić, S. (1995) Specifičnosti i mogućnosti rada sa darovitim učenicima mlađeg školskog uzrasta. *Zbornik Više škole za obrazovanje vaspitača*, 1, 157-160
10. Manning, S. (2006). Recognizing Gifted Students: A Practical Guide for Teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 42(2), 64-68. DOI:10.1080/00228958.2006.105164 35
11. Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost razumevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.

NAPOMENA

Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru projekta: „Razvoj i perspektive Departmana za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu“, br. 100/1-10-5-01, finansiranog od strane Filozofskog Fakulteta Univerziteta u Nišu, Srbija.

RAZVOJ EMOCIONALNE INTELIGENCIJE KROZ IZVANNASTAVNU AKTIVNOST GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE THROUGH EXTRACURRICULAR ACTIVITY CIVIC EDUCATION

Petra VEČERIĆ

Osnovna škola Ivana Cankara, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Cilj izvannastavne aktivnosti *Građanski odgoj i obrazovanje* je pridonijeti osposobljenosti učenika za aktivno obavljanje građanske uloge. Kako bi se učenici mogli razvijati u smjeru aktivnih građana koji će učinkovito obavljati svoju građansku ulogu, potrebno je razviti određene vještine, sposobnosti i stavove. Kroz ovu izvannastavnu aktivnost učenici upoznaju sebe, svoju ulogu u društvu, razvijaju toleranciju na različitosti te njihovo prihvaćanje, razvijaju kritičko mišljenje, osvještavaju emocije koje im se pojavljuju u određenim situacijama. Brojni autori objašnjavaju emocionalnu inteligenciju kao sposobnost prepoznavanja, razumijevanja i praćenja kako svojih, tako i tuđih emocija. Kako bi se učenike osposobilo za aktivno građanstvo, potrebno ih je senzibilizirati, razvijati im empatiju i razumijevanje tuđih emocija u određenim situacijama te poticati primjenu stečenih spoznaja u djelovanju u konkretnim situacijama. Prihvaćanjem sebe, kao i onoga što nas okružuje te kritičkim promišljanjem utječemo na kvalitetu svoga života, ali i na kvalitetu života cijeloga društva. Čovjek je društveno biće i u interakciji s drugima formira stavove i uvjerenja. Stoga, stavovi, uvjerenja te djelovanje nekoliko pojedinaca može ostvariti veliki utjecaj na društvo. U radu su prikazane metode rada te primjeri aktivnosti kroz koje su učenici razvijali emocionalnu inteligenciju, kao i osobni stav učiteljice o napretku učenika u ovom području kroz dugogodišnje provođenje ove izvannastavne aktivnosti.

Ključne riječi: izvannastavna aktivnost, građanski odgoj i obrazovanje, emocionalna inteligencija

ABSTRACT

The goal of the extracurricular activity Civic Education is to contribute to the ability of students to actively perform their civic role. In order for students to develop in the direction of active citizens who will effectively perform their civic role, it is necessary to develop certain skills, abilities and attitudes. Through this extracurricular activity, students get to know themselves, their role in society, develop tolerance for diversity and their acceptance, develop critical thinking, become aware of the emotions that arise in certain situations. Numerous authors explain emotional intelligence as the ability to recognize, understand, and monitor both one's own and others' emotions. In order to enable students to become active citizens, it is necessary to sensitize them, develop their empathy and understanding of other people's emotions in certain situations, and encourage the application of acquired cognition in action in specific situations. By accepting ourselves, as well as what surrounds us, and by thinking critically, we influence the quality of our lives, but also the quality of life of the whole society. Human being is a social being and in interaction with others forms attitudes and beliefs. Therefore, the

attitudes, beliefs and actions of several individuals can have a major impact on society. The paper presents methods of work and examples of activities through which students have developing emotional intelligence, as well as the personal attitude of the teacher about the progress of students in this area through the long-term implementation of this extracurricular activity.

Key words: extracurricular activity, civic education, emotional intelligence

UVOD

Čovjek je društveno biće i kao takvo u svakodnevnoj interakciji s drugim ljudima te nalaženju u određenim situacijama razvija i određene emocije. Na emocijama se temelje naše ponašanje, odluke i izbori. Mogućnost razumijevanja osobnih i tuđih emocija te djelovanja u skladu s njima ima veliku ulogu u uspješnom snalaženju u raznim društvenim situacijama. Promatranjem emocija u kontekstu aktivnoga građanstva temeljenoga na demokratskim načelima, razumljiva je njihova važnost za život i djelovanje u pluralističkom društvu. „Emocionalna inteligencija definirana je kao proces prepoznavanja svojih i emocionalnih stanja drugih da bi se efikasnije mogli riješiti eventualni problemi i adekvatno regulirati ponašanje“ (Takšić, Mohorić, & Munjas, 2006, str. 731). Ona poboljšava kvalitetu života pojedinca i njegove okoline te pomaže stvoriti odnose temeljene na empatiji i uvažavanju različitosti. Republika Hrvatska je po Ustavu demokratska i socijalna država u kojoj je narod zajednica slobodnih i ravnopravnih državljana. Uređena je na vrijednostima i načelima međunarodno priznatih ljudskih prava i sloboda koje svim građanima jamči Ustavom. Međutim, demokratsko djelovanje ne ovisi samo o demokratskom ustroju vlasti te uspostavi demokratskih institucija, već i o demokratskoj političkoj pismenosti i djelovanju građana. Kako bi građani djelovali na načelima demokracije, potrebno je da razviju određene vrijednosti, stavove, sposobnosti i vještine pomoću kojih će moći djelovati štiteći prava svakog čovjeka, prihvaćati različitosti, razvijati empatiju te se snalaziti u svakodnevnim situacijama i izazovima na temelju suradnje i mirotvorstva. Razvijanje emocionalne inteligencije doprinosi razvijanju aktivnih građana koji djeluju po demokratskim načelima.

GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U OSNOVNOJ ŠKOLI

Osnovna škola je definirana kao odgojno-obrazovna ustanova, što znači da na djecu djeluje istovremeno odgojno i obrazovno. Prema Pastuoviću (2012) obrazovanje je organizirano učenje znanja i psihomotornih vještina, dok je odgoj organizirano učenje vrijednosti, stavova i navika. Učenjem znanja o konceptima funkcioniranja društva te razvijanjem demokratskih vrijednosti, stavova i navika učenici se razvijaju u građane svjesne sebe i svoje okoline. Kroz rad na temama vezanima za društvo, uz odgovarajuće metode i oblike rada, razvijaju i emocionalnu inteligenciju koja je preduvjet za uspješno funkcioniranje u društvu različitosti. Građanski odgoj i obrazovanje razvija djecu i mlade u smjeru odgovornih i aktivnih članova društva koji djeluju na načelima demokracije, pravednosti i mirotvorstva. Kroz njega učenici stječu određena znanja te razvijaju vrijednosti i stavove, ali i vještine i sposobnosti koje će im omogućiti primjenu naučenih znanja u svakodnevnim situacijama. Nacionalni okvirni

kurikulum (2011) provedbu Građanskog odgoja i obrazovanja predlaže na dva načina – kao međupredmetnu temu te kao fakultativni predmet, odnosno izvannastavnu aktivnost. U hrvatskim školama trenutno se provodi međupredmetno. Kao i ostale međupredmetne teme, temelji se na općeljudskim vrijednostima i kompetencijama za život u 21. stoljeću Europskoga referentnog okvira. Provođenje Građanskog odgoja i obrazovanja kao izvannastavne aktivnosti nije obvezno i ovisi o afinitetima i osposobljenosti učitelja. Uzimajući u obzir vremenski period rada na temama vezanima za građanstvo međupredmetno i obliku cjelovitog sata izvannastavne aktivnosti, puno su veće i konkretnije mogućnosti učenika za stjecanjem određenih znanja te razvijanjem vrijednosti, stavova, sposobnosti i vještina na organiziranim satima. Sustavno organiziranim satom, temeljenim na psihološkim i pedagoškim načelima, ne stječu se samo činjenična znanja, već se razvijaju socijalne i komunikacijske vještine, kao i emocionalna inteligencija učenika koja je preduvjet za uspješno funkcioniranje u životu, ali i demokratsko djelovanje. „Poticanje učenikovih postojećih osobina, učenje novih vještina i prevencija negativnih ponašanja najefikasniji su kroz programe koji su primjereni po svom intenzitetu i trajanju, što znači da obuhvaćaju barem osam lekcija u jednoj programskoj godini, i to barem dvije uzastopne godine, uz neizostavan uvjet da to bude integriran i koordiniran program koji je svojom složenom organizacijom efikasniji od zbroja njegovih dijelova.“ (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), 2002; prema Takšić, Mohorić i Munjas, 2006) Iz tih razloga izvannastavna aktivnost Građanski odgoj i obrazovanje pruža mogućnost rada na razvoju učenika u odgovorne i aktivne građane koji djeluju po demokratskim načelima kroz razvijanje emocionalne inteligencije.

VAŽNOST EMOCIONALNE INTELIGENCIJE U FORMIRANJU AKTIVNIH GRAĐANA

Emocionalna inteligencija je pojam koji je vrlo aktualan u današnje vrijeme, no bavljenje njome započelo je prije nekoliko desetljeća. Prvi model emocionalne inteligencije razvili su Mayer i Salovey devedesetih godina 20. stoljeća. „Emocionalna inteligencija je vrsta socijalne inteligencije koja uključuje sposobnost praćenja vlastitih i tuđih osjećaja, razlikovanja među njima i korištenja informacija za usmjeravanje razmišljanja i djelovanja.“ (Mayer & Salovey, 1990; prema Mayer & Salovey, 1993) „Prema tim autorima čine ju četiri različite komponente: identificiranje emocija (sposobnost prepoznavanja emocija u sebi i drugima), korištenje emocija (sposobnost pozivanja i rasuđivanja osjećaja), razumijevanje emocija (sposobnost razumijevanja kompliciranih emocija i emocionalnih stanja, posebno kako se te emocije mijenjaju iz trenutka u trenutak), i upravljanje osjećajima (upravljanje svojim i tuđim osjećajima).“ (Abdul Samad, 2014) Psiholog Reuven Bar-On također je dao objašnjenje emocionalne inteligencije kao niza nekognitivnih sposobnosti, kompetencija i vještina koje utječu na nečiju sposobnost uspješnog suočavanja sa zahtjevima i pritiscima. Prema Golemanu (2005) svaka osoba ima neku razinu emocionalne inteligencije koju može poboljšati kako bi nadzirala vlastite emocije i emocionalna stanja te koju je sve teže razviti što se osoba više bliži punoljetnosti. Važnost emocionalne inteligencije u formiranju aktivnih građana koji djeluju prema demokratskim načelima vrlo je velika. Demokratska načela obuhvaćaju načelo ravnopravnosti i jednakosti pred zakonom te

prihvatanje temeljnih ljudskih prava i sloboda, kao i djelovanje u skladu s njima. Kako bismo mogli živjeti i djelovati u skladu s navedenim, potrebno je razvijati vrijednosti i stavove koji će se temeljiti na poštivanju, pravednosti i mirotvorstvu. Za ostvarenje navedenoga potrebna je senzibilizacija na različitosti, poticanje na kritičko promišljanje o društvenim situacijama, razumijevanje osobnih i tuđih osjećaja u njima te upravljanje tim osjećajima radi što pozitivnijeg ishoda. Osnovni cilj izvannastavane aktivnosti Građanski odgoj i obrazovanje je osvijestiti učenike o razlikama u pluralističkom društvu u kojem žive, prihvatiti ih te djelovati u smjeru najpogodnijem za svakog člana društva.

PRIMJERI RAZVOJA EMOCIONALNE INTELIGENCIJE KROZ IZVANNASTAVNU AKTIVNOST GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE

Razvoj vrijednosti, stavova, vještina i sposobnosti nije u potpunosti moguć u tradicionalnoj nastavi. Učenici u nastavnom procesu moraju biti aktivni sudionici. Danas postoje brojne strategije aktivnog učenja pri čemu veliki značaj i utjecaj na formiranje vrijednosti i stavova imaju suradničko i iskustveno učenje. „Bitno obilježje takvih nastavnih strategija je da s obzirom na svoju razrađenost u metodološkom, pedagoškom, didaktičkom, metodičkom i psihologijskom smislu imaju potencijal za dubinsko mijenjanje procesa učenja i poučavanja ka željenim ishodima učenja.“ (Koludrović, 2013). Kolbova teorija iskustvenog učenja stavlja iskustvo u samo središte učenja. Prema Mutmainah, Rukayah i Mintasih Indriayu (2019) ta teorija definira učenje kao proces u kojem se znanje stvara transformacijom iskustva, ono proizlazi iz kombinacije iskustva shvaćanja i preobrazbe te odražava učenje koje se postiže osobnim iskustvom i sudjelovanjem. Kroz razne metode iskustvenog učenja, poput simulacije, do izražaja dolaze spoznajni, doživljajni i djelatni interesi. U tom procesu učenik uči, razmišlja i osjeća na temelju čega počinje i djelovati. Stavljanjem u određenu ulogu u simuliranoj situaciji učenik će razviti emocije, osvijestiti problematiku situacije u kojoj se nalazi te na temelju toga shvatiti osjećaje osoba koje tu situaciju prolaze u stvarnom životu, svoju ulogu u poticanju emocija kod drugih te kao produkt svega toga razvijati empatiju. „Suradničko je učenje zajedničko učenje učenika u parovima ili malim skupinama s ciljem bavljenja zajedničkim problemom, istraživanja zajedničke teme ili nadogradnje uzajamne spoznaje radi stvaranja novih ideja, novih kombinacija ili jedinstvene inovacije.“ (Meredith et al., 1998; prema Peko, Sablić, & Livazović, 2006) Kroz suradnju učenici, osim novih spoznaja, razmjenjuju i emocionalna iskustva, raspravljaju o njima te na temelju njih pronalaze najbolja rješenja za rješavanje problema. U nastavku je prikazano nekoliko primjera aktivnosti temeljenih na iskustvenom i suradničkom učenju kroz koje su učenici, stavlajući se u određene uloge, razvijali elemente emocionalne inteligencije. Navedeni primjeri aktivnosti provedeni su s istom skupinom učenika.

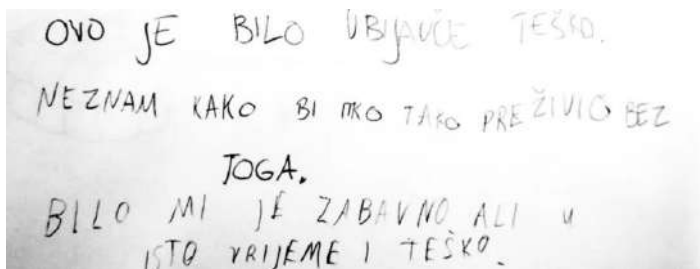
Vožnja balonom

Ova aktivnost dio je projekta Živjeti demokraciju čiji je cilj promicanje demokracije i obrazovanja za demokraciju na različitim razinama različitih školskih sustava. Cilj ove aktivnosti je osvijestiti opće vrijednosti u ljudskim pravima, na njima graditi osobni sustav vrijednosti te kroz iskustvo izostanka tih prava osvijestiti njihovu važnost te

emocije koje se pritom pojavljuju. U ovoj aktivnosti sudjelovali su učenici uzrasta od 8 do 9 godina podijeljeni u skupine po četvero. Svaka je skupina dobila papir s nacrtanim balonom i deset vreća obješenih na njega. Svaka vreća sadržavala je neko ljudsko pravo. Prije početka same radionice s učenicima je prokomentirano svako napisano pravo, njegova uloga u životu čovjeka te posljedice njegovog izostanka. Učenici su kroz aktivnost voženi kroz priču o letu balonom. Na nekoliko mjesta u priči, zbog nastavka sigurnoga leta, morali su odlučiti koje će vreće, a samim time i prava, odbaciti iz svoga života. Odluke se donosili zajednički unutar skupina, raspravljajući i dogovarajući se (Slika 1). Nakon svakog odbacivanja vreća s učenicima je prokomentirano pravo koje su odbacili i što su time izgubili. Iskustvo odbacivanja prava u učenicima je razvilo emocije. Osvijestili su emocije koje su prisutne kod ljudi čija su prava narušena. To se naročito vidjelo na kraju aktivnosti kada su pronalazili konkretne primjere narušavanja prava u svakodnevnom životu. Pokazatelj osviještenosti emocija su osvrta na kraju aktivnosti (Slika 2).



Slika 1. Učenici donose odluke o odabiru vreća s pravima koje će odbaciti
Figure 1. Students make decisions about choosing bags with rights to discard



Slika 2. Osvrt na iskustvo učenja
Figure 2. A review of the learning experience

Društvene uloge

Cilj ove aktivnosti bio je prepoznati različite uloge u društvu, društvenu nejednakost i privilegije koje utječu na kvalitetu života pojedinca koji ih posjeduje, odnosno utjecaje njihove odsutnosti. Također, cilj je bio i osvijestiti situacije u kojima se nalaze manjinske i marginalizirane skupine, kao i razviti empatiju te potaknuti učenike na upravljanje svojim ponašanjem i djelovanjem koje će podići kvalitetu života svakog člana društva. U aktivnosti su sudjelovali učenici uzrasta od 11 do 12 godina, a sastojala se od tri dijela. U prvom dijelu učenici su osvještavali koje društvene privilegije oni imaju tako da su na svaku pročitano izjavu, ako se odnosi na njih, istupili korak naprijed. Izjave su se sastojale od kratkih rečenica poput *Imam*

zdravstveno osiguranje., Imam svakodnevni pristup internetu., Ne bojim se da će me netko napasti na putu do škole. Svakodnevno imam topli obrok kod kuće. i sl. Nakon ovoga dijela uslijedio je drugi u kojem su stavljeni u konkretne društvene uloge. Svaki je učenik dobio papir s društvenom ulogom koja mu u tom trenutku pripada, kao i objašnjenje te uloge (Slika 3). Neke od tih uloga su bile HIV pozitivna osoba, osoba s invaliditetom, izbjeglica, dijete romske manjine, službenik pred otkazom, dijete izrazito siromašne obitelji itd. Učenici, sada u posve drugačijoj ulozi u odnosu na njihovu stvarnost, ponovno su istupali korak unaprijed na izjave iste izjave koje su im čitane u prvom dijelu aktivnosti. Za razliku od prvoga puta, razlike u društvenim privilegijama bile su jasno vidljive (Slika 4). Promatrajući svoje prijatelje na velikoj udaljenosti od njih samih, uočavali su utjecaje društvenih privilegija na kvalitetu života svakoga pojedinca. Učenici koji su napravili jedan ili niti jedan iskorak, emocionalno su mogli doživjeti utjecaj nedostatka privilegija na život što je vidljivo na slici 5. Treći dio aktivnost sastojao se od rada u skupinama u kojima su učenici kroz suradnju pronalazili rješenja za smanjivanje društvenih nejednakosti kroz vlastite postupke i djelovanje. Kroz ovu aktivnost učenici su simulirano doživjeli iskustva društvenih manjina i marginaliziranih skupina. Osvijestili su emocije koje se svakodnevno pojavljuju kod tih skupina ljudi, jer su ih kroz vlastito iskustvo i sami doživjeli. Kroz suradnju u pronalaženju rješenja toga društvenog problema, osvijestili su važnost svakoga pojedinca u brizi oko svih članova društva, važnost ravnopravnosti i djelovanja u skladu s ljudskim pravima radi očuvanja kvalitete svoga i tuđih života.



Slika 3. Učenici na početku drugoga dijela aktivnosti

Figure 3. Students at the beginning of the second part of the activity



Slika 4. Učenici u sredini drugoga dijela aktivnosti u kojem su razlike među društvenim ulogama jasnije vidljive

Figure 4. Students in the middle of the second part of the activity in which the differences between social roles are more clearly visible



Slika 5. Učenici na kraju drugoga dijela aktivnosti u kojem su postali svjesni emocija zbog svoje trenutne društvene uloge

Figure 5. Students at the end of the second part of the activity in which they became aware of emotions because of their current social role

ZAKLJUČAK

Kroz višegodišnje iskustvo rada s učenicima na izvannastavnoj aktivnosti Građanski odgoj i obrazovanje iz godine u godinu vidljiv je sve veći napredak u razvoju emocionalne inteligencije što se odražava na način djelovanja učenika u svakodnevnim situacijama. Osjetljivost na društvene probleme, empatija te kontrola emocija samo su neki od primjera razvijenosti njihove emocionalne komponente osobnosti u odnosu na vršnjake. U provođenju aktivnosti kroz koje se radi na razvoju emocionalne inteligencije važan je odabir strategija i metoda. Stavljanjem učenika u određenu situaciju kroz koju mora djelovati, a razlikuje se od njegove stvarne situacije, postizemo to da problem sagledava iz druge pozicije. Na taj način može osvijestiti emocije koje se javljaju kod pojedinaca kojima je takva situacija svakodnevnica te počinje kritički promišljati o svojim postupcima i utjecaju na stvaranje jednakih ili različitih mogućnosti u društvu. Emocionalna inteligencija i aktivno građanstvo temeljeno na demokratskim načelima usko su povezani. Nije moguće djelovati na načelima demokracije, pravednosti i mirotvorstva ako nemamo razumijevanje za druge, osjetljivost na različitosti i potrebu za stvaranjem okruženja (pod)jednakih mogućnosti za svaku osobu što se ostvaruje razvijanjem emocionalne inteligencije.

LITERATURA

1. Abdul Samad, H. (2014). *Emotional intelligence the theory and measurement of EQ*. Preuzeto 10. svibnja 2021. sa <https://core.ac.uk/download/pdf/236418224.pdf>
2. Goleman, D. (2005). *Emocionalna inteligencija: Zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
3. Koludrović, M. (2013). Mogućnosti razvijanja kompetencija učenja u suvremenoj nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 295-305. Preuzeto 12. svibnja 2021. s <https://hrcak.srce.hr/129614>
4. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442. DOI: [https://dx.doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://dx.doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
5. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional Intelligence. U R.J. Sternberg, & S.B. Kaufman, (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (str. 528-549). New York: Cambridge University Press.

6. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
7. Mutmainah, R., & Mintasih, I. (2019). Effectiveness of Experiential Learning-based Teaching Material in Mathematics. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(1), 57-63. DOI: 10.11591/ijere.v8.i1.pp57-63.
8. Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
9. Peko, A., Sablić, M. & Livazović, G. (2006). Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi. *Život i škola*, 52(15-16), 17-27. Preuzeto 13. svibnja 2021. s <https://hrcak.srce.hr/25024>
10. Takšić, V., Mohorić, T. & Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja*, 15(4-5), (84-85), 729-752. Preuzeto 12. svibnja 2021. s <https://hrcak.srce.hr/10875>

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI KROZ RAZLIČITE OBLIKE PARTNERSTVA S RODITELJIMA

IMPROVING QUALITY OF LIFE OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH VARIOUS FORMS OF PARTNERSHIP WITH PARENTS

Snježana OSIĆ-SADŽAK, Gordana LUKAČIĆ
DV Bukovac, Zagreb, Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Uključenost roditelja u planiranje i provođenje odgojno - obrazovnog procesa jedan je od ključnih parametara pri evaluaciji kvalitete suradnje s roditeljima. Kako bi se za to stvorili uvjeti, nužno je u vrtiću kontinuirano planiranje stvaranja poticajnog okruženja u kojem se djetetu osigurava zadovoljenje individualnih potreba i interesa uz uvažavanje specifičnosti njegove obiteljske kulture. Cilj našeg rada je prezentacija različitih mogućnosti izgradnje smislenih partnerskih odnosa na relaciji roditelj-odgojitelj, kroz nekoliko projekata pod zajedničkim nazivom „Tragovima velikana“ iniciranih u skupini „Leptirići“. Specifične strategije učenja ostvarene kvalitetnim partnerstvom s roditeljima započete su sudjelovanjem u likovnom natječaju, izložbom radova i posjetom roditelja, djece i odgojitelja dvorcu Pejačević u Našicama, te uzvratnim gostovanjem i koncertom Glazbene škole Kontesa Dora u Zagrebu. Budući da je događaj od strane roditelja evaluiran kao izuzetno uspješan u skupini se nastavlja planiranje suradnje s vanjskim čimbenicima. Uz povremeni boravak roditelja povjesničara u skupini, organizirane su izložbe, posjeti i prisustvovanje djece u prigodnim događanjima i u drugim gradovima Hrvatske. Ostvarena je suradnja sa Zavičajnim muzejima Ozlja i Hrvatske Kostajnice, postavljene izložbe dječjih likovnih radova i sudjelovanje u lokalnim manifestacijama. Zajedničkim usvajanjem i dijeljenjem znanja vezanih uz znamenitosti hrvatske kulturne baštine, roditeljima je omogućena aktivna participacija u oblikovanju Kurikula skupine i vrtića. Tragom ovog iskustva na nivou cijelog vrtića trajni je zadatak unaprijeđenje partnerstva s roditeljima, užom i širom zajednicom.

Ključne riječi: partnerstvo s roditeljima, odgojno - obrazovni proces, projekti

ABSTRACT

Involvement of parents in planning and implementation of educational process is one of the key parameters in evaluating quality of cooperation with parents. In order to create suitable conditions in the kindergarten, it is necessary to continuously plan and create stimulating environment which meets the individual needs and interests of children, while taking into consideration their specific family culture. The aim of our work is to present various possibilities for building meaningful partnerships between parents and educators through several projects under the common name „In the footsteps of the great“, initiated in the group „Leptirići“ (eng. „Butterflies“). Specific learning strategies achieved through high-quality partnership with parents were initiated by participation in art competition and exhibition in the Pejačević Castle in Našice visited by parents, children and educators as well as the return visit and concert of Kontesa Dora Music School in Zagreb. Since the parents evaluated the event as extremely successful, the group continues to plan future collaborations. With the occasional

stay of parents historians in the group, exhibitions and children's visits were organized in other Croatian cities as well. Collaboration has been established with Ozalj and Hrvatska Kostajnica Heritage Museums where children displayed their work and participated in local events. By acquisition and sharing of knowledge related to the sights of Croatian Cultural Heritage, parents can actively participate in the shaping of the curriculum of the group and the kindergarten. Taking this experience to the level of the entire kindergarten means improvement of partnership with parents and community.

Keywords: partnership with parents, educational process, projects

PRIKAZ ISKUSTVA IZ PRAKSE USMJERENE NA IZGRADNJU PARTNERSTVA S RODITELJIMA SKUPINE LEPTIRIĆI DJEČJEG VRTIĆA BUKOVAC IZ ZAGREBA

U ovom radu opisano je trogodišnje iskustvo iz prakse kroz specifične strategije učenja ostvarene kvalitetnim partnerstvom vrtića, roditelja te uže i šire društvene zajednice. Potreba za unapređivanjem ovog dijela odgojno obrazovne prakse temeljena je na Vrijednostima suvremenog Kurikula i jedna je od prioritarnih zadaća našeg Vrtića. Stoga je u skupini Leptirići, početkom prve zajedničke radne godine od strane odgojitelja i uz podršku stručnog vodstva, definirana vizija, postavljeni ciljevi, te osmišljeni prvi koraci usmjereni k uspješnijoj suradnji na relaciji roditelj-odgojitelj. Vizija: Jasnije i bogatije partnerstvo roditelja s Vrtićem te njihova veća participacija u stvaranju Kurikula skupine. Postavljeni cilj: Izgradnja smislenih i partnerskih odnosa na relaciji roditelj- odgojitelj. Zajedničko međusobno usvajanje i dijeljenje znanja roditelja, djece i odgojitelja kroz znamenitosti koje se smatraju hrvatskom kulturnom baštinom.

Strategije za dostizanje cilja su bile:

1. Formalni i neformalni načini komunikacije uz upotrebu suvremenih medija. Formalni su: Kutići za roditelje, roditeljski sastanci, individualne konzultacije, sandučić suradnje, blagdanska druženja i Završne svečanosti, gostovanje roditelja u skupini-prezentacija zanimanja, radionice za djecu i roditelje. Neformalni su: Organizacija neformalnih susreta obitelji kroz zajedničke izlete, izložbe, posjete i šetnje. Evaluacijom provedenih aktivnosti i anketom zadovoljstva roditelja nakon prve godine partnerstva pokazalo se da su neformalna druženja izvan ustanove (izložbe dječjih radova u centru grada, vođene šetnje Gornjim gradom) sadržaji koje roditelji žele i dalje u skupini te nude pomoć u organizaciji.



Slika 1. Šetnja Gornjim gradom
Figure 1. Walking through the old town

2. Međusobno unapređivanje roditeljskih kompetencija (roditelji i odgojitelji)

- Kreiranje roditeljske grupne mreže na Internetu uz pojedinačnu pismenu suglasnost (razmjena informacija, ideja, podjela uloga uz organizaciju zajedničkih putovanja)
- Roditelj, profesor povijesti, boravi u skupini, preuzima ulogu moderatora pri osmišljavanju plana posjeta i zajedničkih izleta na mjesta koja se smatraju hrvatskom kulturnom baštinom
- Komunikacijski roditeljski sastanak i individualni razgovori s ciljem prepoznavanja jakih strana kod djeteta (inicirani od strane odgojitelja)
- Identifikacija roditelja u potrebi i skupljanje novčane pomoći - prepoznato i inicirano od strane roditelja, uključuju se i odgojitelji
- Obogaćivanje programa skupine interesom za učenjem stranog jezika

Druga godina zajedništva nas je dodatno povezala. U roditeljskim sugestijama prikupljenim putem upitnika vidljiva je želja i spremnost za većom participacijom pri nadogradnji Kurikula skupine u posljednjoj godini. Sljedeća strategija je sadržavala:

3. Prikupljanje informacija iz različitih izvora

- Roditelji prikupljaju i razmjenjuju informacije o mjestima posjeta putem suvremenih medija,
- Razmjenjuju pisane i slikovne materijale (monografije, karte, turističke vodiče)
- Ostvaruje se komunikacija s kustosima muzeja, galerija, knjižnice itd.

Zajedničkim aktivnostima provedenim u sinergiji roditelja, odgojitelja, ravnateljice vrtića i šire zajednice, a navedenim u posljednjoj strategiji vidljivi su putevi realizacije ranije postavljenog cilja i ostvarenje vizije.



Slika 2. Kestenijada u Hrvatskoj Kostajnici

Figure 2. Kestenijada in Hrvatska Kostajnica

4. Presentacija likovnih radova i nastupi djece u izložbenim prostorima koji su dio hrvatske kulturne baštine (u pratnji roditelja)
 - „Eto i mene na festivalu“ - izložba dječjih portreta za vrijeme trajanja MDF-a u Šibeniku
 - „Cvijeće, Dora i Leptirići“ – izložba uz nastup djece i zajednički posjet dvorcu Pejačević u Našicama
 - Gostovanje Glazbene škole Kontesa Dora u Zagrebu, koncert za djecu i roditelje vrtića, škole i širu zajednicu
 - „Portreti i suvremena umjetnost“ – izložba u tunelu Grič u Zagrebu
 - „U salonu Zrinskih“- izložba u tvrđavi Zrinski i zajednički izlet u Hrvatsku Kostajnicu te sudjelovanje u manifestaciji Kestenijada 2018
 - Sudjelovanje u pratnji roditelja na manifestaciji *Advent u Zagrebu* na Trgu bana Jelačića koreografijom iz baleta Orašar
 - Obilježavanje Dana Slave Raškaj u Ozlju izložbom u Gradskoj knjižnici, druženjem s djecom iz vrtića i posjetom Zavičajnom muzeju



Slika 3. Izložba radova u dvorcu Pejačević u Našicama

Figure 4. Exhibition in the castle Pejačević



Slika 5. Izložba dječjih radova u Ozlju
Figure 5. Exhibition in Ozalj

U odnosu na početak partnerstva, danas se možemo pohvaliti:

- Visokom razinom izgrađenog povjerenja i zajedničkim učenjem kroz druženje
- Pozitivnim iskustvima u pronalasku zajedničkih interesa, tema i sadržaja (roditelji, djeca, odgojitelji)
- Potvrdom vlastitih profesionalnih kompetencija

BALOGOVA POEZIJA KAO POTICAJ ZA SCENSKA IZRAŽAVANJA U RADU S DJECOM PREDŠKOLSKE DOBI

BALOG'S POETRY AS AN INCENTIVE FOR STAGE EXPRESSION IN WORKING WITH PRESCHOOL AGE CHILDREN

Bernarda TOLIĆ¹, Tea-Tereza VIDOVIĆ SCHREIBER²

¹D.V. „Radost“ Split, Republika Hrvatska

²Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Split, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Poetski se izraz u Balogovoj poeziji ostvaruje u jezičnoj ludističkoj igri kako u leksičkom tako i morfološkom kontekstu. Pjesme prepune smiješnih dosjetki, vrckave imaginacije i pomalo afirmativne „didaktike“, prije svega u opredjeljivanju za određena zanimanja i razvijanju radnih navika; odgajateljskim vještinama interpretativnog čitanja, a u korespondiranju s dječjom maštom; mogu postati pravo inspiracijsko djelo za daljnje prokreativne i reproduktivne ekspresije. Ovim se radom želi ukazati na recepcijsku mogućnost određenih poetskih elementa kao što su teme i motivi, a njihovom adaptacijom i dramatizacijom, približiti i ukazati na sve estetske i emocionalne vrijednosti pjesnikove riječi. Poezija, kao zasebna umjetnost, pomaže u aktiviranju svih osjetila, koja su nužna za cjeloviti razvoj djeteta te se čini važnim istaknuti kreativne sposobnosti odgajatelja za potpuniji djetetov susret s različitim poetskim tvorbama. Također, ovaj rad donosi i kraći praktični prikaz provedenoga projekta gdje je primijećeno je da je svaka faza ovakvoga odgojno-obrazovnog procesa, u radu s djecom predškolske dobi, postala ne samo poticaj za daljnje dječje umjetničke kreacije, već je i na jezično-motivsku igru, posebice iz zbirke pjesama „100 zanimanja“ Zvonimira Baloga, odgovorila igrom.

Ključne riječi: Balogova poezija, dijete, igra, motiv, odgojitelj, scenska umjetnost

ABSTRACT

Poetic expression in Balog's poetry is realized in the linguistic playful game in both lexical and morphological context. His poems – full of witty jokes, wiggly imagination and somewhat affirmative "didactics", seen primarily in opting for certain occupations and developing work habits, educational skills of interpretive reading, and in correspondence with children's imagination – can become a real inspiration for further pro-creative and reproductive expressions. This paper aims to point out the possibility of reception of certain poetic elements such as themes and motifs. Additionally, by adapting and dramatizing them, the aim is to approach and point out all the aesthetic and emotional values of the poet's words. Poetry, as a form of art, helps to activate all the senses, which are necessary for the overall child development, and it seems important to emphasize the creative abilities of educators for a more complete child's encounter with different poetic formations. Moreover, this paper provides a brief practical overview of the conducted project where it was noted that each phase of this educational process, in working with preschool children, has become not only an incentive for further children's artistic creations, but as a response to playing with language and motifs, especially from Zvonimir Balog's collection of poems "100 occupations", it provided also playing.

Keywords: Balog's poetry, child, play/game, motif, educator, stage art

UVOD

Kad se već zanimanje u životu ne može zaobići, tada je najbolje odabrati ono koje ćeš moći najviše voljeti. Odabereš li takovo zanimanje – tvoj rad postat će igra.
(Zvonimir Balog)

Polazeći od pretpostavke da se djeca već od najmlađe dobi susreću s raznim vrstama književnih djela, a prva među njima je upravo dječja poezija, cilj je ovoga rada prikazati kako različiti motivi poezije Zvonimira Baloga¹ mogu biti poticaj za stvaranje i realizaciju različitih scenskih izraza, ne narušavajući pri tom njezinu estetsku vrijednost. Također, jedna od bitnih značajki novije poezije jest i igrivost za koju Ladika (1975) ističe da nerijetko posjeduje sve dramske zakonitosti, zaplete, klimakse i epiloge koji su za nas odrasle neočekivani i iznenađujući. Balog se u dječjoj hrvatskoj književnosti približio tajni dječjeg književnog svijeta jer u njoj vidi egzistencijalnu funkciju, a upravo je igra najkreativnija u ljudskom rodu, a to je ono što često nazivamo i poezijom (Zalar 1990, str. 20). Igra nam otkriva dijete ne samo kao nepresušan izvor spontanosti kreativne fantazije, duboke emocionalnosti, nego i djetetovu potrebu izražavanja svojih emocija kao i izvanredan dar za organizaciju djelovanja u igri (Težak, 2006). Iz svega navedenog, recepcijska distribucija cijele Balogove poezije nalazi se na vrhu dopadljivosti, upravo zbog toga što ima, poput Grigora Viteza, osim igre² i naglašeni ilirizam, prisnost i toplinu poruke, vedar ton (Vidović Schreiber, 2016) i duhovite analogije (npr. krojača – smijača; krojača – psovača) (Zima, 2007, str. 212). Također, u njegovim su pjesmama prisutne različite fonemske igre; fonem postaje fonostilem; morfemske igre koji uključuju nonsensnu etimologiju, metateze, zamjene slogova/morfema u sintaktičkoj cjelini, osamostaljivanje dijelova riječi, sintaktičke varijacije – anagrami i rečenične inačice; tvorba riječi prema jednom modelu i ortografske igre. Dakle, dječja se poezija i u ovom radu pokazuje u svojoj razvojnoj tendenciji i kao dječja i kao umjetnička stavlajući akcent na oba dijela sintagme svoga naziva (Diklić & Zalar, 1984). U cilju ispitivanja mogućnosti primjene poezije Zvonimira Baloga u radu s djecom predškolske dobi proveden je i praktični rad u mješovitoj odgojno-obrazovnoj skupini DV *Radost u Splitu*.³

Na temelju odabranih motiva iz Balogove poezije predstavljen je svojevrsan rezultat procesa koji se odvijao kroz prethodne dijelove u vidu raznovrsnih dječjih scenskih realizacija (npr. scenske igre, scenske improvizacija, ali i likovno izražavanje i stvaranje). Ulogama opskrbljivača, poticatelja, pomagača, planera i promatrača, odgajateljica je aktivno sudjelovala u svim etapama procesa te je svojim radom potvrdila Balogove stihove: „Čovjek, za razliku od drugih živih stvorova, može sam

¹ Hrvatska dječja književnost može se pohvaliti brojnim pjesnicima koji usporedno uspostavljaju komunikaciju i s odraslim i neodraslim čitateljima, a jedan od njih svakako je i Zvonimir Balog. Bogata kulturološka i stvaralačka djelatnost nije ga spriječila da bude u punom smislu riječi i čovjek koji voli blagodati i ljepote života, posebice smijeh i šalu. Time je obdario i djecu u svom literarnom stvaralaštvu koje osim tih imanentnih vrednota ljudskoga življenja krasi i ljubav – „najviši smisao života“, Balogova jezična poetska igrivost te iskričavost duha (Diklić, 1993).

² Pronalasci u zasnovanju dječje pjesme na igrivim elementima koje je izveo Grigor Vitez bili su za razvojni tijek hrvatskog dječjeg pjesništva stimulaturniji od svega drugog. Zvonimir Balog, Luko Paljetak, Pajo Kanižaj i drugi istaknuti pesnici od Viteza nasljeđuju načelo da je dječja pjesma u prvom redu igra (Miliarić, 1987).

³ U istraživanju je, zajedno s odgojiteljicom, akcijskim istraživačem, sudjelovalo 25-ero djece (12 dječaka i 13 djevojčica) mješovite vrtičke skupine u dobi od 3 do 7 godina s područja grada Splita.

odabrati kakove će darove namijeniti sam sebi, a koje će razmijeniti s drugima“ (Balog, 2007).

PRIMJENA POEZIJE ZVONIMIRA BALOGA U RADU S DJECOM PREDŠKOLSKE DOBI

Temeljem provedenoga razgovora s više odgajateljica različitog radnog staža i iskustva iz desetak vrtićkih kuća, gdje je odgajateljica bila zaposlena na određeno vrijeme, uočeno je kako poezija za djecu autora poput Zvonimira Baloga, Grigora Viteza i drugih, nije značajnije zastupljena u njihovom odgojno-obrazovnom radu. „Školska lektira“⁴, kako je nazvana od strane kolegica, preciznije odgajateljica, tek je u rijetkim slučajevima integrirana u svakodnevni rad s djecom, bez obzira na književni rod kojem pripada, a najlošije mjesto na ljestvici uključenosti u predškolski program i rad zauzima upravo poezija (Tolić, 2019). S obzirom na sve navedeno za pretpostaviti je kako se djeci već godinama, s ponekim odstupanjem od ustaljenog, čita literatura istog književnog roda, i to prije svega epska djela poput bajke, basne i ostale kraće prozne vrste. Ono što se također često u radu s djecom najranije dobi primjenjuje jest uglazbljena poezija poznatih suvremenih autora npr. Arsena Dedića, Hrvoja Runčića i Ratka Zvrka, no ostali autori kanonskih djela hrvatske i svjetske dječje poezije gotovo da i nisu zastupljeni (Tolić, 2019). Razlog tomu odgajateljice i odgajatelji najčešće navode sumnju u prilagođenost takvih djela u radu s djecom najmlađe dobi te mogućnost pobuđivanja dječjeg interesa za takav oblik književnosti. Konkretno, poeziju Zvonimira Baloga nisu čitali djeci, tek se jedna odgajateljica mogla „pohvaliti“ posjedovanjem zbirke pjesama „Pjesme sa šlagom ili šumar ima šumu na dlanu“ u knjižnici vrtića u kojem radi (Tolić, 2019). U mjesec dana, odgajateljica je djeci svakodnevno nudila raznovrsne oblike poticaja (Balogova djela, lutke raznih vrsta i oblika, materijali za izradu lutaka i scene)⁵ kako bi, u skladu s teorijskim odrednicama projektnog načina rada⁶ i akcijskog istraživanja, tj. istražujući, radeći i igrajući se, bogatila postojeća i stjecala nova iskustva iz područja književnosti i scenske umjetnosti (Tolić, 2019). Upravo je ovakav način rada izravno vezan uz proces aktivnog učenja u kojem dijete uči čineći i raspravljajući. Prednost poticajnog, interaktivnog i integrativnog učenja jest u tome da djeca preuzimaju odgovornost nad procesom vlastitog učenja i planiranja te suradnjom dolaze da novih informacija, spoznaja i iskustava.⁷ Također, važno je istaknuti da učenje počinje u prenatalnom

⁴ Ranka Javor (2007) također ističe da se više od četvrt stoljeća knjige Zvonimira Baloga nalaze na popisu obavezne školske lektire, no i da su mnoge njegove pjesme uglazbljene, a stavovi odgajateljica ukazuju i na nedovoljnu upućenost o tome.

⁵ Prema Vidović Schreiber (2015), u fazi pripreme djece za scensko izražavanje moguće je, a dodali bismo i potrebno, prije organizirati niz aktivnosti koje se kontekstualno vezuju uz književni tekst.

⁶ Naime, projekt kao način rada u dječjem vrtiću definira se kao tematski i smisleno povezane aktivnosti u kojima djeca zajednički istražuju, rade, igraju se te na taj način stječu nove spoznaje. Sadržaji projekta ovise o interesima djece te nisu vezani uz isključivo jedno razvojno područje, već osiguravaju kontekst integraciji različitih razvojnih područja. Kroz projektni način rada odgojitelj ne samo da uvažava interese djece, nego djecu poziva na sudjelovanje i donošenje odluka o tome što, kako i u kojem pravcu će se dalje istraživati (Slunjski, 2013).

⁷ Upravo ovakav vid učenja poziva se na Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015.) potiče se i osnažuje razvoj osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje, koje je obrazovna politika RH prihvatila iz Europske unije; („Narodne novine“, broj 05/15). Preuzeto 13. svibnja 2021. sa <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Predskolski//Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>

periodu i jako je značajno za život svakog pojedinca. Rezultat učenja su promjene u ponašanju pojedinca. Mala djeca prvo uče u osjetilnom, motoričkom, emocionalnom, govornom, pa tek onda spoznajnom području (Selimović & Karić, 2011, str. 145).

STJECANJE ISKUSTVA O ZVONIMIRU BALOGU, NJEGOVIH DJELIMA I MOTIVIMA ISTIH

Stjecanje iskustva o Zvonimiru Balogu, njegovim djelima i motivima istih započelo je u poticajnom okruženju za aktivno stjecanje novih iskustava u skladu s razvojnim mogućnostima, sposobnostima i interesima djece predškolske dobi, uzimajući u obzir i različite individualne potrebe. Nakon razgovora tijekom kojeg su djeca upoznata s likom i djelom Zvonimira Baloga, pruženi su poticaji za istraživanje i igru u vidu Balogovih djela prikladnih za djecu predškolske dobi, a to su ilustrirane zbirke pjesama i slikovnice (slika i riječ – kombinirana slikovnica). Višednevno čitanje, prelistavanje te komentiranje ponuđene literature rezultiralo je povećanim interesom za djela, „Ja konj“, „Tko se čega boji“, „Veseli zemljopis“ te „100 najzanimanja“. Zanimanje za prva tri navedena djela bilo je očekivano s obzirom na formu samog djela, koje je u obliku slikovnice, te zbog jednostavnoga, humorističnoga i zabavnoga sadržaja. Naime, prema (Skok, 2007, str. 206) riječ je o zbirci pjesama gdje se autor „s(p)retno iskupljuje tematskom raznovrsnosti, prikazujući nam u ravno 100 pjesama stotinu različitih zanimanja, od onih običnih do atraktivnih, od neobičnih do izuzetnih, od aktualnih do onih koja izumiru. Nadalje, djelo „100 najzanimanja“ namijenjeno je djeci (naj)mlađe dobi, ali zbog nedostatka ilustracija, duljine pjesama te većeg broja djeci manje poznatih pojmova, ovolika razina interesa, kao i poticaj za daljnja kreativna izražavanja, nisu bili očekivani. No, uzmemo li u obzir to da djeca uživaju u poistovjećivanju s odraslima, pokazani je interes za djela ovakvog sadržaja opravdan. Prema Crnkoviću (1980) koji prikazuje tematske krugove u Pavićevoj (1960) antologiji pjesama vidljivo je da su jedni od krovniha motiva u pjesmama za djecu bila zanimanja ili zanati. U kontekstu ovoga rada moguće je povezati i Balogov život jer je i sam, kao i njegov otac, bio izuzetno svestran pa je kao takav i obavljao različite poslove (Hranjec, 2004). Također možemo istaknuti da je Zvonimir Balog stanovito vrijeme bio stavio u drugi plan svoje slikarsko-kiparsko-grafičko izražavanje, iako je u mladosti startao na nekoliko izložaba, a zatim se desetljećima tek tu i tamo javljao likovnim radovima (Maroević, 2007, str. 217).

IZRADA LUTAKA I SCENA ZA SCENSKE IMPROVIZACIJE TEMELJENE NA BALOGOVIM MOTIVIMA ZANIMANJA

U ovom dijelu rada, od raznovrsnih ponuđenih materijala (više vrste tkanina i papira te ostalog neoblikovanog materijala, različiti likovni materijal i krojački alati), djeca su, uz povremene i potrebne intervencije odgajatelja, izrađivala lutke i scene za scenske improvizacije. Kao prvi poticaj za pokretanje aktivnosti izrade spomenutih elemenata scenskih izvedbi bila je zbirka pjesama „100 najzanimanja“ i dječji interes za pjesme iz zbirke. U nedostatku igraćaka i didaktičkih materijala za igru svih onih zanimanja iz pjesama kojih su se djeca htjela igrati, kroz poticajni razgovor došlo se do ideje o izradi lutaka i scena za određena zanimanja. S obzirom na to da lutka kod djece potiče

emocionalni, estetski, etički pa i kreativni razvoj (Hamre, 2004) u trenutku animacije dijete ulazi u taj svijet igre koji mu omogućava da riječima izrazi svoje intimne doživljaje svijeta (Pokrivka, 1978). Prema interesima djece, donesena je odluka koja će to zanimanja biti, pa se nekoliko dana aktivno sudjelovalo u izradi dogovorenih elemenata (doktor, zubar, frizer, nogometaš i manekenka). Kao posebno privlačne pjesme izdvojile su se „Nogometaš“ i „Frizer“: S obzirom na to da se djeca u ovoj grupi do sada nisu susretala sa spomenutom izradom, za početak se krenulo od lakših tehnika, te je djeci ponuđen materijal za izradu plošnih lutaka od papira kao i prijenosne male scene kako bi bili u mogućnosti igrati scensko-dramske igre gdje i kada pože. Tijekom navedenih aktivnosti djeca su često međusobno komentirala lutke, scene, izradu, motive Balogovih pjesama te način njegova pisanja, tvoreći pri tom i novotvorenice i uočavajući humor kao bitnu odrednicu njegova stvaralaštva (Tolić, 2019).

Primjer:

B. L.: „Ne ide ti to tako, on je reka da na drugom mistu to stoji!“

N. Z.: „Ko je to reka?“

B. L.: „Pa oni... šta je napisa. Balogović.“

M. G.: „Ma nije on Balogović, on je Balog!!“

A. Č.: „Pisme su mu baš šašave!“

L. B.: „Nisu šašave nego on piše sa rimom i onako nekad krivo napiše rič, al' namjerno, da bude smišno.“

A. Č.: „Pa to je šašavo jer je smišno. Zato smo se i smijali kad nam je teta čitala!“⁸

Nadalje, odgojitelji koji svakodnevno upotrebljavaju lutku u odgojno-obrazovnom radu vide kako djeca bolje napreduju u području komunikacije, potiču njihovu igru i obogaćuju njihovo iskustvo (Ivon, 2010), a učenje kroz aktivnost posebno je važno za djecu rane predškolske dobi, zbog toga što ona najbolje uče dodirom i kretnjom te kroz osjećaje i iskustvo, što se u najvećoj mjeri postiže primjenom različitih aktivnosti povezanih s praktičnim radom (Županić Benić, 2018). „Poželjno je da dijete samo stvara lutku. Tada je lutka samo njegova, zamišljena u njegovoj mašti, napravljena njegovim rukama, oživljena njegovom energijom i osjećajima, a prigodom takvoga stvaranja i oživljavanja dijete nadilazi sve svoje stvaralačke aktivnosti“ (Majaron, 2002, str. 30). Vodeći se ovim stavom, uslijedio je dogovor o likovima lutaka koje će se izrađivati. Djeci je ponuđeno da se prisjete likova iz Balogovih knjiga, da izaberu neke te izrade lutke, što su i prihvatila. Odmah su se dosjetili i odlučili da žele izraditi lutku Nevidljive Ive i Jednodžekog Oka, što se dalo i pretpostaviti na temelju interesa koji su pokazali za istoimene pjesme. Polazeći od činjenice da se likovi, pa i sami motivi u Balogovim pjesmama mogu podijeliti na konkretne i apstraktne, logično je bilo da će djeca predškolske dobi za izradu lutaka odabrati nešto konkretnije motive, kao što su prethodno navedeni, nego motive poput ljubavi, vode, igre i sl. (Tolić, 2019). Posljednji dio rada predstavlja svojevrsan rezultat procesa koji se odvijao kroz prethodne dijelove u vidu raznovrsnih dječjih scenskih realizacija temeljenih na motivima već spomenute poezije. Scenske izvedbe, improvizacije, igre i svi ostali

⁸ Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015), str. 13; Preuzeto 13. svibnja 2021. sa <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Predskolski//Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>

oblici scenskog izraza svakodnevno su se odvijali unutar skupine u većim ili manjim grupama djece jednako kao u samostalnoj igri jednog djeteta.

OSTVARENE DOBROBITI I KOMPETENCIJE KROZ PROVEDENI PRAKTIČNI DIO U VRTIĆU

Kroz ovaj projekt u cijelosti, kao i kroz pojedinačne aktivnosti tijekom istoga, različitim oblicima poticaja pokušalo se utjecati na ostvarenje mnogih dobrobiti za dijete. Vođeni holističkim pristupom te značajkama kurikula vrtića koji je integriran, razvojni, humanistički te konstruktivistički i sukonstruktivistički, aktivnostima te uvjetima u kojima su se one odvijale, istodobno se utjecalo na ostvarenje ovih dobrobiti: otvorenost djeteta prema svijetu oko sebe i prema novim iskustvima, razvoj samostalnosti mišljenja i djelovanja, inicijativnost i inovativnost djeteta, samoiniciranje i samoorganiziranje vlastitih aktivnosti, promišljanje i samoprocjena vlastitih aktivnosti i postignuća, radoznalost i inicijativnost djeteta, kreativnost, stvaralački potencijal djeteta, idejna izrada i vođenje projekta, visoka uključenost djeteta u odgojno-obrazovne aktivnosti te zajedničko djelovanje djeteta s drugima.⁹

Osim na dobrobiti, djelovanje odgojiteljice bilo je usmjereno na stvaranje poticajnog okruženja za osnaživanje i razvoj triju od osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Prva od njih je inicijativnost i poduzetnost čijem je razvoju pridonosilo poticanje djece na isticanje i iznošenje vlastitih ideja te ostvarivanje istih u aktivnostima kroz raznovrsne oblike stvaralaštva i izražavanja (razgovor, likovne i scensko-dramske aktivnosti) (Tolić, 2007). Usmjeravanjem djeteta na stvaralačke igre s lutkarskim elementima te njihovom animacijom, potiče se djetetova mašta, a kreativnim uradcima kod djece jača samostalnost (Ivon, 2010). U skladu s tim, Mrkšić (2006) ističe da lutke nisu samo materijali za partnere u igri, već se pomoću njih omogućava djetetu da bolje razumije sebe i svoj odnos prema svijetu, jer lutka kod djeteta izaziva emociju, ponekad smijeh, ponekad tugu, šutnju, no najvažnije je da dijete gleda i da misli te pritom intenzivno osjeća (Paljetak, 2007).¹⁰

Sljedeća kompetencija na čiji je razvoj djelovanje odgojiteljice bilo usmjereno jest kompetencija kulturne svijesti i izražavanja koja se razvijala potičući različite oblike stvaralačke prerade doživljaja, ideja, iskustva i emocija djeteta na temelju književne umjetnosti i kazališne umjetnosti.

Osim na prethodno navedene kompetencije, aktivno se djelovalo na osnaženje komunikacijske kompetencije na materinskom jeziku kod djece, potičući ih da se pri svim projektnim aktivnostima (posebice pri scensko-dramskim izvedbama) pravilno izražavaju u skladu s hrvatskim književnim jezikom.¹¹

⁹ *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2015), str. 10–12.; Preuzeto 13. svibnja 2021. sa <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>

¹⁰ Vidjeti više o tome u „Lutke za kazalište i dušu“ Luke Paljetka (2007).

¹¹ „Komunikacija na materinskom jeziku uključuje i razvoj svijesti djeteta o utjecaju jezika na druge i potrebi uporabe jezika na pozitivan i društveno odgovoran način. Ova kompetencija razvija se u takvoj organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa vrtića koja se oslanja na stvaranje poticajnoga jezičnog okruženja te poticanje djece na raznolike socijalne interakcije s drugom djecom i odraslima.“ *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015), str. 13; Preuzeto 13. svibnja 2021. Sa <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>

ZAKLJUČCI

Poezija Zvonimira Baloga prepoznaje i otkriva svijet djetinjstva i svu onu ljepotu koju pruža djetetu (iznenađenje, igru, radosti, snove i humor). Balogova se kreativnost iskazuje u rječotvorbenom smislu i morfološkim preoblikovanjima, ali i u predodžbenim subverzijama (Hameršak & Zima, 2015). Dakle, on svojim pjesmama dopire do same srži djeteta, do njegove najdublje emocije te ga začuđuje, tješi i nasmijava. Potpuni doživljaj Balogove poetike, kao i svoju osobnu dopadljivost pjesme, dijete može jasnije izraziti ako polazimo od činjenice da ju je moguće dramaturgirati (Ladika, 1970; Vidović Schreiber, 2016) zbog toga što je scensko stvaralaštvo sinteza svih umjetničkih izraza te pomaže djeci u oslobađanju spontanosti i razvijanju kreativnosti (Ladika, 1985). Odgojitelji kao pomagači, organizatori i suigrači trebali bi poticati djecu, njihovu kreativnost i stvaralaštvo. Uloga odgajatelja vrlo je kompleksna i predstavlja značajan čimbenik za razvoj dječjih stvaralačkih potencijala. Potrebna je kreativnost, razumijevanje i provođenje intervencije, koja se može očitovati kroz sudjelovanje u igri, pripremu materijala, interakciju s djecom ili u drugom slučaju promatranje i dokumentiranje. Kao dobra podloga za dramaturgiju i adaptaciju u radu s djecom predškolske dobi pokazala se i poezija. Naglasak je stavljen na motive iz Balogova pjesništva koji su bliski djeci, osobito oni vezani uz zanimanja koja asocijativno upućuju na svijet odraslih. Scenska realizacija dječjeg književnog djela daje dodatnu vrijednost ionako važnim funkcijama lutke i lutkarstva u odgojno-obrazovnom procesu te integrira manje zastupljenu i na jedan način predškolskoj djeci udaljeniju, ali nikako manje vrijednu umjetnost – književnost, s onom zastupljenijom – lutkarstvom. Zanimljivo je istaknuti da se nakon provođenja praktičnog dijela ovog rada, potaknuta dječjim interesom pokazanim za Balogovu poeziju, nekolicina odgajateljica odlučila istražiti manje zastupljene autore dječje književnosti, a posebno poezije te ih primijeniti u svom odgojno-obrazovnom radu (Tolić, 2019). Balogova igra daje stvaralački zamah mašti, rađa joj krila i razigrava je. Iz igre proizlazi prokreativna i produktivna moć, pa u stvaralačkom procesu lirska pjesma može postati mala scenska izvedba (Ladika, 1970), a u ovom radu i sami motivi u poeziji. Na taj način se drugačije pristupilo književnom predlošku kao i recepciji iste, jer se Balogova poezija susrela sa svojim malim korisnikom (Hranjec, 2004) te ga potakla ne samo na likovna i scenska kreativna izražavanja, već i na igru. Tako je motiv zanimanja prerastao u igru zanimanjima, a u vrtiću gdje je provedena aktivnost, oblikovani su i različiti centri aktivnosti prema navedenim motivima.

LITERATURA

1. Balog, Z. (1990). *Sto najzanimanja - što ću biti kada odrastem*. Zagreb: Mladost.
2. Balog, Z. (2007). *100 zanimanja. II. Izdanje*. Varaždin: Katarina Zrinska.
3. Crnković, M. (1980). *Dječja književnost*. VI. izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
4. Diklić, Z. (1993). *Poezija i proza Zvonimira Baloga*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Diklić, Z. & Zalar, I. (1984). *Čitanka iz dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Hameršek, M. & Zima, D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international. d.o.o.
7. Hamre, I. (2004). Proces učenja u kazalištu paradoksa. U E. Majaron, L. Kroflin (Ur.), *Lutka... divnog li čuda!*, (7-21). Zagreb: MČUK.
8. Hranjec, S. (2004). *Dječji književni klasici*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Ivon, H. (2010). *Dijete, odgojitelj i lutka*. Zagreb: Golden-marketing.
10. Javor, R. (2007). *O piscu*. U *100 zanimanja. II. Izdanje*. Varaždin: Katarina Zrinska.

11. Ladika, Z. (1970). *Dijete i scenska lutka*. I. izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
12. Ladika, Z. (1975). *Dijete i scenska lutka*. II. izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
13. Ladika, Z. (1985). *Dijete i scenska lutka*. III. izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
14. Majaron, E. (2002). *Lutka, naša svakodnevna pomoćnica*. U H. Korošec, E. Majaron (Ur.), *Lutka iz vrtca v šolo*. (str. 59-65). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
15. Maroević, T. (2007). *Balogično, dakle slobodno*. Predgovor U *100 zanimanja*. II. izdanje. Varaždin: Katarina Zrinska.
16. Milarić, (1987). *Igra u dječjem pjesništvu Grigora Viteza*. O djelu Grigora Viteza. *Umjetnost i dijete*, 19 (1-2), 99-105.
17. Mrkšić, B. (2006). *Drveni osmjesi*. Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi.
18. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2015). Preuzeto 13. svibnja 2021. sa <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Predskolski//Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>
19. Pavić, B. (1960). *Vrt djetinjstva: antologija dječje poezije srpske i hrvatske od Zmaja do danas*. Sarajevo: Svjetlost.
20. Paljetak, L. (2007). *Lutke za kazalište i dušu*. Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi.
21. Pokrivka, V. (1978). *Dijete i scenska lutka*. Zagreb: Školska knjiga.
22. Selimović, H. & Karić, E. (2011). *Učenje djece predškolske dobi*. *Metodički obzori* 11, 6(1), 145-160.
23. Skok, J. (2007). Što ću biti kad odrastem (recenzija rukopisa, u Zagrebu 1.1. 1990.). *100 zanimanja*. II. Izdanje. Varaždin: Katarina Zrinska.
24. Težak, D. (2006). Vitez i Kušan začetnici moderne hrvatske umjetnosti. *Metodika*, 7(2), 279-288.
25. Tolić, B. (2019). *Motivi u pjesmama Zvonimira Baloga kao poticaj za scenski izraz* (Diplomski rad). Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.
26. Vidović-Schreiber, T.T. (2016). *Igra u poeziji Grigora Viteza i njena moguća pretvorba u dramsko-lutkarsku igru za djecu*. U B. Mendeš (Ur.), *Dijete, igra, stvaralaštvo* (str. 187-203). Split: Sveučilišta u Splitu. Filozofski fakultet.
27. Vidović-Schreiber, T.T. (2015). Tradicijska kazivanja i scenski izraz djece predškolske dobi. *Školski vjesnik*, 64(3), 504-517.
28. Visinko, K. (2005). *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija*. Zagreb: Školska knjiga.
29. Zalar, I. (1990). Zvonimir Balog (portret, razgovor s autorom). *Umjetnost i dijete*, 1, 20.
30. Zima, D. (2007). *Sto najzanimanja Zvonimira Baloga*. Predgovor U *100 zanimanja*. II. Izdanje. Varaždin: Katarina Zrinska.
31. Županić-Benić, M. (2018). The Relation between Student mood and Handicrafts in the Constructivist Classroom. *Revija za elementarno izobraževanje*, 11(1), 109-121.

ACOUSTIC ANALYSIS OF SPEECH IN CHILDREN WITH NORMAL ARTICULATION

AKUSTIČKA ANALIZA GOVORA KOD DECE SA NORMALNOM ARTIKULACIJOM

Zora JACHOVA¹, Lidija RISTOVSKA²

¹University “Ss Cyril and Methodius”, Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation, Skopje, Republic of North Macedonia

²City General Hospital “8th September”, Department of Otorhinolaryngology, Division of Audiology, Skopje, Republic of North Macedonia

Original scientific work

ABSTRACT

Software for acoustic analysis of speech offers opportunity for analysis of speech samples in clinical practice and research. The objective of the study was to analyze the speech in children with normal articulation. This study included 5 children, native speakers of Macedonian, two males and three females, aged 7 to 9 years (mean age of 8 ± 0.9 years). Acoustic analysis of disyllable words was performed in computer program Praat. Formant frequencies, formant transition, fricative noise, occlusion and plosion in plosives, and spectral moments in consonants were analyzed. Fricative /f/ in the word *fuma* (forest) has center of gravity (CoG) 5090 Hz, standard deviation (SD) 2576 Hz, skewness -0.7, and kurtosis -0.4. Duration of the fricative noise is 195 ms. Fricative /s/ in initial position in the word *susam* (sesame) has CoG 6632 Hz, SD 1803 Hz, skewness -1.4, and kurtosis 2.7. Vowel /i/ in fricative context /f/ in the word *filter* (filter) has rising F2 transition in duration of 26 ms and transition extent 325 Hz. There is short “steady state” of the F2 followed by a rapid decrease in frequency starting from 3100 Hz. Typical occlusion in plosive /t/ in the word *topka* (ball) is followed by plosion in duration of 5.3 ms. In the word *dete* (child), F1 of accented vowel /e/ is 685 Hz, and unaccented /e/ 560 Hz. Acoustic analysis of speech in children with normal articulation is a good basis for analysis of speech in children with articulation disorders in order to plan adequate treatment.

Keywords: acoustic analysis, speech, children, Praat

APSTRAKT

Softver za akustičku analizu govora nudi mogućnost analize govornih uzoraka u kliničkoj praksi i istraživanjima. Cilj studije bio je analizirati govor dece sa normalnom artikulacijom. Ova studija je obuhvatila petoro dece čiji maternji jezik je makedonski, dva dečaka i tri devojčice, uzrasta od 7 do 9 godina (prosečna starost $8\pm 0,9$ godina). Akustička analiza dvosložnih reči izvedena je u kompjuterskom programu Praat. Analizirane su frekvencije formanta, tranzicije formanta, frikativni šum, okluzija i eksplozija u plozivima i spektralni momenti u suglasnicima. Frikativ /f/ u reči *fuma* (šuma) ima težište 5090 Hz, standardnu devijaciju (SD) 2576 Hz, naklon spektra -0.7 i kurtozis -0.4. Trajanje frikativnog šuma je 195 ms. Frikativ /s/ u početnom položaju u reči *susam* (susam) ima težište 6632 Hz, SD 1803 Hz, naklon spektra -1,4 i kurtozis 2,7. Samoglasnik /i/ u kontekstu frikativa /f/ u reči *filter* (filter) ima uzlaznu F2 tranziciju u trajanju od 26 ms i opseg tranzicije 325 Hz. Postoji kratko „stabilno stanje“ F2, praćeno brzim padom frekvencije počev od 3100 Hz. Tipičnu okluziju kod ploziva /t/ u reči *topka* (lopta) prati eksplozija u trajanju od 5.3 ms. U reči *dete* (dete), F1 naglašenog samoglasnika /e/ iznosi 685 Hz, a ne naglašenog /e/ 560 Hz. Akustička analiza govora kod dece

sa normalnom artikulacijom dobra je osnova za analizu govora kod dece sa poremećajima artikulacije u cilju planiranja adekvatnog tretmana.

Ključne reči: akustička analiza, govor, deca, Praat

INTRODUCTION

Speech production is one of the most complex and rapid motor behaviors. It depends on the precise coordination of laryngeal, orofacial, and respiratory muscles (Simonyan, Ackermann, Chang, & Greenlee, 2016). Acoustic cues are characteristic patterns in the speech signal that provide lexical, prosodic, or additional information, such as speaker identity (Huilgol, Baik, & Shattuck-Hufnagel, 2019). Speech is acoustically dynamic and complex in that it continuously changes in frequency, intensity, and time. Speech consists of much more than individual sounds or segmental aspects. It also consists of melodic, rhythmic, durational, and rate changes that are referred to as suprasegmental aspects (Lawson & Peterson, 2011). A phoneme is the smallest unit in speech where substitution of one unit for another might make a distinction of meaning (Holmes & Holmes, 2001). A graphic representation of three dimensions of sound in terms of their component frequencies is called a spectrogram. In a spectrogram, time is represented on the x-axis and frequency on the y-axis (Gunasekar, Sabrigirinathan, Vinayagavel, & Ramkumar, 2017). The level of darkness represents the amplitude. A dark portion states that there is significant energy at that frequency at that time (Taylor, 2009).

One of the elements of acoustic analysis of vowels is the measurement of formant frequencies. The formant is a concentration of acoustic energy around a particular frequency in the speech wave and corresponds to a resonance in the vocal tract. Formants can be seen very clearly in a wideband spectrogram, where they are displayed as dark bands. They are labelled as F1, F2, F3, F4 etc. starting with the lowest frequency (Gunasekar et al., 2017). First formant is related primarily to tongue height, with high vowels having a low F1 frequency and low vowels a high F1 frequency. F2 relates mostly to tongue advancement with back vowels having a low F2 frequency and front vowels a high F2 frequency. A formant transition is a change of 20 Hz or greater over a 20 ms interval (Ludlow et al., 2017).

Spectral characteristics of consonants can be analyzed by measuring the spectral moments. The first spectral moment *center of gravity* (COG) or centroid is a mean of frequencies in the spectrum. The second spectral moment *standard deviation* (SD) or variance reflects the divergence of the values from the mean. The third spectral moment *skewness* reflects asymmetry of the frequencies in the spectrum. The skewness indicates how the frequencies of the spectrum are distributed around the mean. The fourth spectral moment *kurtosis* is an indicator of the peakedness of a distribution (Petrovic, 2020).

Software for acoustic analysis of speech offers opportunities for analysis of speech samples for different purposes, including education, clinical practice, and research (Burris, Vorperian, Fourakis, Kent, & Bolt, 2014). Graphical software allows us to perform acoustic analysis by inspecting visualized speech (Boersma, 2014). The speech analysis systems generally rely on spectral analyses performed by fast Fourier transform and linear predictive coding (Ludlow, Kent & Gray, 2019). One of the most frequently used software tools for acoustic analysis is Praat (Shipley & McAfee, 2016).

Praat is a computer program for analyzing, synthesizing, and manipulating speech. Praat is not a text-to-speech system, but it is possible to generate many types of sounds in Praat (Boersma & Weenink, 2001).

The objective of the study was to analyze the speech in children with normal articulation in order to provide a basis for acoustic analysis of speech in children with articulation disorders.

METHODS

This study included 5 children, native speakers of Macedonian, two males and three females, aged 7 to 9 years (mean age of 8 ± 0.9 years). They pronounced the following disyllable words: *fuma* (forest), *susam* (sesame), *filter* (filter), *topka* (ball), and *dete* (child). The acoustic analysis of WAV files was performed in computer program Praat (Boersma & Weenink, 2018). We set the analysis parameters in the following way: *Maximum number of formants: 5*, *Maximum formant (Hz): 8000 Hz*, and *View range (Hz): 8000 Hz*. Formant frequencies, formant transition, fricative noise, occlusion and plosion in plosives, and spectral moments in consonants were analyzed. Segmentation of vowels and consonants was performed in manual approach. The duration of fricative noise was obtained by measuring the time between the first sign of fricative noise after silence and the first pulse of the vowel /u/ following the fricative.

RESULTS AND DISCUSSION

WAV files of recorded disyllable words were opened in Praat. Spectral characteristics of the alveolar fricative /ʃ/ were analyzed by measuring the spectral moments and duration of the fricative noise. We used IPA symbols for Macedonian letters. The waveform and the spectrogram of the word *fuma* (forest) pronounced by a girl are displayed in Figure 1.

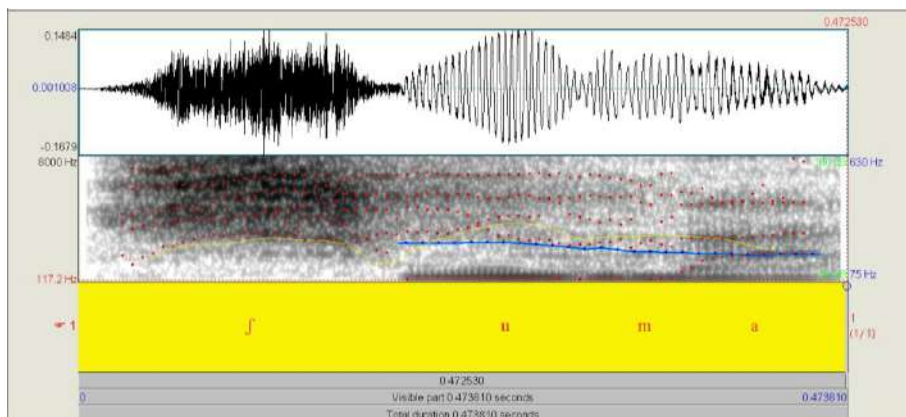


Figure 1. Waveform and spectrogram of the word *fuma* (forest)

Slika 1. Oscilogram i spektrogram reči *fuma* (šuma)

We calculated average spectral moments in all children. Fricative /ʃ/ in the word *fuma* (forest) has CoG 5090 Hz, SD 2576 Hz, skewness -0.7, and kurtosis -0.4. Fricative /ʃ/

pronounced by children as isolated phoneme has mean CoG 1606 Hz, SD 1999 Hz, skewness 2.3, and kurtosis 6.4 (Ristovska, Jachova, Spasov, & Balova, 2019). We obtained mean duration of the fricative noise for /f/ 195 ms. Another study showed duration of fricative noise 190 ms for fricative /s/ in initial position in /a/ vowel context (Brasil et al., 2012).

The waveform and the spectrogram of the word *susam* (sesame) are displayed in Figure 2.

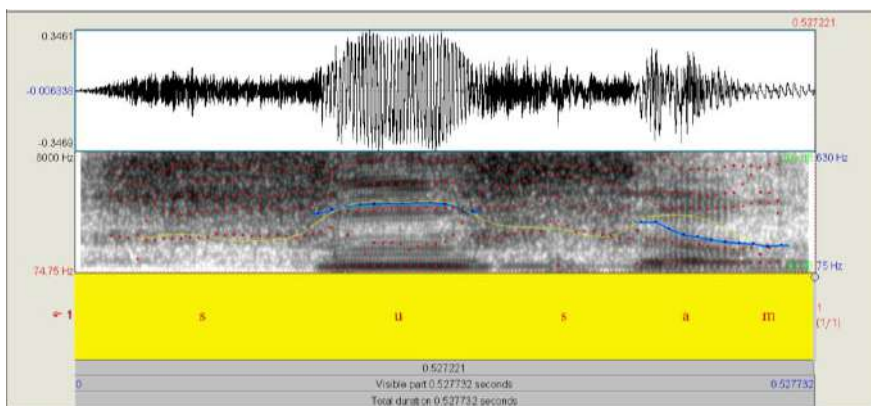


Figure 2. Waveform and spectrogram of the word *susam* (sesame)
Slika 2. Oscilogram i spectrogram reči *susam* (susam)

Fricative /s/ in initial position in the word *susam* (sesame) has CoG 6632 Hz, SD 1803 Hz, skewness -1.4, and kurtosis 2.7. Fricative /s/ pronounced by children as isolated phoneme has average CoG 4021 Hz, SD 3108 Hz, skewness 1.8, and kurtosis 7.3 (Ristovska, Jachova, Spasov, & Balova, 2019). Todd, Edwards, & Litovsky (2011) reported average CoG 7338 Hz for fricative /s/ in vowel context pronounced by children with normal hearing. In general, fricative /s/ has energy in the frequency region of 3500 through 8000 Hz (Northern, 2014). Fricatives are accompanied with aperiodic vibrations in the higher frequencies. These show up on a spectrogram as irregular striations (Davenport & Hannahs, 2010). In present study, the mean duration of the fricative noise for /s/ is 176 ms. Brasil et al. (2012) measured duration of fricative noise 200 ms for fricative /s/ in initial position.

We analyzed formant transition in vowel /i/ in fricative context /f/. The formant contour of the vowel /i/ in the word *filter* (filter) is displayed in Figure 3. Vowel /i/ in this context has rising F2 transition in duration of 26 ms and transition extent 325 Hz. There is short “steady state” of the F2 followed by a rapid decrease in frequency starting from 3100 Hz. The first formant has almost flat transition. The vowel /i/ pronounced as an isolated phoneme has mean F1 393 Hz, and mean F2 3023 Hz (Ristovska, Jachova, Spasov, & Balova, 2018).

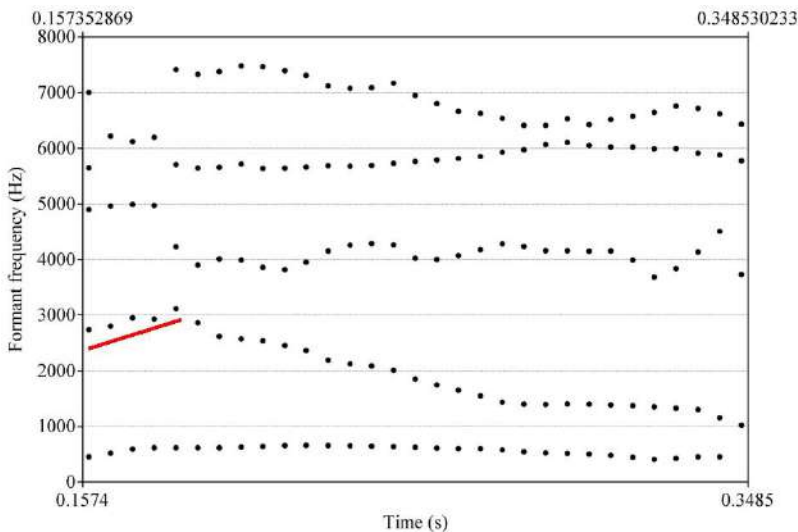


Figure 3. Formant contour of the vowel /i/ in the word *filter* (filter)

Slika 3. Kontura formanta samoglasnika /i/ u reči *filter* (filter)

We analyzed dento-alveolar plosive /t/ in the word *topka* (ball). Typical occlusion (closure) in plosive /t/ in initial position is followed by burst (plosion) in duration of 5.3 ms. A waveform of the syllable /to/ in the word *topka* (ball) is displayed in Figure 4. There is a visible difference in duration between the consonant /t/ and the vowel /o/.

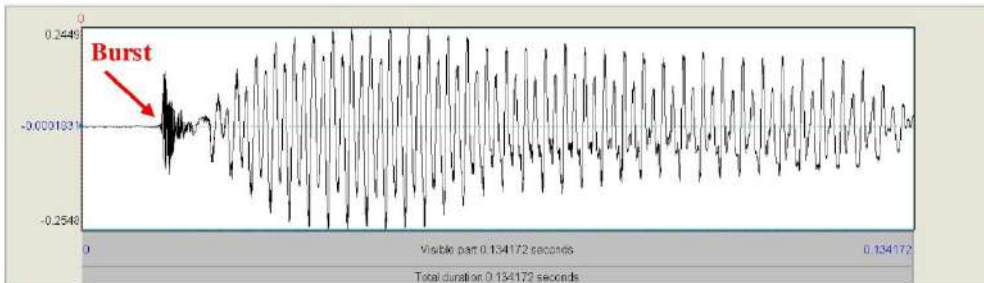


Figure 4. Waveform of the syllable /to/ in the word *topka* (ball)

Slika 4. Oscilogram sloga /to/ u reči *topka* (lopta)

Plosives have a number of attributes that are visible and measurable with a wideband spectrogram. These include the burst event, prevoicing during the closure, aspiration following release, breathy voicing following release, as well as vowel formant transitions going into the closure (Fulop, 2011).

We analyzed the influence of the accent on the vowel formant frequencies. Acoustic structure of the vowel /e/ was analyzed in the accented and unaccented syllable in the word *dete* (child). The waveform and the spectrogram of the word *dete* (child) are displayed in Figure 5.

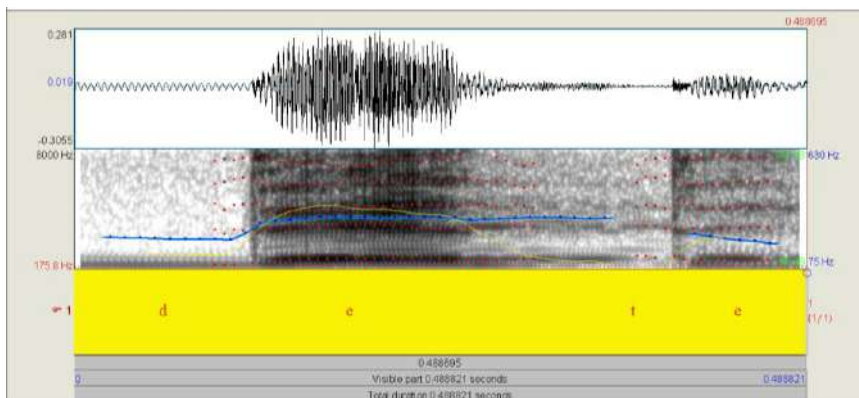


Figure 5. Waveform and spectrogram of the word *dete* (child)

Slika 5. Oscilogram i spektrogram reči *dete* (dete)

There is a difference between the waveforms of the accented and unaccented vowel /e/ and visible higher concentration of acoustic energy in the first syllable on the spectrogram. F1 of accented vowel /e/ is 685 Hz, and F1 of unaccented vowel /e/ is 560 Hz. The vowel /e/ pronounced as an isolated phoneme has mean F1 646 Hz (Ristovska, Jachova, Spasov, & Balova, 2018).

CONCLUSIONS

There is an intersubject variability in acoustic characteristics of consonants, as well as variability in terms of the vowel context. Consonants in vowel context have concentration of acoustic energy in the high frequencies. Acoustic analysis of speech in children with normal articulation is a good basis for analysis of speech in children with articulation disorders in order to plan adequate treatment.

REFERENCES

1. Boersma, P. (2014). Acoustic analysis. In R. J. Podesva & D. Sharma (Eds.), *Research methods in linguistics* (pp. 375-396). Cambridge: Cambridge University Press.
2. Boersma, P., & Weenink, D. (2001). Praat, a system for doing phonetics by computer. *Glott International*, 5(9/10), 341-347.
3. Boersma, P., & Weenink, D. Praat [Computer program]. Version 6.0.43, retrieved 24.10.2018 from: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
4. Brasil, B. C., Mezzomo, C. L., Mota, H. B., Melo, R. M., Lovatto, L., & Arzeno, L. (2012). Acoustic characteristics of the phonemes [s] and [ʃ] of adults and children without phonological disorders. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 17(2), 182-188.
5. Burris, C., Vorperian, H. K., Fourakis, M., Kent, R. D., & Bolt, D. M. (2014). Quantitative and descriptive comparison of four acoustic analysis systems: vowel measurements. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 57(1), 26-45.
6. Davenport, M., & Hannahs, S.J. (2010). *Introducing phonetics and phonology – Third Edition*. Abingdon: Routledge.
7. Fulop, S.A. (2011). *Speech spectrum analysis*. Berlin: Springer-Verlag.

8. Gunasekar, C., Sabiriginathan, C., Vinayagavel, K., & Ramkumar, K. (2017). The acoustic parameters for analyzing speech with complete dentures. *International Journal of Dental Research*, 5(2), 115-120.
9. Holmes, J., & Holmes W. (2001). *Speech synthesis and recognition – Second Edition*. London: Taylor & Francis.
10. Huilgol, S., Baik, J., & Shattuck-Hufnagel, S. (2019). A framework for labeling speech with acoustic cues to linguistic distinctive features. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 146(2), EL184.
11. Lawson, G. D., & Peterson, M. E. (2011). *Speech audiometry*. San Diego: Plural Publishing.
12. Ludlow, C. L., Kent, R.D. & Gray, L. C., (2019). *Measuring voice, speech, and swallowing in the clinic and laboratory*. San Diego: Plural Publishing.
13. Northern, J.L. (2014). *Hearing in children – Sixth Edition*. San Diego: Plural Publishing.
14. Petrovic, B.T. (2020). Spectral moments of fricative consonants in Serbian (an account of female speaker production). *Filolog*, 21, 95-133.
15. Ristovska, L., Jachova, Z., Spasov, Lj, & Balova, T. (2018). Acoustic characteristics of Macedonian vowels. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 19(3-4), 40-50.
16. Ristovska, L., Jachova, Z., Spasov, Lj, & Balova, T. (2019). Acoustic characteristics of Macedonian consonants. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 20(1-2), 43-59.
17. Shipley, K.G., & McAfee, J.G. (2016). *Assessment in speech-language pathology, A resource manual – Fifth Edition*. Boston: Cengage Learning.
18. Simonyan, K., Ackermann, H., Chang, E. F., & Greenlee, J. D. (2016). New developments in understanding the complexity of human speech production. *The Journal of Neuroscience*, 36(45), 1140-1148.
19. Taylor, P. (2009). *Text-to-speech synthesis*. New York: Cambridge University Press.
20. Todd, A. E., Edwards, J. R., & Litovsky, R. Y. (2011). Production of contrast between sibilant fricatives by children with cochlear implants. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 130(6), 3969-3979.

OSNOVNOŠKOLSKO OBRAZOVANJE ZA VREME PANDEMIJE U SRBIJI: MODELI I ISKUSTVA

PRIMARY SCHOOL EDUCATION DURING THE PANDEMIC IN SERBIA: MODELS AND EXPERIENCES

Mila BELJANSKI, Ruženka ŠIMONJI ČERNAK

Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru, Srbija

Stručni rad

APSTRAKT

Tokom pandemije COVID-19, škole širom sveta su u potpunosti ili delimično zatvorile svoja vrata da bi se smanjilo širenje virusa. Na osnovu analize dokumenata i rešenja iz prakse možemo zaključiti da je obrazovni sistem u Srbiji (osnovne škole) na izazove pandemije i vanrednog stanja odgovorio na dva načina. Prvi način bio je u periodu vanrednog stanja, od marta prošle godine do maja 2020.godine. Nastava je sasvim prešla u onlajn vid rada, veći deo časova za učenike osnovnih škola emitovan je preko TV programa, u vidu posebno pripremljenih i adaptiranih obrazovnih sadržaja (RTS2, RTS 3 Javnog medijskog servisa Srbije, kao i platformi RTS Planeta). Pripremani su časovi za učenike osnovnih škola iz dana u dan, bez većeg prekida nastava je na ovakav način nastavljena. Roditelji su, pored učenika, bili glavni akteri u obrazovnom procesu svoje dece. Učitelji su putem onlajn platformi ili društvenih mreža slali zadatke i obaveze koje su učenici u određenom roku morali izvršavati i slati učiteljima na proveru, a kasnije i ocenjivanje. Nova školska godina je donela fleksibilnija i slobodnija rešenja. Modeli nastave u osnovnoj školi su zasnovani paralelno na poštovanju epidemijskih mera i na obezbeđivanju neposrednog rada sa učenicima u školi u najvećoj mogućoj meri. Časovi su skraćeni na 30 minuta, razredi podeljeni u grupe sa različitim rasporedom časova, broj časova je smanjen, reorganizovan je produženi boravak u školi i rad školskih kuhinja. Zakonska rešenja omogućavaju prelazak na online vid nastave u toku školske godine ako se za to ukaže potreba.

Ključne reči: pandemija, osnovna škola, modeli nastave, Srbija

ABSTRACT

In order to stop the spread of the virus during the COVID-19 pandemic, schools from around the world have closed their doors, be it fully or partially. Judging from the analysis of documents and practical solutions, we can conclude that the education system (primary schools) in Serbia has responded to the challenges of the pandemic and the state of emergency in two ways. The first way was during the state of emergency from March to May of last year. Teaching had completely switched to an online form of work, most of the classes for primary school students were broadcasted through TV programs in the form of specially prepared and adapted educational contents. (RTS2, RTS 3 of the Public Media Service of Serbia, as well as the RTS Planeta platforms). Primary school student classes were prepared from day to day and this way of teaching continued without a significant pause. Along with students, parents also had an important role in educating their children. Through online platforms or social media, teachers sent assignments and obligations which students had to complete and within a certain time period, send to their teachers for checking, and later for evaluation. The new school year brought more flexible and more free solutions. Teaching models are based on respecting the epidemic measures and in parallel ensuring direct work with students at school as much as

possible. Classes are cut to 30 minutes, the number of classes has been reduced, students are divided into groups with different timetables, extended school stays and the work of school kitchens have been reorganized. Legal solutions enable the transition to online teaching during the school year if necessary.

Keywords: pandemic, primary school, teaching models, Serbia

NASTAVA ZA VREME VANREDNOG STANJA

Pandemija korona virusa (COVID -19) obuhvatila je skoro tri miliona ljudi u 148 država što je dovelo do smrti više od dvestotine hiljada ljudi širom sveta (Bhamani, 2020, str. 10). Takva kriza uticala je i na obrazovni sistem, mnoge škole bile su (ili su još uvek) zatvorene sa ciljem zaustavljanja širenja pandemije. Promena načina rada uticala je i na učenike i na učitelje i na roditelje. Škole su bile zatvorene, ali se obrazovni proces nastavio onlajn. U nerazvijenim zemljama zatvaranje škola imalo je jači efekt kako na šire društvo i privredu tako i na način obrazovanja. UNESCO (prema Espino-Diaz et al., 2020) navodi sledeće aspekte koji su ozbiljno bili pod uticajem zatvaranja škola:

- Pristup obrazovanju, u smislu da postoje deca koja nisu bila u mogućnosti da imaju pristup onlajn nastavi i učenju na daljinu iz raznih razloga.
- Hrana: postoje deca koja su u školi imala možda i jedini topli i celoviti obrok tokom dana.
- Neadekvatno obrzaovanje roditelja: postoje učesnici koji nisu imali adekvatnu obrazovnu podršku kod kuće zbog niskog obrazovnog statusa roditelja i neobučenosti roditelja za korišćenje digitalnih tehnologija.
- Nejednak pristup informacijama i digitalnim tehnologijama u porodicama koje su ekonomski u neravnopravijem položaju od većine porodica u nekom društvu.
- Nedostatak nadzora i adekvatnog rada sa decom zbog roditeljske zaposlenosti i dečijeg ostajanja kod kuće zbog pohađanja onlajn nastave. Ova situacija je postajala naglašena u porodicama zdravstvenih radnika.

U Srbiji pandemija korona virusa i uvođenje vanrednog stanja u Srbiji takođe su doveli do prestanka ostvarivanja neposrednog obrazovno-vaspitnog rada u školama i otpočinjanja nastave na daljinu od 17.3.2020. godine. Korišćeni su različiti mediji za prenos nastavnih sadržaja - televizijski programi, različite društvene mreže, platforme... Realizacija nastave na daljinu odvijala se paralelno preko specijalno snimljenih časova koji su emitovani na TV-u i putem raznih platformi za učenje, a komunikacija sa roditeljima i učenicima se, najčešće, ostvarivala putem raznih android aplikacija za komunikaciju i putem društvenih mreža. Novonastala situacija je pred nastavnike stavila nove izazove i stavila ih u jednu sasvim novu ulogu, koja se značajno razlikovala od one koju su imali prilikom ostvarivanja neposrednog nastavnog procesa. Nova uloga zahtevala je od nastavnika veštine korišćenja savremenih tehnologija, digitalnih sredstava za komunikaciju, platformi za učenje, ali i posebne pedagoške kompetencije za realizaciju nastave na daljinu i praćenje i proveravanje napredovanja učenika.

Roditelji su aktivno učestvovali u tom procesu sa ciljem da pomognu svojoj deci u selekciji mnoštva informacija i podataka koje moraju pronaći i usvojiti (Situmorang et

al., 2020, str. 57), a sve sa višim ciljem ostvarivanja samostalnosti i razvijanja potrebe da uče ceo život. Ovakav način rada dao je priliku roditeljima, koji su takođe radili od kuće, da preuzmu odgovornost za nesmetan proces učenja svoje dece.

Zakonom o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (Sl.glasnik RS, 55/2013) su stvoreni zakonski preduslovi za nesmetano izvođenje nastave na daljinu, koja se u redovnim uslovima mogla ostvariti na zahtev roditelja, odnosno staratelja, a u pandemiji zaraznih bolesti zbog socijalnog distanciranja na zahtev Vlade i Ministarstva prosvete Srbije. Nakon što su u martu 2020. zatvorene sve obrazovne ustanove na celoj teritoriji Srbije za vreme pandemije COVID-19, uvedeno je učenje na daljinu. Nastava se izvodila na internet platformi Radio-televizije Srbije RTS Planeta, na kojoj su bili dostupni svi emitovani časovi za učenike osnovnih i srednjih škola po programu koji je sačinilo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. Časove na internet platformi RTS Planeta, učenici su mogli pratiti kada god žele, mogli su ih pauzirati, nastaviti ili ponovo više puta pogledati. Prema tom modelu, đaci bi deo gradiva učili od kuće, dok bi samo povremeno, podeljeni u grupe, dolazili u obrazovne ustanove. Posao nastavnika u ovakvoj organizaciji nastave podrazumevao je i upisivanje časova u elektronski dnevnik prema rasporedu koji se odvija na RTS 3 i portalu RTS Planeta i individualno pronalaženje načina vrednovanja učeničkog rada. Svaki nastavnik individualno je osmišljavao način provere, upivao to u svoju pedagošku svesku i ocenjivao regularno ocenama da bi na kraju godine mogla da se izvede zaključna ocena. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije u toku vanrednog stanja donelo je Uputstvo o obaveznom formativnom ocenjivanju za vreme vanrednog stanja usled epidemije COVID-19 u kome se između ostalog navodi da je dosadašnja praksa sumativnog i formativnog ocenjivanja kao jedinstvenog procesa u obrazovnoj praksi (Zakon o osnovnom obrazovanju, Sl.glasnik RS, 55/2013) naglašavala sumativno ocenjivanje, najčešće brojčano. U novonastalim okolnostima ostvarivanja nastave na daljinu, praćenje i ocenjivanje učenika, podrazumeva promenu postojeće prakse i drugačije načine ocenjivanja, gde se sa sumativnog prelazi na formativno ocenjivanje. Formativno ocenjivanje zahteva veću interaktivnost učenika i nastavnika korišćenjem elektronskih mreža i platformi. Važno je da postoji svakodnevna komunikacija nastavnika sa učenicima jer to omogućava nastavnicima da prikupe što više podataka o tome kako učenici uče i dokle su stigli u savladavanju gradiva. Svaka formativna ocena istovremeno je i opisna, a opisna ocena će biti formativna samo ako sadrži sledeće elemente: opis postignuća učenika (u zavisnosti od trenutka kada se ocena daje, postignuće može obuhvatati sve programske teme i očekivane ishode učenja ili samo neke od njih), opis angažovanja učenika u nastavi (ključna zapažanja o radnim navikama učenika, odnosu prema obavezama i zaduženjima, načinu učenja, stepenu zalaganja, komunikaciji sa drugim učenicima i nastavnikom) i preporuke za dalje napredovanje (za učenika precizno i jasno formulisani saveti za kratkoročno ili dugotrajnije postupanje u daljem učenju). Postoji mnogo formi i alata pogodnih za formativno procenjivanje rada učenika. To podrazumeva zadatke kao što su na primer, eseji, razvoj postera, korišćenje elektronske pošte, virtuelni grupni rad, Skajp ili Viber intervjui, pauer point prezentacije (PPT), istraživački zadaci, igranje uloga u virtuelnoj učionici, učenički portfolio, sačinjavanje individualnih planova karijernog razvoja i slično (Uputstvo o obaveznom formativnom

ocenjivanju, 2020). Prednost koju e-ocenjivanje ima u odnosu na tradicionalne oblike jeste mogućnost pružanja brže povratne informacije o rezultatima rada učenika.

Ovakav koncept učenja i rada ima svoje prednosti, ali i nedostatke kao što su nemogućnost da baš svi učenici poseduju odgovarajuće računare i opremu potrebnu za realizaciju nastave. Mnogi učenici i njihovi roditelji ne poznaju u dovoljnoj meri način korišćenja novih obrazovnih tehnologija i medija, a za nastavnika ovakav način rada iziskuje veće opterećenje u pripremi nastavnih sadržaja. Mnogi autori navode negativne efekte dugog provođenja vremena ispred ekrana kao što su neregularno spavanje, problem sa pažnjom i razvoj jezika i izostanak socijalnih kontakata (DeLoache et al., 2010, str. 1571; Hatzigianni & Margetts, 2014, str. 118). Sa druge strane, neki akteri (roditelji, nastavnici) učenja na daljinu u prvi plan ističu njegove prednosti pa tako navode da učestvujući u ovakvom konceptu učenja deca razvijaju pozitivan stav u vezi sa upotrebom računara i mogu steći dragocene tehničke veštine o tome kako da koriste računare za unapređenje akademskog razvoja. Isto tako, učenje na daljinu može kod dece razviti kompetencije za učenje, jezičke sposobnosti, sposobnost samoizražavanja i socijalne kompetencije (Lepicnik-Vodopivec & Samec, 2013, str. 124). Istraživanja su pokazala da nastavnici koji su već raspolagali softverskim resursima i koristili digitalne medije u nastavi (email, platforme, servis za poruke, društvene mreže) bili su u povoljnijoj situaciji prilikom zatvaranja škola zbog pandemije (König, Jäger-Biela, & Glutsch, 2020).

Istraživački tim sa Pedagoškog fakulteta u Somboru sastavio je upitnik za roditelje dece koji pohađaju osnovnu školu u Srbiji. Ispitanici su upitnik popunjavali elektronskim putem, kao Google Docs formu. Istraživanje je sprovedeno u aprilu i maju 2020. godine. Upitnik je sastavljen od opštih, osnovnih socio-demografskih podataka kao i od niza pitanja koja se tiču stavova i mišljenja roditelja i nastavnika u vezi sa realizacijom nastave na daljinu kao i učešćem u tome. U istraživanju koje je sprovedeno u Srbiji za vreme vanrednog stanja došlo se do rezultata u vezi sa **roditeljima** (Beljanski, Šimonji Černak, & Marić, 2021) da su roditelji prilično nezadovoljni kako samim konceptom učenja na daljinu, tako i načinom realizacije ovakvog vida nastave u praksi, pre svega u organizacionom i domenu tehničke podrške. Isto tako, roditelji u podjednako meri opažaju prednosti i nedostatke nastave na daljinu preko TV-a. Roditelji procenjuju da postoji jasan raspored nastave i da se sadržaji prikazuju odgovarajućim tempom, ali isto tako percepcije roditelja se razlikuju s obzirom na mesto stanovanja, stepen obrazovanja, status zaposlenja tokom vanrednog stanja, kao i po broju dece školskog uzrasta u porodici.

U okviru ovog istraživanja **nastavnici** procenjuju da imaju tehničke i informatičke kompetencije, stečene u neformalnom obrazovanju i da su im potrebne dalje edukacije. Za učitelje i nastavnike nastava na daljinu predstavlja profesionalni stres i izazov, a velika većina ispitanika preferira redovnu nastavu. Povećan je nivo stresa, obim posla, smanjeno je angažovanje učenika i jasnoća očekivanja od nastavnika. U nastavi na daljinu ispitanici su koristili već poznate kanale komunikacije: mail i Viber (Đorđić, Šimonji Černak, & Beljanski, 2021).

NASTAVA U ŠKOLSKOJ GODINI 2020/2021

Nakon drugog polugodišta školske godine 2019/2020 koje je završeno u režimu nastave na daljinu, od septembra 2020. primenjuje se nov režim rada u osnovnim i srednjim školama. Na osnovu Stručnog uputstva Ministarstva prosvete možemo da zaključimo da su osnovna polazišta koncepcije nastave u novoj školskoj godini sledeća:

1. Zdravlje učenika, nastavnika i svih zaposlenih u školi je primarni zadatak.
2. Treba omogućiti što više neposrednog boravka učenika u školi i neposrednog rada sa učenicima.

Mere koje proizilaze iz epidemijske situacije su: obezbediti 4 m² po učeniku, obavezno nošenje zaštitnih maski i merenje temperature kod svih koji borave u školi.

Zavod za unapređivanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja na inicijativu ministarstva prosvete je doneo poseban program osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Ovaj posebni program sadrži:

1. dužinu trajanja časa,
2. preporuke za organizaciju nastave,
3. neophodne sadržaje u skladu sa planom nastave i učenja koji obezbeđuju erealizaciju propisanih ishoda,
4. didaktičko-metodičko uputstvo za ostavrivanje programskih sadržaja i
5. period ostvarivanja propisanih sadržaja.

Obrazovno-vaspiti rad u školskoj godini 2020/2021 planiran je kroz sledeće modele:

1. organizaciju nastave na daljinu i
2. neposredni rad i nastavu na daljinu.

Nastava na daljinu se može primenjivati u slučajevima kada određeni broj učenika iz bezbedonosnih i zdravstvenih razloga ne može prisustvovati nastavi. Neposredni rad u školi se organizuje na način koji osigurava bezbednost i zdravlje učenika i zaposlenih, a u skladu sa preporukama nadležnih organa i institucija. Svako odeljenje ili grupa treba da ima svoju učionicu, tokom malih odmora nema promene učionica/kabineta, osim kada je to potrebno zbog specifičnih zahteva predmeta. Broj učenika koji istovremeno boravi u školi ne sme da pređe 50% ukupnog broja učenika u školi. Trajanje nastavnog časa je sa 45 minuta smanjeno na 30 minuta.

Postoje posebni modeli obrazovno-vaspitiog rada za učenike prvog i drugog ciklusa osnovne škole. Za učenike prvog ciklusa, od 1. do 4. razreda, nastava se organizuje svakodnevno kroz neposredan rad. Razred se deli na dve grupe ukoliko je broj učenika u odeljenju veći od 15. Svaka grupa ima svoju posebnu učionicu. Grupe učenika ne dolaze u školu zajedno, već u dva odvojena termina. Između termina dolazaka u školu je predviđena pauza od 20 minuta za dezinfekciju i provetravanje učionica i drugih prostorija. Preporučeno je fleksibilan ili klizni raspored zvonjenja, sa ciljem da što manje učenika bude u isto vreme na odmoru, što doprinosi manjem broju učenika u prostorima predviđenim za komunikaciju (holovi, hodnici, toaleti...). Učenici jedne grupe imaju 4 časa a učenici druge grupe imaju 3 časa. Grupe se smenjuju na nedeljnom nivou. To znači da nastavnik ne predaje dva puta isto građivo u toku jednog školskog dana, jer ima drugačiji raspored časova za svaku grupu učenika. Svi časovi obaveznih predmeta realizuju se neposredno u školi, uz korišćenje kapaciteta

otvorenog prostora (dvorište, letnja učionica...). Izborni predmeti se realizuju ili neposredno u školi ili putem nastave na daljinu.

Za učenike u drugom ciklusu osnovne škole nastava se može realizovati po osnovnom i po kombinovanom modelu. Osnovni model je vrlo sličan modelu po kom nastavu pohađaju mlađi učenici: realizuje se neposredni rad u školi, ako je razred veći od 15 učenika deli se na dve grupe, svaki razred/grupa imaju posebnu učionicu, grupe dolaze u dva definisana termina u istoj ili suprotnoj smeni od učenika nižih razreda, preporučuje se klizni/fleksibilni raspored časova, časovi traju 30 minuta, između smena je pauza od 20 minuta. Razlika je u broju časova, jer stariji osnovci imaju po 5 časova dnevno.

Kombinovani model je malo složeniji i zahteva veći stepen organizacije u okviru škole. preimenjuje se u tim školama gde ne postoje prostorne mogućnosti za svakodnevno organizovanje nastave za starije osnovce. Postoje dve vrste nastave: neposredna i nastava na daljinu. Učenici petog i šestog razreda su u školi ponedeljkom, sredom i petkom a učenici sedmog i osmog razreda su u školi utorkom i četvrtkom. Razredi se rotiraju nedeljno. Razredi koji nisu u školi prate nastavu na daljinu. I u kombinovanom modelu se razredi dele u grupe ako je broj učenika veći od 15 i važe ista pravila organizacije kao u osnovnom modelu za starije osnovce.

Pošto je smanjen broj časova na oba nivoa osnovne škole i smanjena je dužina trajanja časa na 30 minuta bilo je neophodno izvršiti izmene u operativnim planovima za realizaciju nastave. Svaka osnovna škola na osnovu Posebnog programa donosi operativni plan organizacije i realizacije nastave u skladu sa svojim prostornim i tehničkim mogućnostima. Operativni plan organizacije i realizacije nastave sadrži:

1. plan nastave i učenja u skladu sa posebnim programom;
2. pregled raspoloživih resursa;
3. model ostvarivanja nastave;
4. način ostvarivanja nastave na daljinu, koji uključuje i podatke o odabranoj platformi za učenje;
5. raspored časova po danima i razredima;
6. način praćenja i vrednovanja postignuća učenika;
7. način praćenja ostvarivanja plana aktivnosti.

Sastavni deo operativnog plana jeste i način ostvarivanja nastave na daljinu za učenike koji ne raspolažu potrebnim materijalnim resursima, ukoliko se, odnosno u periodu kada se ostvaruje nastava na daljinu, kao i način pružanja dodatne podrške za učenike kojima je to potrebno. Škola ima autonomiju da utvrdi vreme početka časova i izvrši vremensku organizaciju časova na dnevnom, nedeljnom i mesečnom nivou. Nastava u školi organizuje se na način koji osigurava bezbednost i zdravlje učenika i zaposlenih, u skladu sa preporukama nadležnih organa i institucija, u školskom prostoru. Broj učenika koji istovremeno boravi u školi ne sme da pređe 50% ukupnog broja učenika u školi.

Od izuzetne je važnosti praćenje epidemijske situacije i primena svih propisanih zaštitnih mera.

Eventualne negativne posledice koje mogu proizaći iz ovakvog režima nastave su sledeće:

1. Podela razreda u dve grupe negativno utiče na grupnu koheziju razreda, posebno u nižim razredima. Razred ne funkcioniše kao celina, deca se ne druže

međusobno u školi. Jedan od načina da se prevaziđu ovi negativni efekti je rotacija članova u grupi.

2. Povećan obim posla za nastavnike u smislu da svaka grupa učenika ima drugačiji raspored časova, što iziskuje dve različite pripreme za časove.
3. Može se postaviti pitanje da li su nastavni sadržaji u dovoljnoj meri prilagođeni smanjenom broju časova i smanjenom trajanju časa. Dugoročnije posledice će se pokazati kada se ponovo nastava vrati u uobičajeni kolosek. Te posledice će verovatno biti najizraženije u predmetima koji imaju linijski kurikulum kao što je matematika a manje izražene u predmetima sa spiralnim kurikulumom.

Uočenim problemima u nastavi na daljinu bavilo se i ministarstvo prosvete. Što se tiče oblasti nastave i učenja, u okviru realizacije nastave na daljinu uočeni su problemi (Kostić, 2021) koji se odnose na nefunkcionalnu organizaciju onlajn nastave gde se učenici usmeravaju dominantno na TV časove; nedovoljne digitalne kompetencije nastavnika i otpor za učenje; neredovnost postavljanja nastavnog materijala u Gugl učionice; neujednačen pristup nastavnika u radu; izostanak ili neblagovremeno davanje povratne informacije učenicima; nefunkcionalno formativno ocenjivanje; neprimenjivanje integrisanog/međupredmetnog pristupa u planiranju nastave (timski rad); nedovoljna razmena materijala između nastavnika unutar škole; nedovoljno zastupljeno formativno ocenjivanje (redovno i plansko prikupljanje relevantnih podataka o napredovanju učenika, postizanju propisanih ishoda i ciljeva i postignutom stepenu razvoja kompetencija učenika; vrlo malo ili nimalo preporuka učenicima za dalje napredovanje).

Isto tako, oblast podrška učenicima ima određene teškoće u radu koje se odnose na: nekvalitetnu podršku učenicima od strane škole; nepružanje podrške roditeljima sa ciljem praćenja učenika; izostajanje individualizovanog pristupa u radu; ignorisanje dodatnih zahteva učenika; neadekvatna podrška učenicima koji izostaju sa časova/onlajn nastave i ne ispunjavaju zadatke (neocenjeni učenici na kraju prvog polugodišta) i neracionalno planiranje termina za ocenjivanje učenika.

Oblast rukovođenje i organizacija rada ima svoje teškoće u realizaciji koja se ogledala u nemogućnosti profesionalnog sagledavanja svog rada od strane zaposlenih; nedovoljno instruktivno-pedagoškog praćenju rada nastavnika; neorganizovanom protoku informacija na svim nivoima; zanemarenosti rada stručnih veća.

PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE I ZAKLJUČAK

Pandemija izazvana korona virusom u celom svetu, pa i u našoj zemlji, pokazala nam je da obrazovni sistem u svakom momentu mora biti spreman za adekvatnu transformaciju i prilagođavanje novim uslovima rada, bez obzira šta je neposredni ili posredni uzrok promene režima rada. Ovakav način rada pokazao je da su nastavnici veoma svesni svoje ključne uloge u ovom procesu, ali da je nužno napraviti iskorak u pogledu daljeg razvoja njihovih kompetencija i resursa za nove profesionalne izazove, prvenstveno u domenu obezbeđivanja odgovarajućih IT i digitalnih sredstava, te podrške za njihovu uspešnu primenu, ne samo u školama, već i za potrebe rada od kuće. Takođe, i roditelje je potrebno posebno ohrabriti, jer se pokazalo da su oni neizostavan partner u ovom složenom procesu, te je na nastavnicima, ali i celokupnom obrazovnom sistemu važan zadatak da ih na optimalan način usmeri i osnaži za aktivniju

ulogu u procesu obrazovanja dece u uslovima učenja na daljinu, kao i da im se blagovremeno i na primeren način obezbede sve informacije koje su im neophodne.

LITERATURA

1. Bhamani, S., Makhdoom, A. Z., Bharuchi, V., Ali N., Kaleem, S., & Dawood A. (2020). Home Learning in Times of COVID: Experiences of Parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 09-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.22555/joeed.v7i1.3260>
2. Beljanski, M., Šimonji Černak, R., Marić, M. (2021). Percepcija učenja na daljinu od strane roditelja tokom pandemije COVID-19. (u štampi)
3. DeLoache, J., Chiong, C., Sherman, K., Islam, N., Vanderborght, M., Troseth, G., Strouse, G. & O'Doherty, K. (2010). Do babies learn from baby media? *Psychological Science*, 21(11), 1570-1574. DOI: 10.1177/0956797610384145.
4. Đorđić, D., Šimonji Černak, R., Beljanski, M. (2021). Izazovi za novu ulogu i nove kompetencije nastavnika: iskustva u nastavi na daljinu. *DHS-Društvene i humanističke studije* (prihvaćeno za štampu).
5. Hatzigianni, M. and Margetts, K. (2014). Parents' beliefs and evaluations of young children's computer use. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 114-122.
6. Espino-Díaz, L., Fernández-Camínero, G., Hernandez-Lloret, C. M., González-González, H., & Álvarez-Castillo, J. L. (2020). Analyzing the Impact of COVID-19 on Education Professionals. Toward a Paradigm Shift: ICT and Neuroeducation as a Binomial of Action. *Sustainability*, 12, 56-66.
7. Lepicnik-Vodopivec, J., & Samec, P. (2013). Communication technology in the home environment of four-year-old children (Slovenia). *Comunicar*, 20(40), 119-126. DOI:10.3916/C40-2013-03-02
8. König, J., Jäger-Biela, D., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43, 608-622, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
9. Kostić, Z. (2021). *Zapažanja prosvetnih savetnika o kvalitetu nastave na daljinu i ukupnom radu škola u otežanim uslovima* (interni neobjavljeni dokument).
10. Situmorang, E. L. & Purba, B. M. M. (2020). Online Learning And Its Challenges For Parents. Conference: Seminar Internasional STT REAL Batam „Contextualization of Theology and Education through The Eyes of Asia“. https://www.researchgate.net/publication/344282792_Online_Learning_And_Its_Challenges_For_Parents
11. Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitanog rada u osnovnoj školi u školskoj 2020/2021 godini. (interni akt)
12. Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (ZOOV). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013.
13. Uputstvo o obaveznom formativnom ocenjivanju (2020). <https://www.paragraf.rs/koronavirus/strucni-komentari/strucno-objasnjenje-pracenje-i-ocenjivanje-ucenika-tokom-ucenja-na-daljinu.html>

PROMENE U MORFOLOŠKIM OBELEŽJIMA KOD PREDŠKOLSKE DECE PO MODELU ŠKOLICE SPORTA PEDAGOŠKOG FAKULTETA

CHANGES IN MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS IN PRESCHOOL CHILDREN BY THE MODEL OF THE SCHOOL OF SPORT OF THE FACULTY OF EDUCATION

Nebojša Z. MITROVIĆ¹, Dalibor STEVIĆ¹, Dragan BRANKOVIĆ²,
Dejan STEVIĆ¹

¹Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Pedagoški fakultet, Bosna i Hercegovina

²Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Na osnovu izveštaja Svetske zdravstvene organizacije iz (2010) o prekomernoj telesnoj masi uočava se da gojaznost progresivno raste kako u zapadnim razvijenim zemljama, tako i u svetu. Povećavanje mogućnosti i promocija fizičke aktivnosti kod mladih je presudna za korekciju prevalencije gojaznosti i poboljšanje morfoloških karakteristika. Dečija gojaznost i narušen morfološki status postaju sve veći, podjednako izazovan, ali nedovoljno prepoznat problem u mnogim zemljama u nastajanju. Cilj istraživanja bio je da se ispituju efekti vežbanja po modelu Školice sporta Pedagoškog fakulteta na promene u morfološkom statusu dece. Istraživanje je bilo longitudinalnog karaktera, realizovano je u JU Dečiji vrtić „Čika Jova Zmaj“ u Bijeljini na uzorku od 153 ispitanika predškolskog uzrasta, podeljenih na dva subuzorka, jedan koji je predstavljao eksperimentalnu grupu, i drugi koji je predstavljao kontrolnu grupu. Predmet istraživanja predstavljale su morfološke karakteristike (longitudinalna dimenzionalnost skeleta, transverzalna dimenzionalnost skeleta, voluminoznost i potkožno masno tkivo). Eksperimentalni tretman vežbanja realizovan je po modelu Školice sporta Pedagoškog fakulteta i trajao je 4 meseca sa po dva termina sedmično. Rezultati istraživanja pokazuju da su nakon primene programiranog eksperimentalnog vežbanja po modelu Školice sporta Pedagoškog fakulteta prouzrokovane pozitivne promene u analiziranim morfološkim karakteristikama kod dece.

Ključne reči: Školica sporta Pedagoškog fakulteta, morfološke karakteristike, predškolski uzrast

ABSTRACT

According to the World Health Organization (2010) report on overweight, it is observed that obesity is increasing progressively in both the western developed countries and the world. Increasing opportunities and promoting physical activity in young people is crucial to correcting the prevalence of obesity and improving morphological characteristics. Childhood obesity and impaired morphological status are increasing, an equally challenging but under-recognized problem in many emerging countries. The aim of the study was to investigate the effects of exercise modeled on the School of Sport School of Education model on changes in the morphological status of children. The research was longitudinal in nature, it was realized at the JU "Čika Jova Zmaj" kindergarten in Bijeljina on the sample of 153 pre-school subjects divided into two sub-samples, one representing the experimental group and the other representing the

control group. The subject of the study was morphological characteristics (longitudinal dimensionality of the skeleton, transverse dimensionality of the skeleton, volume and subcutaneous fat). The experimental treatment of exercise was carried out according to the model of the School of Sport of the Faculty of Education and lasted 4 months with two terms per week. The results of the research show that after the application of the programmed experimental exercise modeled by the School of Sport of the Faculty of Education, positive changes in the analyzed morphological characteristics in children were caused.

Keywords: School of sports, Faculty of Education, morphological characteristics, preschool age

UVOD

Prekomerna telesna težina u detinjstvu je povezana sa stopom obolevanja i smrtnosti u odrasloj dobi (Scragg, McMichael, Baghurst, 1984) jer su i telesna težina i sastav tela u detinjstvu važne odrednice prekomerne težine u odrasloj dobi (Abraham, Nordsieck, 1960). Visoke vrednosti telesne uhranjenosti kod dece i adolescenata ne samo u Republici Srpskoj nego i u svetu i dalje predstavljaju jedan od glavnih problema javnog zdravlja. U komparaciji sa mršavijom decom, deca koja imaju lošije morfološke karakteristike, sa povećanom telesnom težinom imaju mnogo veću verovatnoću da postanu i gojazne osobe, i da imaju negativne koncentracije lipida i lipoproteina, ali i povišene vrednosti krvnog pritiska. Prisutan je sve veći broj dece i omladine koji su pogođeni negativnim morfološkim karakteristikama, i povećanim nivoom telesne mase, a teškoće, materijalni troškovi, nizak nivo svesti, ukazuju na to da prevencija mora da bude glavni fokus i cilj naših napora kao društva da se te negativne morfološke pojave poput gojaznosti, umanje, spreče i koriguju. Kada se jednom detektuje gojaznost, ona se sanira dugo vremena, i taj proces je mukotrpan kako za decu tako i za omladinu i odrasle. U svrhu preventivnih napora, važno je da mlađe generacije, kada je edukacija o zdravlju, zdravim prehrambenim navikama, i fizičkoj aktivnosti u pitanju, u pravo vreme dobiju informacije o zdravom načinu života i tako oblikuju dobre prehrambene i životne navike. Tokom prve polovine prošlog veka, briga o zdravlju u svetu bila je pre svega usmerena na smanjenje zaraznih bolesti i poboljšanje ishrane u porodicama sa malim primanjima.

Svetska zdravstvena organizacija procenjuje da je učešće od 150 minuta umereno-intenzivne aerobne fizičke aktivnosti svake nedelje dovoljno da se smanji rizik od ishemijske bolesti srca za oko 30%, rizik od dijabetesa za 27%, a od raka dojke i debelog creva za 21-25%. Nizak nivo aktivnosti primećen u detinjstvu može biti odgovoran za visoku prevalenciju prekomerne težine i nizak nivo fizičkih sposobnosti kod dece (Ruiz et al., 2011). Poređenje morfoloških karakteristika današnje dece sa njihovim roditeljima pre tridesetak godina se znatno razlikuje, vrednosti telesne visine su povećane za 1cm do 3cm za različite uzrasne kategorije, a vrednosti telesne mase za 0,7kg do 2,0 kg. Dečaci i devojčice pre puberteta imaju sličnu visinu, telesnu težinu i BMI (indeks telesne mase). U ovom uzrastu nisu prisutne značajne razlike između dečaka i devojčica, jer polne razlike u sastavu tela postaju očite tek nakon puberteta (Otoki, Komiya, Teramoto, Masuda, & Ube, 1999). Naučne studije u zadnjih nekoliko godina sugerišu da deca predškolskog uzrasta imaju znatan pad aktivnosti od 3 do 4 godine, što se održava oko 7 godine života (Taylor, Williams, Farmer, & Taylor, 2013;

Jackson et al., 2003). Ova rana smanjenja fizičke aktivnosti zabrinjavaju naučnu i stručnu javnost s obzirom na to da su deca predškolskog i mlađeg školskog uzrasta svakako sve više okrenuta sedentarnim aktivnostima, i da one zauzimaju značajan procenat vremena u toku jednog dana.

Zdravstvene prednosti fizički aktivnog načina života u senzitivnim fazama razvoja su nesporne i uključuju kardiovaskularne, mišićno-koštane, psihosocijalne i kognitivne prednosti. Kvalitetna fizička aktivnost u detinjstvu ima bolje biološke efekte i veći uticaj na ponašanje u odrasloj dobi, to se manifestuje i na primeru fizički aktivne deca koja imaju veću verovatnoću da postanu fizički aktivni u odraslom periodu života (Boreham & Riddoch, 2001; Stević, Mitrović, Cicović, i Stanojević, 2018).

Cilj istraživanja bio je da se ispituju efekti vežbanja po modelu Školice sporta Pedagoškog fakulteta na promene u morfološkom statusu dece.

METODE RADA

Uzorak istraživanja i način provođenja istraživanja

Istraživanje je bilo longitudinalnog karaktera, sprovedena su dva merenja, inicijalno i finalno koja su realizovana u JU Dečiji vrtić „Čika Jova Zmaj“ u Bijeljini na uzorku od 153 ispitanika predškolskog uzrasta starosti 5 godina, podeljenih na dva subuzorka, jedan koji je predstavljao eksperimentalnu grupu, i drugi koji je predstavljao kontrolnu grupu. Eksperimentalna grupa radila je po programu Školice sporta Pedagoškog fakulteta, dok je kontrolna grupa realizovala aktivnosti po programu Ministarstva prosvete i kulture Republike Srpske. Predmet istraživanja predstavljale su morfološke karakteristike (longitudinalna dimenzionalnost skeleta, transverzalna dimenzionalnost skeleta, voluminoznost i potkožno masno tkivo). Eksperimentalni tretman vežbanja trajao je 4 meseca sa po dva termina sedmično.

Merni instrument

Kao uzorak mernih instrumenata za potrebe rada bile su izabrane sledeće antropometrijske mere:

I Za procenu longitudinalne dimenzionalnosti skeleta: *Telesna visina i Raspon ruku,*

II Za procenu tranverzalne dimenzionalnosti skeleta: *Širina ramena,*

III Za procenu volumena i mase tela: *Telesna težina, Srednji obim opružene nadlaktice, i Srednji obim savijene nadlaktice,*

IV Za procenu potkožnog masnog tkiva: *Kožni nabor trbuha, Kožni nabor leđa i Kožni nabor nadlaktice.*

V Za procenu telesne uhranjenosti: *Indeks telesne mase*

Metode obrade podataka

Statistička obrada podataka sastojala se iz nekoliko etapa, prvo su izračunati osnovni deskriptivni pokazatelji na inicijalnom merenju za obe analizirane grupe, zatim je testirana normalnost distribucije primenom Kolmogorov Smirnov testa. Primenom Multivarijantne analize varijanse i kovarijanse izračunate su razlike između inicijalnog i finalnog merenja za eksperimentalnu i kontrolnu grupu.

Ime i prezime:

Datum rođenja: __. __. 20__.

Datum štampe: __. __. 20__.

ANTROPOMETRIJSKI PARAMETRI

Telesna visina (cm)					
90 100 110 120 130 140 150			90 100 110 120 130 140 150		

Telesna masa (kg)					
15 20 25 30 35 40 45			15 20 25 30 35 40 45		

Potkožno masno tkivo (mm)					
Trbuh	Leđa	Nadlaktak	Trbuh	Leđa	Nadlaktak

Voluminoznost (obimi) (cm)					
Natkolenic	Potkolenice	Grudi	Natkolenic	Potkolenice	Grudi
O.nadlaktic	S.nadlaktice	Podlaktice	O.nadlaktic	S.nadlaktice	Podlaktice
Struka					Struka

Transverzalna dimenzionalnost skeleta (cm)			
Širina ramena	Raspon ruku	Širina ramena	Raspon ruku

Procena uhranjenosti (Center for Disease Control and Prevention, Atlanta, USA)					
BMI	Percentili	0 10 85 95 99	Percentili	0 10 85 95 99	Vrednost
BF%		0 10 20 25 30 50		0 10 20 25 30 50	

Nutritivni status:

Slika 1. Primer sportskog kartona u Školici sporta Pedagoškog fakulteta u Bijeljini
Figure 1. An example of a sports card in the School of Sports of the Faculty of Pedagogy in Bijeljina

REZULTATI

U skladu sa metodologijom kinezioloških istraživanja, u poglavlju rezultati prikazane su četiri tabele, od kojih prve dve prikazuju osnovne deskriptivne pokazatelje na inicijalnom i finalnom merenju, dok su u trećoj i četvrtoj tabeli predstavljene razlike na inicijalnom i finalnom merenju između kontrolne i eksperimentalne grupe.

Tabela 2. Osnovni deskriptivni pokazatelji za antropometrijske mere obe grupe na inicijalnom merenju.

Table 2. Basic descriptive indicators for anthropometric measures of both groups at the initial measurement.

Varijabla	Grupa	AS	S	Sk	Kurt	p-KS
Telesna visina	E	118,5	9,25	-,342	-,220	0,548
	K	117,9	8,23	,377	,166	0,922
Raspon ruku	E	112,5	6,56	-,441	,356	0,216
	K	111,7	7,81	-,072	-,457	0,498
Širina ramena	E	24,40	7,49	,379	-,251	0,487
	K	24,20	6,78	,279	,699	0,354
Telesna težina	E	23,20	7,63	,603	,409	0,421
	K	23,28	8,01	,518	-,091	0,419
Srednji obim opružene nadlaktice	E	20,00	5,82	,636	,721	0,308
	K	20,80	5,75	,519	,129	0,734
Srednji obim savijene nadlaktice	E	20,50	7,21	,718	,286	0,607
	K	22,30	7,54	,561	,231	0,512
Kožni nabor trbuha	E	11,50	3,34	,243	-,127	0,366
	K	9,80	3,78	,450	-,449	0,784
Kožni nabor leđa	E	9,00	1,48	,666	,067	0,342
	K	9,75	1,73	,381	-,510	0,505
Kožni nabor nadlaktice	E	20,50	2,90	,269	,388	0,371
	K	19,46	1,75	,449	,325	0,702
Indeks telesne mase	E	16,50	2,65	,367	,287	0,371
	K	16,70	2,89	,511	-,387	0,548

Legenda: AS – aritmetička sredina; S – standardna devijacija; Sk – skjunis (nagnutost distribucije rezultata); Kurt – kurtosis (izduženost distribucije rezultata); p-KS – značajnost Kolmogorov-Smirnov testa; E – eksperimentalna grupa; K – Kontrolna grupa

Analizirajući osnovne deskriptivne pokazatelje za morfološke varijable eksperimentalne i kontrolne grupe na inicijalnom merenju (Tabela 2) uočavamo dobru osetljivost merenja u većini izmerenih varijabli sem u varijablama, Telesna težina kod kontrolne grupe, Srednji obim savijene nadlaktice kod eksperimentalne grupe. Poredeći njihove aritmetičke sredine i standardne devijacije uočava se da nije moguće svrstati tri standardne devijacije u jednu aritmetičku sredinu. Skjunične vrednosti su kod eksperimentalne grupe blago povećane u varijablama za procenu voluminoznosti *Telesna težina*, *Srednji obim opružene nadlaktice*, *Srednji obim savijene nadlaktice*, i u varijabli za procenu potkožnog masnog tkiva *Kožni nabor leđa* gde povišene vrednosti skjuniisa ukazuju da je u ovim varijablama prisutna asimetrija distribucije, dok je u varijablama za procenu Transverzalne dimenzionalnosti skeleta *Širina ramena* u

kontrolnoj grupi registrovana pozitivna kurtična vrednost, a u varijabli za procenu potkožnog masnog tkiva *Kožni nabor leđa* negativna kurtična vrednost je blago povišena. Nisu uočena statistički značajna odstupanje distribucije rezultata od normalne distribucije kod analiziranih varijabli.

Tabela 3. Osnovni deskriptivni pokazatelji za antropometrijske mere obe grupe na finalnom merenju

Table 3. Basic descriptive indicators for anthropometric measures of both groups at the final measurement

Varijabla	Grupa	AS	S	Sk	Kurt	p-KS
Telesna visina	E	122,4	6,58	,066	-,480	0,810
	K	121,1	5,89	-,768	,202	0,783
Raspon ruku	E	117,5	7,25	-,183	-,469	0,655
	K	115,9	7,87	-,517	,509	0,721
Širina ramena	E	26,10	4,27	,328	,711	0,547
	K	25,50	5,14	,419	-,322	0,563
Telesna težina	E	23,40	7,55	,343	,038	0,747
	K	24,30	8,07	,109	-,537	0,612
Srednji obim opružene nadlaktice	E	20,10	6,79	,102	,651	0,437
	K	20,70	5,45	,104	-,536	0,515
Srednji obim savijene nadlaktice	E	21,90	4,13	,561	,223	0,281
	K	22,50	5,92	,180	-,274	0,362
Kožni nabor trbuha	E	8,20	1,16	,496	,453	0,768
	K	10,10	1,10	,321	-,169	0,125
Kožni nabor leđa	E	8,50	1,57	,293	,522	0,620
	K	9,90	2,28	,358	-1,04	0,322
Kožni nabor nadlaktice	E	16,50	2,11	,551	,248	0,588
	K	20,10	2,78	,687	-,011	0,534
Indeks telesne mase	E	15,60	1,24	,629	-,386	0,471
	K	16,60	2,78	-,220	-,072	0,350

Legenda: AS – aritmetička sredina; S – standardna devijacija; Sk – skjunis (nagnutost distribucije rezultata); Kurt – kurtosis (izduženost distribucije rezultata); p-KS – značajnost Kolmogorov-Smirnov testa; E – eksperimentalna grupa; K – Kontrolna grupa

Uvidom u osnovne deskriptivne statistike za morfološke varijable eksperimentalne i kontrolne grupe na finalnom merenju (Tabela 3) uočavamo takođe dobru osetljivost merenja u većini izmerenih varijabli sem u varijabli za procenu voluminoznosti eksperimentalne grupe *Srednji obim opružene nadlaktice*. Mera oblika distribucije skjunis je blago povećan u pet varijabli i to: *Telesna visina* i *Raspon ruku* kontrolne grupe gde se uočavaju negativne skjunične vrednosti, *Srednji obim savijene nadlaktice*, *Indeks telesne mase* kod eksperimentalne grupe, gde se uočavaju pozitivne povišene skjunične vrednosti, i *Kožni nabor nadlaktice* u obe grupe pozitivnog skjuničnog rezultata. U pet varijabli su povećane kurtične vrednosti i to u varijablama za procenu longitudinalne dimenzionalnosti skeleta *Raspon ruku*, u varijabli za procenu transverzalne dimenzionalnosti skeleta *Širina ramena*, varijablama za procenu voluminoznosti *Telesna težina* i *Srednji obim opružene nadlaktice*, te potkožnog masnog tkiva *Kožni nabor leđa*. Odstupanja vrednosti u varijablama može da ukaže na stanje uhranjenosti, kao i na nivo dnevnih aktivnosti dece koji su podvrgnuti merenju.

Kod analiziranih morfoloških varijabli nisu zabeležena statistički značajna odstupanja rezultata od normalne distribucije.

Tabela 4. Razlike između grupa u morfološkim karakteristikama na inicijalnom merenju

Table 4. Differences between groups in morphological characteristics at the initial measurement

Varijable	Grupa	AS	S	f	p	η^2
Telesna visina	E	118,5	9,25	0,501	0,609	0,012
	K	117,9	8,23			
Raspon ruku	E	112,5	6,56	1,844	0,151	0,039
	K	111,7	7,81			
Širina ramena	E	24,40	7,49	1,991	0,081	0,048
	K	24,20	6,78			
Telesna težina	E	23,20	7,63	1,944	0,152	0,039
	K	23,28	8,01			
Srednji obim opružene nadlaktice	E	20,00	5,82	1,520	0,060	0,037
	K	20,80	5,75			
Srednji obim savijene nadlaktice	E	20,50	7,21	4,727	0,010	0,095
	K	22,30	7,54			
Kožni nabor trbuha	E	11,50	3,34	3,301	0,041	0,069
	K	9,80	3,78			
Kožni nabor leđa	E	9,00	1,48	1,887	0,149	0,021
	K	9,75	1,73			
Kožni nabor nadlaktice	E	20,50	2,90	0,098	0,786	0,005
	K	19,46	1,75			
Indeks telesne mase	E	16,50	2,65	0,300	0,214	0,010
	K	16,70	2,89			

Legenda: Grupa: E-eksperimentalna, K- kontrolna; AS –aritmetička sredina; S – standardna devijacija; f-vrednost univarijatnog f testa; p-nivo statističke značajnosti univarijatnog f testa; η^2 – parcijalni eta kvadrat (veličina efekta), E – eksperimentalna grupa; K – Kontrolna grupa

Testiranje razlika morfoloških karakteristika analiziranih grupa ispitanika (Tabela 4) pokazalo je da postoje statistički značajne razlike u sistemu primenjenih mera ($F=3,22$; $P=0,001$; $\eta^2=0,30$), uz visok efekat ukupnih razlika po kriterijumu Koena (Choen, 1998). Najveće i statistički značajne razlike između grupa konstatovane su kod varijabli *Srednji obim savijene nadlaktice*, i *Kožni nabor trbuha*, na nivou procene $p \leq 0,05$. Pregled aritmetičkih sredina grupa u ovim varijablama pokazuje da su u ovim varijablama ispitanici kontrolne grupe postigli bolje prosečne rezultate od eksperimentalne grupe.

Tabela 5. Razlike između grupa u morfološkim varijablama na finalnom merenju

Table 5. Differences between groups in morphological variables on the final measurement

Varijable	Grupa	ASk	f	p	η^2
Telesna visina	E	122,4	0,065	0,358	0,001
	K	121,1			
Raspon ruku	E	117,5	1,430	0,122	0,035
	K	115,9			

Širina ramena	E	26,10	0,045	0,754	0,021
	K	25,50			
Telesna težina	E	23,40	5,002	0,001	0,114
	K	24,30			
Srednji obim opružene nadlaktice	E	20,10	1,242	0,242	0,031
	K	20,70			
Srednji obim savijene nadlaktice	E	21,90	1,121	0,159	0,039
	K	22,50			
Kožni nabor trbuha	E	8,20	6,056	0,001	0,140
	K	10,10			
Kožni nabor leđa	E	8,50	4,509	0,012	0,112
	K	9,90			
Kožni nabor nadlaktice	E	16,50	12,179	0,000	0,234
	K	20,10			
Indeks telesne mase	E	15,60	3,978	0,011	0,110
	K	16,60			

Legenda: Grupa: E-eksperimentalna, K- kontrolna; ASk – korigovana aritmetička sredina finalno; f-vrednost univarijatnog f testa; p-nivo statističke značajnosti univarijatnog f testa; η^2 – parcijalni eta kvadrat (veličina efekta), E – eksperimentalna grupa; K – Kontrolna grupa

Analiza razlika između grupa ispitanika na finalnom merenju (Tabela 5) pokazala je da se nakon perioda primene eksperimentalnog i kontrolnog tretmana kod ispitanika manifestovala statistički značajna ukupna razlika između grupa ($F=5,03$; $P=0,001$; $\eta^2=0,38$) uz visok ukupni efekat razlika po kriterijumu Koena. Uvid u razlike u pojedinim varijablama pokazuje da su statistički značajne razlike prisutne kod varijabli za procenu potkožne masti (*Kožni nabor trbuha*, *Kožni nabor leđa* i *Kožni nabor nadlaktice*), varijabli za procenu voluminoznosti (*Telesna težina*) i varijabli za procenu telesne uhranjenosti (*Indeks telesne mase*). Posebno visoki efekti razlike su dobijeni kod varijabli *Kožni nabor trbuha* i *Kožni nabor nadlaktice*, dok je kod ostale tri varijable efekat razlika vidno manji.

DISKUSIJA

Jedan od glavnih ciljeva kineziologije kao nauke, ali i uopšte bavljenja fizičkom aktivnošću i eksperimentalnim programima vežbanja jeste unapređenje zdravlja, stvaranje zdravog i vitalnog stanovništva, sposobnog da se odupre svim iskušenjima naučno tehnološke revolucije kojoj smo podložni. Programirana fizička aktivnost utiče na razvoj i poboljšanje motoričkih sposobnosti kod dece (Popović, Stupar, 2011; prema Mitrović, 2016). Rezultati sprovedene studije pokazuju pozitivne efekte primenjenog eksperimentalnog tretmana po modelu Školice sporta Pedagoškog fakulteta na promene u morfološkim karakteristikama predškolske dece. Slične rezultate o pozitivnom uticaju eksperimentalnog programa na promene u morfološkim karakteristikama iznose u svom radu i (Bala, Krneta, Lukač i Sadri, 2018). Posebnim programima vežbanja ne proizvode se pozitivni efekti na faktor longitudinalne dimenzionalnosti skeleta, što potvrđuju studije (Malina, Bouchard, & Bar-Or, 2004), za razliku od faktora transverzalne dimenzionalnosti skeleta, voluminoznosti i potkožnog masnog tkiva. Efekti primenjenog vežbanja u ovom istraživanju uočavaju se i u varijabli Indeks telesne mase, koja je pokazala statistički bolje rezultate na finalnom

meranju u korist eksperimentalne grupe. Sa ovim rezultatom se ne slažu (Widhalm, Schönegger, Huemer, & Auterith, 2001), koji u svom radu iznose da u pedijatrijskom uzrastu Indeks telesne mase nije tačna mera za procenu težine, bez obzira na sastav tela. Epidemija narušenog morfološkog statusa u pedijatrijskom uzrastu kod dece izaziva veliku zabrinutost, jer može negativno uticati na zdravlje i u odrasloj dobi.

Savremena deca su teža od svojih vršnjaka iz prošlosti, i danas u svetu nema znakova da porast dečije težine i gojaznosti usporava (Ogden, Carroll, Curtin, McDowell, Tabak, Flegal, 2006; Stević, Mitrović, Stević, 2019) a situacija je slična i u velikoj većini zemalja u Evropi.

ZAKLJUČAK

Budući da sve više dece postaje sve teže u mlađoj životnoj dobi, naši rezultati sugerišu da je potrebno fokusirati se na pomoć deci kroz kreaciju kvalitetnih kretnih sadržaja čime će steći i održavati odgovarajuću masu kako bi se sprečili budući štetni uticaji na zdravlje, ali i formirale zdrave navike na vreme.

LITERATURA

1. Abraham, S., & Nordsieck, M. (1960). Relationship of excess weight in children and adults. *Public Health Rep*, 75, 263-273.
2. Bala, G., Krneta, Ž., Lukač, D., Sadri, F. (2018). Efekti primene kinezioloških tretmana na morfološke karakteristike predškolske dece. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
3. Boreham, C., & Riddoch, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *J Sports Sci.*, 19, 915-29.
4. Jackson, D. M., Reilly, J. J., Kelly, L. A., Montgomery, C., Grant, S., & Paton, J. Y. (2003). Objectively measured physical activity in a representative sample of 3- to 4-year old children. *Obes Res*, 11, 420-425.
5. Mitrović, N. (2016). *Efekti programiranog tekvondo vežbanja na neke antropološke karakteristike učenika mlađeg školskog uzrasta* (Doktorska disertacija). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
6. Ogden, C. L., Carroll, M. D., Curtin, L. R., McDowell, M. A., Tabak, C. J., & Flegal, K. M. (2006). Prevalence of overweight and obesity in the United States, 1999-2004. *JAMA*, 295, 1549-1555.
7. Otoki, Y., Komiya, S., Teramoto, K., Masuda, T., & Ube, K. (1999). Gender differences in body fat distribution in Japanese 3-6 year old children. *Physical Fitness*, 48, 641-650.
8. Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Martinez-Gomez, D., Labayen, I., Moreno, L. A., De Bourdeaudhuij, I., Manios, Y., Gonzalez-Gross, M., Mauro, B., Molnar, D., Widhalm, K., Marcos, A., Beghin, L., Castillo, M. J., Sjöström, M. (2011). Objectively measured physical activity and sedentary time in European adolescents: the HELENA study. *American Journal of Epidemiology*, 174, 173-84.
9. Scragg, R. K. R., McMichael, A. J., & Baghurst, P. A. (1984). Diet, alcohol, and relative weight in gallstone disease: a case-control study. *Br Med J*, 288, 1113-1119.
10. Stević, D., Mitrović, N., Cicović, B., Stanojević, A. (2018). Razlike u indeksu telesne mase kod dece polaznika Školice sporta Pedagoškog fakulteta. *Nova Škola*, 13(1), 165-174.

11. Stević, D., Mitrović, N., Stević, D. (2019). Prevalence of obesity and body structure in children of younger school age. In Proceedings X International scientific conference "Improvement quality of life childrens and youth", 21-23. June, 2019. Istanbul: Faculty of Education and Rehabilitation.
12. Taylor, R. W., Williams, S. M., Farmer, V. L., & Taylor, B. (2013). Changes in physical activity overtime in young children: a longitudinal study using accelerometers. *PLoS ONE*, 8(11), e81567.
13. Widhalm, K., Schönegger, K., Huemer, C., & Auterith, A. (2001). Does the BMI reflect body fat in obese children and adolescents? A study using the TOBEC method. *International journal of obesity and related metabolic disorders*, 25(2), 279-85.

NAPOMENA

Rad je nastao u okviru nacionalnog projekta finansiranog od strane Vlade Republike Srpske „Promene u funkcionalnim, motoričkim i morfološkim obeležjima kod dece predškolskog uzrasta iz Republike Srpske po modelu Školice sporta Pedagoškog fakulteta“.

FAKTORI KOJI UTIČU NA ZASTUPLJENOST I REZULTATE PRIMJENE METODE EKSPERIMENTA U NASTAVI PRIRODE U OSNOVNOJ ŠKOLI

FACTORS AFFECTING THE REPRESENTATION AND RESULTS OF THE APPLICATION OF THE EXPERIMENTAL METHOD IN NATURE TEACHING IN PRIMARY SCHOOL

Suad HASANOVIĆ

Osnovna škola „Kalesija“, Kalesija, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Primjena eksperimenta u nastavi doprinosi trajnosti usvojenih znanja, umijeća i navika, kao i razvoju sposobnosti razmišljanja, dokazivanja i odlučivanja čime se učenik stavlja u aktivnu poziciju stjecanja znanja i vještina. U radu su predstavljeni rezultati istraživanja faktora koji utiču na zastupljenost i rezultate primjene metode eksperimenta u nastavi prirode u nižim razredima, te iskustva nastavnika o upotrebi i zastupljenosti ove nastavne metode. Istraživanjem je obuhvaćen 121 nastavnik-ca razredne nastave iz 10 osnovnih škola Tuzlanskog kantona. Instrument istraživanja, anketni upitnik, sadrži 22 pitanja formulisana u skladu sa postavljenim ciljevima i zadacima istraživanja. U obradi i sređivanju dobivenih podataka korištena je metoda teorijske analize, metoda deskriptivne analize i statistike χ^2 test, metoda sređivanja i statističke obrade podataka programom IBM SPSS 22.00. Rezultati istraživanja pokazuju da su slaba opremljenost škola, manjak potrebnih resursa i nedostatak edukacije nastavnika najznačajniji faktori koji utiču na frekvenciju primjene metode eksperimenta u nastavi prirode. Također, nastavnici razredne nastave imaju pozitivan stav o primjeni metode eksperimenta u obrađivanju nastavnog gradiva iz prirode, cijene vrijednost i značaj ove metode, ali da je u svom praktičnom radu rijetko koriste, bez obzira što su upoznati sa efektima primjene ove nastavne metode.

Ključne riječi: faktori, primjena, rezultati, metoda, eksperiment, prirodna nauka

ABSTRACT

The application of experiment in teaching contributes to the permanence of acquired knowledge, skills and habits, as well as the development of the ability to think, prove and decide, which puts the student in an active position to acquire knowledge and skills. This paper presents the results of research on the factors influencing the representation and results of the application of the experimental method in teaching science in lower grades, as well as the experience of teachers on the use and representation of this teaching method. The research included 121 primary school teachers from 10 primary schools in Tuzla Canton. The research instrument, the survey questionnaire, contains 22 questions formulated in accordance with the set goals and tasks of the research. The method of theoretical analysis, the method of descriptive analysis and statistics χ^2 test, the method of sorting and statistical processing of data with the program IBM SPSS 22.00 were used in the processing and sorting of the obtained data. The results of the research show that the poor equipment of schools, the lack of necessary resources and the lack of teacher education are the most significant factors influencing the frequency of application of the experimental method in science teaching. Also, primary school

teachers have a positive attitude about the application of the experimental method in processing teaching material, they appreciate the value and importance of this method, but rarely use it in their practical work, despite being familiar with the effects of this teaching method.

Keywords: factors, application, results, method, experiment, science

UVOD

U novijem vremenu, u vaspitanju i obrazovanju, česte su rasprave o važnosti sticanja praktičnog i konceptualnog znanja, nasuprot usvajanju činjeničnog znanja. Da bi se mogli dobro koristiti stečenim informacijama, učenici moraju znati vješto primijeniti skup umijeća praktičnog mišljenja koje im omogućuje da se djelotvorno koriste informacijama. Učeničko odlučivanje, oblikovanje mišljenja, rješavanje problema, saradnički rad, učenje u smislu kako učiti iz raznih izvora, te kreativno integrisanje ideja i informacija, mora se uvijek smatrati dijelom sadržaja nastavnih programa i nikad ga ne odvajati od sadržaja. Od velikog je značaja da škola, odnosno nastavnik, nauči djecu kako treba promatrati i misliti, jer učenik ne usvaja samo znanje već i načine, odnosno puteve, kako se znanje stiče, učenik usvaja metode rada. Postojeći sistem, koji se mijenja ali jako sporo, pretežno je usmjeren na enciklopedijska, a ne funkcionalna znanja. Nastavni sadržaji su preopterećeni mnoštvom podataka iz enciklopedijskih sadržaja, a nastava se, još uvijek, najčešće izvodi frontalnim oblikom rada. Razvoj obrazovanja treba biti usmjeren na učenika i prema razvijanju njegovih sposobnosti promatranja, kritičkog razmišljanja, prosuđivanja i logičkog zaključivanja. Unapređivanjem kvalitete učenja i poučavanja, učenici će se potaknuti na sistemsko i aktivno učenje, a učitelji će prihvatiti primjenu savremenih nastavnih metoda. Riječ metoda grčkog je porijekla (*methodos*), izvorno znači put, način, u obrazovno-vaspitnoj terminologiji kao način izlaganja, smišljen i planski postupak. Nastavne metode su sastavni dio nastavnog rada na svim dijelovima nastavnog procesa, i to uvijek u njihovoj dvostranosti s obzirom na učenika i nastavnika. Nastavne metode su načini rada u nastavi. Moderna nastava zahtijeva primjenu raznovrsnih metoda, načina i oblika rada. Posebnu važnost imaju, zbog specifičnosti nastavnog predmeta, nastavne metode u nastavi prirode. Ovaj nastavni predmet, bez obzira na svoj naziv, integriše aspekte proučavanja prirode, živog i neživog svijeta koji nas okružuje, sa akcentom na znanja o prirodi i pojavama, živom svijetu, ljudima, biljkama i životinjama, znanja o čovjeku i njegovoj ulozi u društvu i zajednici, odnose među ljudima, zdravlju i okolini. Metoda eksperimentalnog (praktičnog, demonstracionog) rada, između ostalih, najviše odgovara nastavnom predmetu priroda zbog principa očiglednosti ili zornosti, jer od učenika zahtijeva aktivnost, a zapravo mu razvija samostalnost i omogućava stjecanje mnogih vještina kao i novi kvantum znanja. Metode eksperimenta ili demonstracije, odnosno pokazivanja svega onoga što učenici mogu doživjeti i iskustveno osjetiti, može se često koristiti u zavisnosti od različitosti prostora. Pod nastavnom metodom, prema Ćurčić (2006), može se podrazumijevati način teorijske i praktične aktivnosti učenika, usmjerene ka postizanju postavljenog cilja, koji se ogleda u ovladavanju predmetima i pojavama koje se proučavaju u prirodi i društvu. Klasifikacija nastavnih metoda u nastavi prirode je vrlo šarolika i prilično neusaglašena, te u pedagoško-didaktičko-metodičkoj literaturi postoji više različitih klasifikacija. Prema Ćurčić (2006) za nastavni proces prirode i društva prihvatljiva je sljedeća klasifikacija:

verbalno-tekstualna nastavna metoda, demonstrativno-ilustrativna nastavna metoda i laboratorijsko-eksperimentalna nastavna metoda

Eksperimenti treba da budu jednostavni, a uslovi pri kojima se izvode lako objašnjivi učenicima. Prema De Zan (2001), učenici se kroz primjenu eksperimenta postupno upućuju u postupke naučno-istraživačkog rada. Na taj način učenici usvajaju znanja o prirodi, ali i same mehanizme stjecanja znanja, odnosno, uče da spoznaju istine podrazumijeva i pronalaženje puta kojim se stiže do istine. Pored važne uloge koju eksperiment ima u nastavi, on treba da bude nezaobilazni dio učeničkih projekata, domaćih zadataka, kao i jedan vid rješavanja problemskih situacija u svakodnevnom životu. Grdinić i Branković (2005), smatraju da je upotreba eksperimenta izuzetno djelotvorna u problemskoj nastavi koja učenicima omogućava da sami nalaze odgovore i rješenja postavljenih problema, u čemu im pomaže ranije stečeno znanje i lično iskustvo. U brojnim istraživanjima vezanim za primjenu nastavne metode eksperimenta u nastavi prirode i društva, njenim efektima na kvalitet i kvantitet usvojenih znanja učenika, stavovima učitelja i učenika o ovoj metodi, često se nalaze zaključci da je metoda eksperimenta izuzetno značajna u funkcionalnom smislu, ali da se rijetko koristi bez obzira na učeničko zadovoljstvo izvođenjem eksperimenta, odnosno učenjem putem otkrića. Tako u istraživanju o samostalnom radu učenika Cvjetičanin i Segedinac (2009) ističu podatak da bi svi anketirani učenici voljeli da češće izvode oglede u nastavi poznavanja prirode, što znači da im se sviđa eksperimentalni (laboratorijski) rad. Kada su u pitanju razlozi slabije i rjeđe primjene metode eksperimenta u nastavi prirode i društva do kojih se došlo tokom istraživanja može se reći da su u nekim dijelovima opravdani i utemeljeni, odnosno objektivni, a nekim dijelovima su više stvar kreativnosti i zainteresovanosti nastavnika za primjenu inovativnog načina rada i kombinovanja nastavnih metoda. Kao najčešće razloge vrlo niske frekvencije primjene metode eksperimenta, do kojih smo došli u istraživanju, nastavnici navode slabu opremljenost škole sa nastavnim sredstvima, prostornim i materijalnim resursima, kao i nedovoljno poznavanja primjene nastavne metode eksperimenta. Identične stavove dali su i nastavnici u istraživanju Cvjetičanin i Segedinac (2009) gdje učitelji najčešće navode da su razlozi nedovoljne zastupljenosti ogleada (eksperimenta) u nastavi poznavanja prirode slaba opremljenost škola, preobimni nastavni programi, nedostatak priručnika za izvođenje ogleada, ali i nedovoljna obučenost učitelja za primjenu ogleada u nastavi. Ovi uporedni pokazatelji nam ukazuju da nastavnici, u većini slučajeva, imaju slične stavove i obrazloženja po pitanju primjene eksperimenta. Stavovi nastavnika o primjeni metode eksperimenta u nastavi prirode, a koji se tiču utjecaja eksperimenta na učenika i njegovo učešće u radu i transfer znanja, su vrlo pozitivni i potvrđuju da se kroz samostalni eksperimentalni rad učenika i istraživački pristup razvija najveći broj intelektualnih i praktičnih sposobnosti učenika (Marković i sar., 2006). Bez obzira na dokazane prednosti primjene eksperimenta u nastavi prirode i ranije pozitivne stavove nastavnika u kojima većina njih smatra da pri obradi velikog broja nastavnih sadržaja o prirodi primjena eksperimenta predstavlja najbolji način da se usvoje i ponove odgovarajuća znanja jer je učenicima takav način rada zanimljiviji, nije se promijenila situacija da izvođenje eksperimenta u nastavi prirode i društva bude prisutno u većoj mjeri.

Cilj ovog istraživanja jeste istražiti i utvrditi faktore koji utiču na zastupljenost i rezultate primjene metode eksperimenta u nastavi prirode u osnovnoj školi. Namjera

nam je ustanoviti stepen prisutnosti upotrebe metode eksperimenta što bi trebalo da doprinese ukupnom sagledavanju stanja i iznalaženju mogućnosti za poboljšanje kvaliteta rada nastavnika i obrazovanja učenika. Osim navedenog, kritički će se analizirati i interpretirati stavovi i iskustva nastavnika razredne nastave u osnovnim školama Tuzlanskog kantona o primjeni eksperimenta u nastavi prirode u nižim razredima.

Zadaci istraživanja su istražiti, utvrditi i analizirati faktore koji utiču na frekvenciju i rezultate primjene metode eksperimenta u nastavi prirode, te ispitati i analizirati stavove i mišljenja nastavnika razredne nastave o primjeni metode eksperimenta u nastavi prirode.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja predstavlja 121 ispitanik, nastavnici koji izvode nastavu prirode u odjeljenjima od 1. do 5. razreda osnovnih škola Tuzlanskog kantona, tačnije u 10 osnovnih škola sa urbanog i ruralnog područja. Uzorak je izabran metodom slučajnog (nastavnici) i namjernog (urbane i ruralne škole) izbora.

Mjerni instrument

Mjerni instrument korišten za pribavljanje potrebnih podataka je anketni list - upitnik, kreiran namjenski vodeći računa da pitanja budu pravilno, konkretno i svrsishodno formulisana, kako bi ispitanici (nastavnici) što realnije i objektivnije odgovorili na pitanja. Upitnik, kao instrument istraživanja, sadrži 22 pitanja formulisana u skladu sa postavljenim ciljevima i zadacima istraživanja. Anonimnog je karaktera i zadovoljava sve etičke standarde u smislu povjerljivosti. Sastoji se iz tri dijela. Prvi, opći, dio obuhvata podatke o ispitanicima, strukturi, stručnoj spremi, godinama nastavnog iskustva, mjestu rada. U drugom dijelu Upitnika ispitanici su konkretnim odgovorima na pitanja o primjeni metode eksperimenta davali podatke potrebne za utvrđivanje faktora koji utiču na frekvenciju i rezultate primjene metode eksperimenta u nastavi prirode. U trećem dijelu Upitnika korištena je skala Likertovog tipa konstruisana na način da mjeri intenzitet i smjer stava nastavnika prema primjeni metode eksperimenta u nastavi prirode, s akcentom na ostvarenje obrazovnih ciljeva. Za ovu skalu korištene su evidentirane i istaknute tvrdnje iz ranijih istraživanja navedenog problema koje su okarakterisane kao bitne.

Metode obrade podataka

Metode obrade podataka dobivenih u ovom istraživačkom radu biće: deskriptivna metoda, koja predstavlja skup naučno istraživačkih postupaka kojima opisujemo pojave u odgoju i obrazovanju, metoda teorijske analize, kojom će se vršiti analiza pedagoške teorije, pojmova, zakona, principa i ranijih istraživanja nama značajnog problema, te Servej (Survey) metoda, za ispitivanje stavova i mišljenja nastavnika o upotrebi metode eksperimenta u nastavi prirode, faktorima koji utiču na frekvenciju i rezultate primjene metode eksperimenta, njenim eventualnim prednostima i manjkavostima, a sve na osnovu ličnih iskustava u korištenju predmetne nastavne metode. Za sređivanje i statističku obradu podataka korišten je Hi-kvadrat test (χ^2)

kako bi utvrdili da li postoji statistički značajna povezanost u frekvencijama dva atributna obilježja, odnosno između opaženih (dobivenih) frekvencija (F_o) i teorijskih frekvencija (F_t).

Na osnovu zadanog cilja istraživanja formulisane je generalna hipoteza koja glasi: Pretpostavlja se da nastavnici osnovnih škola Tuzlanskog kantona imaju pozitivan stav o primjeni eksperimenata u obradi nastavnih sadržaja o prirodi, ali su eksperimenti nedovoljno zastupljeni u nastavi prirode u nižim razredima. U nastojanju pribavljanja što detaljnijih i korisnijih saznanja o navedenom problemu, a u saglasnosti i kompatibilnosti sa generalnom hipotezom, postavljene su četiri posebne hipoteze:

1. Nastavni sadržaji o prirodi rijetko se realizuju putem eksperimenta.
2. Nastavnici nisu adekvatno upoznati sa načinima izvođenja i vrstama eksperimentalnog rada.
3. Nastavnici nemaju adekvatne uslove, posebne učionice i materijale za eksperimente.
4. Nastavnici imaju pozitivne stavove i mišljenja o primjeni nastavne metode eksperimenta u nastavi prirode i pozitivne vaspitno-obrazovne i funkcionalne efekte primjene metode eksperimenta u nastavi prirode.

REZULTATI I DISKUSIJA

U Tabeli 1 prikazani su dobiveni podaci o radnom iskustvu ispitanika. Vidljivo je kako je najmanji broj ispitanika sa radnim iskustvom manjim od 5 godina i to 11 (9,09%) nastavnika, a najveći broj ispitanika sa radnim iskustvom između 10 i 20 godina 66 (54,54%). Preostali broj ispitanika spada u grupe od 5 do 10 godina 20 (16,52%) nastavnika i preko 20 godina 24 (19,83%) nastavnika što je skoro izjednačeno. Na osnovu ovih pokazatelja možemo zaključiti da najveći broj ispitanika čine nastavnici sa relativno dugim iskustvom na navedenim poslovima, odnosno pretpostavljamo da su ispitanici dovoljno kompetentni da mogu dati odgovore, odnosno da su podaci koje smo dobili tokom ovog istraživanja relevantni. Analizirajući ove podatke, uporedno, može se uočiti da je starosna struktura nastavnika razredne nastave u većini osnovnih škola Tuzlanskog kantona, s obzirom na dužinu radnog iskustva predstavljenog u prethodnoj tabeli, prilično ujednačena i može se reći da većinu nastavnog kadra u školama čine nastavnici tzv. srednje dobi.

Tabela 1. Radno iskustvo nastavnika

Table 1. Teacher work experience

Radno iskustvo u obrazovanju	< od 5 godina	5<10 godina	10<20 godina	>20 godina
F	11	20	66	24
%	9,09	16,52	54,54	19,83

U nekim prethodnim istraživanjima došlo se do saznanja da su nastavnici u urbanim sredinama i centralnim školama u povoljnijoj situaciji kada su opći uslovi za rad, opremljenost škole nastavnim sredstvima, pomagalima i opremom, u pitanju. Namjera nam je bila da, u kasnijoj analizi, pokušamo doći do saznanja da li mjesto i uslovi rada imaju uticaj na frekvenciju primjene metode eksperimenta.

Prema mjestu izvođenja nastave, odnosno rada nastavnika u urbanoj ili ruralnoj sredini, centralnoj ili područnoj školi, dobiveni podaci prikazani u Tabeli 2 su sljedeći: 95 nastavnika (78,51%) radi u centralnoj, a 26 (21,48%) nastavnika radi u područnoj školi. Ovaj podatak je u istraživanju bio potreban za utvrđivanje uticaja opremljenosti škole i uslova rada na frekvenciju primjene metode eksperimenta u nastavi, odnosno uočavanja razlika u radu nastavnika u centralnoj i područnoj školi.

Tabela 2. Mjesto rada nastavnika

Table 2. Teacher's place of work

Centralna škola		Područna škola	
F	%	F	%
95	78,51	26	21,48

Na pitanje kako je opremljena učionica nastavnim sredstvima, pomagalima i opremom u kojoj ispitanik izvodi nastavu dati su sljedeći odgovori: odlično 6 ili 4,95 %, dobro 48 ili 39,66 %, slabo 56 ili 46,28 %, loše 11 ili 9,09 % . Iz ovih odgovora da se uočiti da je najmanji broj ispitanika dao odgovore “odlično” i “loše”, a najveći broj ispitanika je odgovorio sa “slabo” i nešto manjim brojem sa „dobro“, te se može reći da je u većini učionica u kojima rade nastavnici-ispitanici stanje sa opremljenošću na granici između dobrog i slabog, što potencijalno utječe i na mogućnost izvođenja eksperimenta u nastavi prirode, s obzirom na uslove potrebne za korištenje ove nastavne metode. U slaboj materijalnoj opremljenosti škola, nepostojanju kvalitetnih uslova, nedostatku potrebnih i opremljenih prostorija za izvođenje eksperimenata, nastavnici često traže opravdanje za manjak kreativnosti, izostanak različitih modelovanja nastavnog rada i pribjegavaju klasičnom tradicionalnom izvođenju nastave. Isto tako, dobiveni odgovori nam stvaraju sliku o stanju u osnovnim školama Tuzlanskog kantona kada su u pitanju uslovi za izvođenje nastave i možemo reći da je u većini slučajeva stanje u školama po pitanju optimalnih uslova slabo sa tendencijom ka lošem. Ovaj podatak je dobiven kao sporedan, ali ništa manje važan kada je u pitanju cjelovita slika osnovnog obrazovanja na Tuzlanskom kantonu.

Na postavljeno pitanje kojim načinom rada najčešće realizuju nastavne sadržaje iz prirode, ispitanici su dali sljedeće podatke: tradicionalni 72 ili 59,50 %, inovativni 49 ili 40,49 % što znači da je veći broj nastavnika koji preferiraju tradicionalni način rada u nastavi, ne uvodeći inovativne i savremene elemente nastavnog rada, što vjerovatno utječe i na smanjenu prisutnost primjene metode eksperimenta u nastavi, odnosno umanjuje mogućnost učenja putem otkrića. Primjena inovativnih načina rada bi sigurno učinila uspješnijim nastavni proces. Osobine nastavnika, njegove kompetencije i stručna osposobljenost utiču na način i organizaciju rada. Tako u svom istraživanju Golubović-Ilić (2010) tvrdi da nekreativno ponašanje nastavnika, koje sputava kreativnost učenika, može da bude uslovljeno nizom faktora kao što su: odbojan stav prema inovacijama, odsustvo maštovitosti, rigidnost i nefleksibilnost, nesigurnost u sebe i svoje stručne kompetencije, nezainteresovanost za svoje učenike i sl. Ovaj dobiveni podatak je za nastavnike nižih razreda osnovnih škola Tuzlanskog kantona poražavajući, jer ako bi tražili mišljenje učenika o tome koliko im je zanimljiva nastava izvedena na tradicionalni način, odnosno upotrebom neke od „klasičnih“ nastavnih metoda, vjerovatno bi dobili sasvim drugačije odgovore. Učenici vole samostalni, istraživački rad, što je potvrđeno u nekim istraživanjima kao na primjer u istraživanju

Golubović-Ilić (2010) gdje najveći broj anketiranih učenika misli da sadržaje prirode bolje nauči samostalnim istraživačkim radom i izvođenjem oglada, nego nekim drugim načinima i metodama učenja.

Frekvencija upotrebe nastavne metode eksperimenta u radu nastavnika prikazana je u Tabeli 3.

Tabela 3. Frekvencija upotrebe nastavne metode eksperimenta

Table 3. Frequency of using the teaching method of the experiment

Koliko često, u zavisnosti od nastavnog sadržaja, koristite nastavnu metodu eksperimenta u nastavi prirode ?									
uvijek		često		ponekad		vrlo rijetko		nikad	
F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
3	2,47	19	15,70	58	47,93	32	26,44	9	7,43

Dobivene rezultate prikazane u Tabeli 3 smo analizirali i statistički obradili, izračunali vrijednost χ^2 (Hi-kvadrata) o frekvenciji upotrebe nastavne metode eksperimenta u nastavi, a što je predstavljeno u Tabeli 4.

Tabela 4. Vrijednosti χ^2 o frekvenciji upotrebe metode eksperimenta

Table 4. Values χ^2 on the frequency of use of the experimental method

Fo	Ft	Fo-Ft	(Fo-Ft) ²	$\frac{\Sigma(\text{Fo-Ft})^2}{\text{Ft}}$
3	24,2	- 21,2	449,44	18,57
19	24,2	- 5,2	27,04	1,11
58	24,2	33,8	1142,44	47,20
32	24,2	7,8	60,84	2,51
9	24,2	- 15,2	231,04	9,54
Σ 121				Σ 78,93

Iz ove tabele može se vidjeti da izračunati χ^2 iznosi 78,93 što je iznad granične vrijednosti χ^2 izračunate na četvrtom stepenu slobode (9,48), na nivou značajnosti od 5 %, te na osnovu toga zaključujemo da odgovori nisu slučajni i da je dobivena vrijednost signifikantna. Na osnovu navedenog može se zaključiti da veći broj nastavnika „ponekad“ ili „vrlo rijetko“ koristi nastavnu metodu eksperimenta u nastavi prirode, za što svakako mogu biti vezana prethodno dobivena saznanja o dužini radnog staža, mjestu izvođenja nastave i opremljenosti učionica. Nastavnici bi morali znati šta je za učenike zanimljivo, koji način i oblik rada im pruža najveće mogućnosti za usvajanje znanja. Dobiveni podaci mogu upućivati o nedostatku senzibiliteta prema interesovanju učenika jer nastavnici ne znaju ili ne žele da znaju očekivanja i mišljenja učenika o načinu izvođenja nastave prirode. Učenici više vole kombinovane i inovativne načine rada koji su im zanimljiviji i omogućavaju im lakše usvajanje znanja. Do takvih podataka su došli Gombar i Ladičorbić (2010), gdje su ustanovili da učenici koji su radili eksperimente u grupama, u učionici, te kod učenika koji su provodili nastavu izvan učionice, postoji razlika u interesovanju i efektu. Nastava je bila zanimljiva i poučna za 81% učenika koji su radili u grupama. Samo 11% učenika kontrolne grupe navodi da je nastava u učionici frontalnim radom bila zanimljiva. U analiziranju ovih podataka mogu poslužiti i iskustva iz istraživanja Ševanić-Pavelić i

Vlasac (2006) koja su provedena s učenicima petih razreda, a ukazuju na nedovoljnu primjenu različitih metoda u nastavi prirode gdje se 98% učenika izjasnilo da želi aktivno učestvovati u nastavi i vidjeti ono o čemu uči, a ne biti samo izloženo frontalnom obliku rada i verbalnoj, odnosno metodi razgovora. Upoređivanjem ovih podataka može se reći da je očigledno kako ne postoji ispravan partnerski odnos nastavnika i učenika u organizaciji i realizaciji nastave jer nastavnici uglavnom izvode nastavu prema metodi koja je njima lakša i pristupačnija ne ostavljajući učenicima više mogućnosti da budu direktni partneri u nastavnom procesu.

Uzevši u obzir da bi jedan od faktora koji utiče na frekvenciju primjene metode eksperimenta i ostvarivanja nastavnih ciljeva pomoću nje, osim radnog iskustva i mjesta rada nastavnika i opremljenosti škola, mogao biti i nivo poznavanja i sposobnosti nastavnika za uspješnu realizaciju metode eksperimenta. Da bi utvrdili koliko nastavnici poznaju metodu eksperimenta, njen značaj i primjenu, te koliko vladaju načinom realizacije i primjene ove metode, odnosno da li su imali priliku da steknu znanja o načinu izvođenja eksperimenta kao nastavnog metoda tokom studiranja, rada u školi, stručnom edukacijom na seminarima ili predavanjima u organizaciji zvaničnih stručnih ustanova ili institucija, pedagoškog zavoda ili stručnih tijela škole, provjerili smo pitanjima o stepenu znanja nastavnika o upotrebi metode eksperimenta, kao i mogućnostima da steknu znanja o primjeni ovakvog načina rada. Na pitanje, da li su kroz studij imali priliku i mogućnost steći znanja o upotrebi metode eksperimenta i u kojoj mjeri, veći broj ispitanika 69 (57,02 %) dao je odgovor kako je imao mogućnost da na osnovnom studiju stekne znanja o upotrebi nastavne metode eksperimenta, ali značajan broj ispitanika 52 (42,97 %) nije imao tu mogućnost. Međutim, detaljnijom analizom, odnosno provjerom obima znanja stečenih na studiju od 69 ispitanika koji su se izjasnili da su se susreli sa ovom nastavnom metodom, njih 41 (59,42 %) se izjasnilo da je to bilo nedovoljno, a manji broj 28 (40,57 %) se izjasnio da su u dovoljnoj mjeri stekli potrebna znanja o upotrebi nastavne metode eksperimenta. Ovaj podatak nam zapravo pokazuje da nastavnici, bez obzira što je jedan broj njih imao priliku da kroz osnovni studij stekne znanje manjeg i nedovoljnog obima o metodi eksperimenta, nemaju potrebna znanja o upotrebi nastavne metode eksperimenta u nastavi. Ovakav rezultat indirektno ukazuje na eventualne poteškoće u korištenju navedene metode jer nastavnici nemaju dovoljno znanja ili iskustva, što često može biti razlog za izbjegavanje upotrebe ove nastavne metode. Svaki nastavnik treba da proučava nastavnu praksu, uočava i sam otkriva nove, savršenije modele, oblike i sredstva podučavanja, kao i načine i metode njihove primjene u procesu učenja, a koje će podsticati samostalnost, originalnost, pronicljivost i samoinicijativnost svakog pojedinca. Nedovoljno stečeno znanje za primjenu navedenog načina tokom studiranja ne smije biti prepreka u daljem radu nastavnika. Nastavnik je obavezan da razvija svoje kompetencije, stručno se usavršava i iznalazi nove načine i znanja o kombinovanju različitih oblika i metoda rada. Bez obzira na volju nastavnika i njegovo lično opredjeljenje za stručnim osposobljavanjem, škola je u velikoj mjeri obavezna i odgovorna za omogućavanje razvijanja i upotrebe novih obrazovnih modela. Nažalost, prema dobivenim podacima u nekim segmentima se vrlo malo poklanja pažnje stručnom usavršavanju. Ovu tvrdnju možemo potkrijepiti i podacima iz sljedećeg pitanja na koje je trebalo dati odgovor da li je za nastavnike bilo prilike da učestvuju na stručnim seminarima u organizaciji zvaničnih obrazovnih

institucija, pedagoškog zavoda i drugih, o temi: „Upotreba nastavne metode eksperimenta“ i u kojoj mjeri su ti seminari bili od koristi.

Tabela 5. Učestvovanje na seminaru o primjeni metode eksperimenta u organizaciji obrazovnih institucija, pedagoškog zavoda i drugih

Table 5. Participation in the seminar on the application of the experimental method in the organization of educational institutions, pedagogical institute and others

Da li ste bili učesnik stručnog seminara u organizaciji neke obrazovne institucije, pedagoškog zavoda i drugih, na temu „Upotreba metode eksperimenta“ i u kojoj mjeri su vam pomogla nova znanja u neposrednom radu ?			
DA		NE	
F	%	F	%
29	23,96	92	76,03

Prema dobivenim odgovorima prikazanim u Tabeli 5 vrlo malo ili skoro nikako se ne vrši stručno usavršavanje iz didaktičko-metodičke oblasti. Na osnovu dobivenih podataka može se zaključiti da je vrlo mali broj nastavnika 29 (23,96 %), učestvovao na nekom od seminara u organizaciji Pedagoškog zavoda, a mnogo veći broj nastavnika njih 92 (76,03%) nije uopšte imao priliku biti učesnikom takve vrste edukacije, što je poražavajuće. Od 29 nastavnika koji su imali priliku učestvovati na stručnom seminaru na spomenutu temu, njih 22 (75,86 %) je izjavilo da im je to mnogo pomoglo u neposrednom vaspitno-obrazovnom radu, dok je manji broj nastavnika 7 (24,13 %) mišljenja da im je učešće na stručnom seminaru malo pomoglo i bilo od koristi. Dobiveni podaci su zapravo dokaz koliko se malo pažnje pridaje stručnoj edukaciji nastavnika o primjeni nastavnih metoda u nastavi, u ovom slučaju metode eksperimenta, što je svakako poražavajući podatak jer se vrlo malo ili skoro nikako ne vrši stručno usavršavanje nastavnika iz oblasti didaktičko-metodičkih područja koja prate inovativne metode i načine rada, posebno u nastavi prirode. Bez obzira što nema organizovanog načina stručnog usavršavanja na ovu temu, nastavnici moraju pratiti nove obrazovne tehnologije i biti učenik do kraja života. Tako, Grandić i Stipić (2011), navode da se individualni oblik stručnog usavršavanja ostvaruje samoobrazovanjem i samorazumijevanjem, čitanjem odgovarajuće literature, hospitovanjem kod istaknutih nastavnika, teorijskim i empirijskim istraživanjima praktičara, uvođenjem inovacija u vaspitno-obrazovni rad i slično. Grupni oblici stručnog usavršavanja se ostvaruju kroz: stručne aktivne, stručne skupove, seminare, radionice, savjetovanja, simpozijume, grupne konsultacije, okrugle stolove, tribine i, sve više prisutne, programe obuke i projekte. Bitno je napomenuti da i grupni i individualni oblici stručnog usavršavanja vode ka stalnom procesu učenja – cjeloživotnom obrazovanju. Također, želeći provjeriti koliko se u školama, putem stručnih tijela, vijeća i aktiva, pridaje značaja edukaciji, odnosno stručnom usavršavanju nastavnika na temu upotrebe nastavne metode eksperimenta, ispitanici su dali skoro identične odgovore kao u Tabeli 4. Nažalost, i u ovom slučaju došlo se do poražavajućih podataka koji ne idu u prilog nastavnicima, školama, niti stručnim organima koji se bave edukacijom i stručnim usavršavanjem nastavnika. Prema dobivenim odgovorima, nastavnici u školama, na sastancima stručnih aktiva ili drugih stručnih tijela, skoro da nemaju edukaciju iz metodičke oblasti. Čak 89 (73,55 %) ispitanika nije bilo u prilici da, u školama u kojima rade, učestvuju na stručnim predavanjima ili radionicama na kojima bi mogli

steći nova, proširena znanja o primjeni nastavne metode eksperimenta u nastavi prirode ili uopšte. Analizom dobivenih podataka može se uočiti da se tokom stručnog usavršavanja u školi, na sastancima stručnih aktiva ili drugih stručnih tijela, vrlo malo pažnje poklanja educiranju nastavnika o nastavnoj metodi eksperimenta, što je još jedan pokazatelj da nastavnici nemaju velike mogućnosti kada je u pitanje stjecanje novih znanja o primjeni ove nastavne metode. Dobiveni podaci mogu poslužiti kao korektor pri kreiranju plana stručnog usavršavanja nastavnika. Osim nastavnikovih kompetencija po pitanju stručnosti, primjena metode eksperimenta uveliko zavisi od volje nastavnika, njegove kreativnosti i volje da animira učenike i zajedno sa njima omogućiti osnovne uslove za primjenu metode eksperimenta. Važna pretpostavka za uspješnu realizaciju nastave prirode u vezi je sa zadovoljavanjem potreba i materijalnih uslova. Organizacija nastavnih objekata i opreme treba da bude primjerena savremenom razvoju i potrebama. To znači da nastavni prostor treba da se usklađuje sa postavljenim ciljevima i prirodom nastavne građe, odnosno da učionički prostor i drugi prostori za rad i učenje treba da budu funkcionalno opremljeni, mobilni i da se prilagođavaju različitim oblicima rada. Stanje opremljenosti škole nastavnim sredstvima i drugih kapaciteta potrebnih za izvođenje kvalitetne nastave prirode, uključujući i primjenu nastavne metode eksperimenta je, prema rezultatima istraživanja, skoro ujednačeno u svim školama te su ispitanici dali iskaz, dopunjujući rečenicu „Nastavu prirode i društva izvodim u ...“ - stalnoj učionici, posebnom kabinetu. Laboratoriji i specijaliziranoj učionici.

Skoro svi nastavnici 119 (98,34 %) su odgovorili da nastavu prirode izvode u stalnoj učionici, što može biti podatak potreban za utvrđivanje nivoa primjene metode eksperimenta u njihovom radu, posebno što nastavnici i učenici, prema De Zan (2005) u razrednoj nastavi, ne moraju odvijati u laboratoriji, već u razrednoj učionici, specijaliziranoj učionici, kabinetu, pomoćnim školskim prostorijama, školskom vrtu, prirodi, svuda gdje učenici mogu doći u neposredan doticaj sa stvarnošću. Ovaj podatak, također može biti jedan od bitnih faktora pri odlučivanju nastavnika o izboru i primjeni određene metode i načina rada. Svaki nastavnik treba da, u nedostatku osnovnih sredstava, improvizuje, kombinuje i osmišljava nove načine okupiranja dječije pažnje i izazove njihovu pažnju čime će im pomoći u usvajanju znanja. U zavisnosti od zadatog cilja, nastavnik sagledava sa kojima resursima raspolaže i odlučuje koji način, metodu, oblik rada primijeniti. Nastavnik je, dakle, stručnjak koji kompetentno procjenjuje i konkretno ostvaruje dio po dio u određenom redoslijedu svoje zamisli koje trebaju biti racionalne. Randelović (2008) ističe kako činjenica da nastavnik sam određuje didaktičko-metodički koncept i da ga sam realizuje govori o prednosti, hoće li i koliko njegova didaktičko-metodička orijentacija biti stvaralačka. Kada je u pitanju istraživanje opremljenosti škola materijalima i sredstvima, prostornim i drugim kapacitetima u kojima se može realizirati nastava prirode putem metode eksperimenta, a što može biti jedan od faktora koji utiču na frekvenciju primjene metode eksperimenta i ostvarivanja nastavnih ciljeva, vrlo mali broj ispitanika smatra da materijala i sredstava potrebnih za izvođenje eksperimenta ima dovoljno 11 (9,09 %), a skoro ujednačen broj ispitanika smatra da ima malo (51 ili 42,14 %) i nema uopšte (59 ili 48,76 %) što može poslužiti za donošenje konačnog zaključka o opremljenosti škola – učionica sredstvima, materijalima i opremom. Dobra opremljenost škola je svakako jedan od osnovnih preduslova kvalitetne i dobro

organizovane nastave. Međutim, to ni u kom slučaju ne smije biti opravdanje nastavnicima da nastavne sadržaje realizuju isključivo na tradicionalni način, živom riječju i udžbenikom. Mnogo je načina da se od prostih i priručnih sredstava iz svakodnevnog života prikažu određene pojave i procesi u vidu eksperimenta. Istražujući stavove nastavnika po pitanju njihove opredijeljenosti i preferiranja, kao i stvarne primjene metode eksperimenta u nastavi prirode došli smo do relativno ujednačenih odgovora na postavljeno pitanje o volji nastavnika za primjenom metode eksperimenta i da nije izrazito velika razlika u stavu nastavnika. Kao neki od razloga koji dovode do smanjenja volje za izvođenjem eksperimenta mogu se pronaći u prethodno konstatovanom nedovoljnom znanju nastavnika o ovoj metodi, kao i slaboj opremljenosti škola i nepostojanju optimalnih uslova za primjenu ove metode. Na konkretno pitanje u kojoj mjeri, u svom radu, nastavnici primjenjuju eksperiment kao metodu rada u nastavi prirode 11 nastavnika (9,09 %) uopšte ne koristi metodu eksperimenta u nastavi prirode, 21 nastavnik (17,35 %) tvrdi da u njegovom radu nastavna metoda eksperimenta u nastavi prirode je često zastupljena, dok najveći broj nastavnika 89 (73,55 %) rijetko koristi nastavnu metodu eksperimenta. Odgovori nastavnika na pitanje o stepenu primjene metode eksperimenta kojim su “priznali” rijetku primjenu metode eksperimenta su pouzdani što je utvrđeno izračunavanjem vrijednosti χ^2 .

Tabela 6. Vrijednost χ^2 o stepenu primjene eksperimenta u nastavi

Table 6. The value of χ^2 on the degree of application of the experiment in teaching

Fo	Ft	Fo-Ft	(Fo-Ft) ²	$\frac{\Sigma(\text{Fo-Ft})^2}{\text{Ft}}$
21	40,33	-19,33	373,64	9,26
89	40,33	48,67	2368,76	58,73
11	40,33	-29,33	860,24	21,33
Σ 121				Σ 89,32

Izračunata vrijednost o stepenu primjene ili učestalosti korištenja nastavne metode eksperimenta od strane nastavnika iznosi 89,32 što je iznad granične vrijednosti Hi-kvadrata izračunate na trećem stepenu slobode, koji iznosi 7,81, na osnovu čega uočavamo da je razlika statistički vrlo značajna i dobivena vrijednost pouzdana, odnosno signifikantna, što je zapravo još jedan dokaz o potvrđivanju pretpostavki o rijetko zastupljenoj upotrebi nastavne metode eksperimenta u nastavi prirode. Ako uporedimo ove rezultate i rezultate sličnog istraživanja Golubović-Ilić (2010) o primjeni laboratorijsko-eksperimentalne metode u nastavi prirode i društva, posebno upoređujući odgovore nastavnika sa odgovorima učenika nižih razreda u istraživanju gdje ističe da „71,7% učenika *nije izvodilo* oglede iz prirode i društva, 26,5% anketiranih je to činilo *vrlo retko*, dok je samo dva učenika (1,8%) odgovorilo da su na časovima prirode i društva (pre eksperimentalnog programa) oglede izvodili *često*“ možemo uočiti da, bez obzira što se radi o dva različita i nezavisna istraživanja suština je ista. Nastavnici i učenici imaju približno iste stavove o stepenu primjene ove metode. Nastojeći dobiti mišljenje nastavnika o upotrebi nastavne metode eksperimenta u nastavi prirode kao faktora obrazovanja i njene koristi za učenike u smislu ostvarivanja ciljeva nastave i sticanja trajnog znanja učenika, ispitanicima su postavljena pitanja u takvom kontekstu. Analizom odgovora došli smo do saznanja da

je skoro izjednačen broj nastavnika u mišljenju da je eksperiment „vrlo koristan“ i „koristan“ za učenike, te je očito da nastavnici smatraju da je upotreba ove nastavne metode korisna za učenike i da doprinosi trajnom znanju učenika. U prilog ovim stavovima nastavnika idu i rezultati istraživanja Drakulić i Miljanović (2007) o značaju laboratorijsko-eksperimentalne metode u nastavi gdje su došli do podataka kako su veću trajnost i kvalitet usvojenih znanja ostvarili učenici koji su nastavnu temu iz prirode realizovali primjenom laboratorijsko-eksperimentalne (aktivne) nastavne metode, nego učenici grupe koji su iste nastavne sadržaje realizovali tradicionalnim metodama rada. U istom istraživanju autori dalje navode kako rezultati potvrđuju veću efikasnost laboratorijsko-eksperimentalne metode u odnosu na tradicionalne metode rada, i saglasni su sa rezultatima drugih autora kao što su Žderić (1981), Kuka (1999), Šišović (2000), Antić i sar. (2005). Istraživanja navedenih autora pokazala su, također, da se ostvaruju statistički značajne razlike u postignuću učenika kada se nastava prirodnih nauka, biologije, hemije i fizike realizuje laboratorijsko-eksperimentalnom metodom, kao i da su znanja učenika stečena na takav način trajnija i upotrebljivija u odnosu na ona koja se stiču tradicionalnim metodama rada.

Kako smo ranije naveli, zadaci ovog istraživanja su bili istražiti, utvrditi i analizirati faktore koji utiču na frekvenciju i rezultate primjene metode eksperimenta u nastavi prirode, te ispitati i analizirati stavove i mišljenja nastavnika razredne nastave o primjeni metode eksperimenta u nastavi prirode. Nakon obrade i analize dobivenih podataka, možemo istaći da su svi postavljeni zadaci ostvareni čime su testirane glavna i posebne hipoteze. Tako, sa sigurnošću možemo zaključiti kako nastavnici osnovnih škola Tuzlanskog kantona imaju pozitivan stav o primjeni eksperimenata u obradi nastavnih sadržaja o prirodi, ali su eksperimenti nedovoljno zastupljeni u nastavi prirode u nižim razredima. U nastojanju pribavljanja što detaljnijih i korisnijih saznanja o navedenom problemu, a u saglasnosti i kompatibilnosti sa generalnom hipotezom, posebne hipoteze su također potvrđene i možemo istaći da se: nastavni sadržaji o prirodi rijetko realizuju putem eksperimenta, da nastavnici nisu adekvatno upoznati sa načinima izvođenja i vrstama eksperimentalnog rada, kako nastavnici nemaju adekvatne uslove, posebne učionice i materijale za eksperimente, dok imaju pozitivne stavove i mišljenja o primjeni nastavne metode eksperimenta u nastavi prirode i pozitivne vaspitno-obrazovne i funkcionalne efekte primjene metode eksperimenta u nastavi prirode.

ZAKLJUČCI

Posebnu važnost u nastavi prirode u nižim razredima ima nastavna metoda eksperimenta koja, bez obzira na pozitivne stavove nastavnika o ovoj metodi i njenim prednostima i efektima koji su dokazani u ovom istraživanju, nažalost, u osnovnim školama Tuzlanskog kantona nije često u upotrebi. Uzroci i razlozi ovog problema su mnogobrojni, a među najvažnijim faktorima su nedostatak prostornih i materijalnih uslova, nedostatak kompetencija i znanja nastavnika o načinu i primjeni metode eksperimenta, korištenje tradicionalnih metoda i načina rada u nastavi nižih razreda, nizak nivo kreativnosti nastavnika. Većina uzročnika ovog problema objektivno se može riješiti čime bi učenicima i nastavnicima bio olakšan put i način da savladaju i prenesu potrebna znanja. Omogućavanjem detaljnijeg pristupa izučavanju ove metode

kroz nastavni plan i program na osnovnim studijama za buduće nastavnike, kao i organizovanjem stručnih usavršavanja putem seminara, predavanja i radionica od strane Pedagoškog zavoda i stručnih tijela osnovnih škola Tuzlanskog kantona, doprinijelo bi se rješavanju problema. Također, obezbjeđenjem boljih uslova rada u školama, što podrazumijeva nabavku sredstava i opreme u učionicama bez obzira radi li se o seoskim ili gradskim školama, sasvim sigurno bi se promijenio način i kvalitet rada u nastavi prirode i time povećao stepen primjene nastavne metode eksperimenta. Češća primjena ovoga metoda omogućila bi da nastava prirode učenicima bude interesantnija, zanimljivija i motivirajuća za stjecanje novih znanja, zasnovanih na principu očiglednosti i učenju putem otkrića, čime bi se kvalitetno i funkcionalno razvijali i obrazovali za život, te bili osposobljeni za aktivno posmatranje, zaključivanje i djelovanje prema čovjeku i prirodi. Učenje u nastavi prirode, u nižim razredima, zasniva se na istraživanju i otkrivanju, odnosno iskustvenom učenju. Nastava koja se temelji na istraživačkom učenju, usmjerena je razvijanju vještina, sposobnosti i stavova. Znanje mora biti posljedica vlastitog opažanja i razmišljanja, a učenje mora imati karakter pronalaženja i otkrivanja. Rezultati dobiveni provedenim istraživanjem o primjeni metode eksperimenta u nastavi prirode ukazali su na upoznatost nastavnika s pomenutom metodom i na nedovoljnu primjenu te metode u nastavi. Vrlo važno je inicirati učestaliju primjenu različitih metoda rada tj. raznovrsnost u nastavi, a samim tim i metodu eksperimenta.

LITERATURA

1. Bandur, V., Potkonjak, N. (2006): *Istraživački rad u školi*. Školska knjiga, Beograd.
2. Bandur, V., Kundačina, M. (2007): *Metodološki praktikum*. Beograd.
3. Bošnjak, M., Cvjetičanin, S., Branković, N., Krivokućin, I. (2010): „*Stavovi i iskustva učenika razredne nastave u Srbiji o primeni eksperimenta*“. PEDAGOGIJA LXV, 2. Beograd.
4. Cvjetičanin, S., Segedinac, M., Halaši, T. (2010) *Značaj primene metoda eksperimenta u razrednoj nastavi*. Novi Sad: Pedagoški fakultet Sombor, Prirodno-matematički fakultet.
5. Cvjetičanin, S., Segedinac, M. (2009). Samostalni rad učenika u nastavi poznavanja prirode. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, 128, 113-123
6. Cvjetičanin, S., Branković, N., Samardžija, B., (2008). Uticaj eksperimentalnog rada na vrstu i zastupljenost aktivnosti učenika u nastavi poznavanja prirode. *PEDAGOGIJA*, LXIII(1), 91-97.
7. Cvjetičanin, S., Segedinac, M. (2007). Primena eksperimenta u saznavnom procesu nastave poznavanja prirode. *Inovacije u nastavi*, 20(3), 132-141.
8. Ćurčić, M. (2006). *Metodička i organizaciona struktura nastave prirode i društva*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Ćurčić, M., Žderić, M. (2000). *Metodika nastave prirode i društva*. Univerzitet u Srpskom Sarajevu i Učiteljski fakultet u Bijeljini.
10. De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
11. Drakulić, V., Miljanović, T. (2007). Efikasnost laboratorijsko-eksperimentalne metode u realizaciji sadržaja biologije u gimnaziji. *PEDAGOGIJA*, LXII(4), 627-632.
12. Drakulić, V., Miljanović, T. (2006). *Značaj laboratorijsko-eksperimentalne metode u nastavi prirodnih nauka. Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*. Zbornik radova, knjiga 2. Novi Sad: Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet.

13. Dorđević, J. (2000). Izbor nastavnih metoda i efikasnost obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 49(1-2), 150-159.
14. Gombar, M., Ladičorbić, S. (2010). Modelovanje savremenih oblika učenja u predmetu priroda i društvo. *PEDAGOGIJA*, LXV(3), 494-499.
15. Klaić, B. (1986). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod MH.
16. Kosanović, S., Novković, LJ. (1998): *Nastava prirode i društva, priručnik za učitelje i studente Učiteljskog fakulteta*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
17. Kundačina, M., Bandur, V. (2007). *Akademsko pisanje*. Užice: Učiteljski fakultet,.
18. Lekić, Đ. (1985). *Eksperimentalna didaktika*, II dopunjeno izdanje. Novi Sad: NIRO Misao.
19. Marković, M., Ranđelović, M., Trivić, D., Bojović, S., Zindović-Vukadinović, G. (2006). Efikasnost različitih metoda nastave i učenja hemije u osnovnoj školi. *Nastava i vaspitanje*, 55(4), 398-413.
20. *Metodika nastave prirode i društva*. Preuzeto sa sajta www.ffst.hr/odsjeci/uciteljski/nastava
21. Muminović, H. (2000). *Mogućnosti efikasnijeg učenja u nastavi*. Sarajevo: Svjetlost.
22. Mužić, V. (1968). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika,.
23. Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
24. *Nastavni plan i program za 1,2,3,4,5 razred*, Tuzla, Pedagoški zavod, www.pztz.ba
25. *Nastavni plan i program za prvu i drugu trijadu*, Banja Luka, www.rpz-rs.org
26. Osmić, I., Tomić, R. (2006). *Didaktika*. Tuzla: OFF-SET.
27. Poljak, V. (1970). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
28. Prodanović, T. (1967). *Nastavne metode*. Naša škola, Pedagoško društvo SR BiH, Sarajevo.
29. Prodanović, T., Ničković, N. (1988). *Didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
30. *Pedagoški rječnik*, Sarajevo, www.pedagogijaffsa.com
31. Radivojević, D. (2010). Nastavnik kao personalizirajući faktor uspješne individualizacije nastave prirode i društva. Zbornik sažetaka sa II naučnog skupa sa međunarodnim učešćem „Razvoj i jačanje kompetencija u obrazovanju – prioriteti za brži društveni napredak“, (str. 49-50), Bijeljina: Univerzitet u Istočnom Sarajevu Pedagoški fakultet Bijeljina.
32. Ranđelović, O. (2008). Motivisanost nastavnika za samoobrazovanje i profesionalni razvoj. *Pedagoška stvarnost*, 54(1-2), 36-48.
33. Slatina, M. (1998). *Nastavni metod*. Sarajevo: DOM ŠTAMPE.
34. Stefanović, M., Đukić, S. (1966). *Nastava poznavanja prirode i društva u osnovnoj školi*. III izdanje. Beograd.
35. Ševanić-Pavelić, M., Vlasac I. (2006). Postignuća učenika primjenom različitih metoda i oblika rada u nastavi prirode. *Život i škola*, 15-16(1-2), 155-165.
36. Tomić, R. (2009). *Metodika nastave prirode i društva*. Tuzla: OFF-SET.
37. Žderić, M., Stojanović, S., Grdinić, B. (2000). *Metodika nastave poznavanja prirode*. Zmaj (II izdanje). Novi Sad.
38. Žderić, M., Miljanović, T. (2001). *Metodika nastave biologije*. Univerzitet u Novom Sadu.
39. Žderić, M. (1983). *Škola i životna sredina*. Novi Sad: Misao.
40. Žderić, M. (1981). *Unapređivanje samostalnog rada učenika u biologiji*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.

RAZVOJ RITMIČKOG OSJEĆAJA UČENIKA PRVOG I DRUGOG RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

DEVELOPMENT OF RHYTHMIC SKILLS OF THE FIRST AND SECOND-YEAR PUPILS IN PRIMARY SCHOOL

Barbara KOPAČIN

Pedagoška fakulteta Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Razina razvoja ritmičkog osjećaja je rezultat muzičkog razvoja koji se odvija spontano i paralelno sa razvojem djetetovog razmišljanja u danoj porodičnoj i socijalnoj sredini i pod utjecajem muzičkog učenja i aktivnog učešća u muzičkim aktivnostima. Ovo je ujedno bila i teoretska polazna osnova za naše proučavanje razlika u nivoima razvoja ritmičkog osjećaja između učenika prvog i drugog razreda osnovne škole. Istraživanje je provedeno na 119 učenika (58 učenika prvog razreda) prvog i drugog razreda i odnosi se na razvoj muzičkih sposobnosti, vještina i znanja, koje su tijesno povezane sa pjevanjem, razumijevanjem grafičkog prikaza zvučnog zapisa, sposobnošću slušanja i prepoznavanja zvučnih razlika i reprodukcije zvučnih pojava. Otkrili smo da svijest o zvuku ovisi o stupnju razvijenosti muzičkih sposobnosti, vještina i znanja, kao i od mentalnih procesa koji omogućavaju istovremenu zvučno- analitičku i emocionalnu percepciju muzike.

Ključne riječi: muzička umjetnost, djeca i muzika, muzičke sposobnosti, ritmički osjećaj

ABSTRACT

The level of rhythmic skills development is the result of musical development, growing spontaneously and corresponding to the development of the child's thinking in a given family and social environment and under the influence of learning music as well as active participation in musical activities. This was also the theoretical basis for our study of the differences in the levels of rhythmic development between first and second-year pupils in the primary school. The research conducted on 119 pupils (among which there were 58 first year pupils) of the first and second year is based on the development of musical abilities, skills and knowledge, which are closely related to singing, understanding the graphic representation of sound recorded, the ability to hear and recognize sound differences and reproduction of sound phenomena. We found that sound awareness depends on the level of development of musical abilities, skills and knowledge, as well as on the thought processes that enable the simultaneous sound analysis and emotional perception of music.

Keywords: music, children and music, musical abilities, rhythmic skills.

TEORETSKA POLAZIŠTA

Predmet muzičke umjetnosti u osnovnoj školi važan je predmet koji doprinosi djetetovom cjelokupnom razvoju (Bastian, 1998; Campbell, 2004; Čebulc, 2004; Denac, 2002; Kopačin, 2014, 2016; Sicherl Kafol, 2001a, 2001b). U predškolskom periodu važnu ulogu u razvoju muzičkih sposobnosti igra vaspitač, a u osnovnoj školi

razvoj muzičkih sposobnosti u prve i druge tri godine povjeren je razrednom učitelju. On/ona mora biti kreativan/na, mora poznavati različite metode i oblike rada, kao i različite muzičke aktivnosti, ali mora imati i razvijen muzički sistem vrijednosti (Slosar, 1995). Prilikom planiranja nastave muzičke umjetnosti učitelj polazi od ciljnog i procesno-razvojnog planiranja: Nastavni plan (Holcar et al., 2011) učiteljima omogućava autonomiju u izboru didaktičkih materijala i sadržaja. Na osnovu planiranih ciljeva učitelj bira sadržaje kojima će ih moći ostvariti. Kroz različite muzičke aktivnosti, kao što su izvođenje, slušanje i stvaranje (Sicherl Kafol, 2015), učenici razvijaju svoje muzičke sposobnosti, vještine i znanja. Učitelj učenicima mora ponuditi što više različitih oblika muzičkih aktivnosti kojima doprinosi efikasnijem razvoju muzičkih sposobnosti, vještina i znanja učenika.

Muzički razvoj

Muzički razvoj je složen proces koji se teško može precizno objasniti, a upravo u muzičkom razvoju među ljudima dolazi do najvećih individualnih razlika. Zависи od mnogobrojnih faktora koji ga mogu podsticati ili inhibirati. Usko je povezan s razvojem djetetovog mišljenja, zato se može objasniti nekim razvojnim teorijama. Može se odvijati spontano ili ga može usmjeravati muzičko učenje koje se zasniva na razvoju muzičkih sposobnosti koje psiholozi definišu kao ritmički, melodički i harmonijski sluh (Ilari et al., 2016; Shuter Dyson, 1999; Slosar, 1995). Te sposobnosti razvijaju se izvođenjem muzičkih aktivnosti kao što su izvođenje (pjevanje i sviranje instrumenata), slušanje i stvaranje (Sicherl Kafol, 2015; Slosar, 1995). Muzički razvoj zависи od razvijenosti muzičkih sposobnosti i kognitivnih procesa koji omogućavaju istovremeno zvučno-analitičko i emocionalno shvatanje muzike. Muzičke sposobnosti koje se razvijaju na osnovu psihofizičkih koncepata i aktivnosti u stimulativnom okruženju, razvijaju se u predškolskom periodu i na razrednom stepenu osnovne škole (Pesek, 1997; Slosar, 2007). Koncizan pregled razvoja muzičkih sposobnosti prema starosnim periodima predstavlja samo okvir (Shuter Dyson in Clive, 1981).

Tabela 1. Pregled muzičkog razvoja (Shuter Dyson in Clive, 1981)

Table 1. Review of musical development (Shuter Dyson in Clive, 1981)

Uzrast u godinama	
0 – 1	♪ reakcije na zvuk;
1 – 2	♪ spontano stvaranje muzike;
2 – 3	♪ početak produciranja pjesama koje dijete čuje;
3 – 4	♪ stvaranje općeg plana melodije; ♪ razvoj apsolutnog sluha ako dijete uči sviranje instrumenta;
4 – 5	♪ razlikovanje među visinama tonova i mogućnost reprodukcije jednostavnog ritmičkog motiva pljeskanjem ili sviranjem instrumenta;
5 – 6	♪ razumijevanje pojmova „glasnije“, „tiše“; ♪ sposobnost razlikovanja „jednakog“ od „različitog“ u lakšem melodijskom ili ritmičkom motivu;
6 – 7	♪ poboljšanje sluha prilikom pjevanja; ♪ bolje shvatanje tonalne nego atonalne muzike;

7 – 8	♪ mogućnost prepoznavanja konsonancije (harmoničan odnos dvaju ili više tonova) za razliku od disonancije (neharmoničan odnos dvaju ili više tonova);
8 – 9	♪ poboljšanje izvođenja ritmičkih motiva;
9 – 10	♪ poboljšanje ritmičke percepcije (ritmičko prepoznavanje) i muzičke memorije; ♪ usvajanje dvodijelnog muzičkog oblika; ♪ osjećaj za kadence (slijed akorda kojima se završava muzička misao, kompozicija);
10 – 11	♪ oblikovanje osjećaja za višeglasje (harmoniju);
12 – 17	♪ poboljšanje kognitivnog i emocionalnog reagovanja na muziku.

U nastavku ćemo se koncentrisati samo na ritmički razvoj koji je veoma intenzivan u uzrastu od djetetove šeste do devete godine. Kod mnoge djece određene muzičke sposobnosti pokazuju se ranije nego što bismo po teoretskom redosljedju razvoja kognitivnih struktura mogli očekivati, a kod drugih to može biti i kasnije. Zato nije moguće potpuno precizno predvidjeti kada se određena muzička sposobnost može razviti, a kada ne (Ilari et al., 2016; Shuter Dyson, 1999; Shuter Dyson in Clive, 1981). Nakon početnog spontanog odazivanja bebe kretanjama na zvuk ili muziku (Moog, 1976), koje s njima nije nekoordinisano, reakcije beba postaju sve bolje koordinisane s karakteristikama zvukova i muzike kada se uz muziku počinju kretati i ljuljati bez obzira na njen karakter. Nakon šestog mjeseca počinju se pojavljivati pokušaji imitacije vanjskih zvučnih utisaka: najprije grubom imitacijom pojedinačnih slogova, a zatim slijedi njihovo udvajanje i ponavljanje u kojem su već primjetne promjene i u ritmu. Tokom druge godine snažno se povećavaju količina i raznovrsnost reagovanja pokretima na muziku. Oblici kretnji su različiti: uz muziku djeca mogu samo njihati stopalo, podizati ili spuštati pete, pomicati koljena, raditi čučnjeve. Od treće do četvrte godine prevladavajuću ulogu nad pokretom preuzima pjevanje, iako je kretanje još uvijek važan oblik odazivanja na muziku. Između pete i šeste godine primjećuje se osjetan napredak u izvođenju ritma bilo pljeskanjem ili hodanjem u dvodobnom taktu. Malo djece tog uzrasta može pratiti promjene u brzini ritma izvođenja (ubrzavanje i usporavanje). Djeci u predškolskom uzrastu metrum uzrokuje posebne poteškoće, što se pokazuje time da ga tokom pjevanja ne mijenjaju i ne zaustavljaju se na pauzama, već mijenjaju taktanu mjeru. Lakše usvajaju binarne taktne mjere. Od šeste do devete godine ritmički i melodijski razvoj su brzi i intenzivni, a tada počinje i razvoj muzičkih sposobnosti višega reda (Slosar, 1995). Razvoj ritmičkih sposobnosti, dakle, odvija se imitiranjem ritmički neorganiziranog niza tonova, npr. kuckanjem od vlastite metričke organizovanosti do pravilnih naglasaka. Mnogi autori (Ilari et al., 2016; Shuter Dyson, 1999) smatraju da prelazak od sopstevnih ritmičkih šema do prihvatanja vanjskih ritmičkih zahtjeva za djecu znači premašivanje njihovog egocentrizma na svim područjima razvoja. Razvoj muzičkih sposobnosti zavisi od različitih faktora koji su povezani sa podsticajnim muzičkim okruženjem. Najprije je potrebno pomenuti stimulativno porodično muzičko okruženje kojim se djeci po mišljenju nekih autora (Hargreaves, 1986; Knežević, 2017; Kobolt, 2011; Kopačin, 2014, 2016; Michaelidou, 2016; Suzuki music-learning with love, 2005; Žvar, 2002) postavlja bolja i sretnija

akademska budućnost. Roditelji su svojoj djeci uzor, pa ako oni u muzici uživaju i uključuju je u svoj život, dijete će svakako to i pratiti. Ako djetetu već veoma rano pomognemo pronaći ljubav prema muzici, time ćemo u njemu podstaknuti različite emocije, kreativnost, mašt, a s djetetom kroz muziku i muzičke aktivnosti tokom nastave muzičke umjetnosti u osnovnoj školi možemo doživjeti pravu povezanost i dragocjeno provesti zajedničko vrijeme. Djeca pak mogu muzičke sposobnosti, vještine vokalne i instrumentalne tehnike, kreativnost i druga muzička znanja razviti i u muzičkoj školi, horu ili kroz različite plesne aktivnosti (Kopačin, 2014).

EMPIRIJSKI DIO

S obzirom na to da raste udio učesnika ankete (direktori škola, nastavnici, roditelji), kojima se broj nastavnih sati u prve tri godine čini previsok (Krek & Metljak, 2011), željeli smo utvrditi kakav je stepen razvijenosti svijesti o zvukovima učenika prvog i drugog razreda osnovne škole. U članku smo tako razmatrali kako redovno odvijanje nastave muzičke umjetnosti utječe na podizanje muzičkih sposobnosti, vještina i znanja. Interesovao nas je stepen razvoja: ritmičkog sluha, ritmičke kreativnosti, ritmičke audijacije (čuvenja) i orijentacije u grafičkom zapisu trajanja zvukova učenika u prvom i drugom razredu. Različiti muzički pedagozi i psiholozi različito definišu pojam „muzičke sposobnosti”. Neki muzičku sposobnost izjednačavaju s „muzičkim talentom”, „smislom za muziku”, „muzikalnošću”, „muzičkom inteligencijom”, a neki među tim nazivima traže i označavaju razlike (Denac, 2010). Muzički didaktičari Slosar (1999) i Oblakova (1999) navode da muzičkim aktivnostima izvođenja, slušanja i stvaranja razvijamo različite muzičke sposobnosti. Peskova (1997) je također precizno definisala i podijelila pojmove koji se odnose na stepen i strukturu muzičkih sposobnosti. Zagovara stav da su muzičke sposobnosti rezultat muzičkih aktivnosti (izvođenje, slušanje i stvaranje), koje istovremeno pružaju i mogućnost pregleda rezultata, njihovog poboljšanja i dopunjavanja. Predviđali smo da će učenici drugog razreda postići bolje rezultate isprobanih testova i da će u razvijenosti ritmičkog sluha grupa drugog razreda biti homogenija nego grupa prvog razreda.

METODOLOGIJA

Primijenili smo kauzalnu neeksperimentalnu metodu naučnog istraživanja. U četiri izabrane osnovne škole u Primorskom regionu prikupili smo podatke individualnim i grupnim testiranjem u junu 2016. godine. Kod individualnog testiranja, kojim smo mjerili razvijenost ritmičkog sluha i ritmičke kreativnosti, učenike smo snimili i njihovo izvođenje ocijenili prema postignutim stepenima na skali za ocjenjivanje. Svaki zadatak je imao tačno oblikovane kriterijume. Grupnim testiranjem smo mjerili ritmičku audijaciju (čuvenje) i razvijenost orijentacije u grafičkom zapisu trajanja zvukova. Ako učenik ima razvijen **ritmički sluh**, to znači da ima utvrđenu sposobnost prepoznavanja i reprodukcije vremenskih odnosa između tonova u određenoj taktnoj mjeri i tempu. Razvijenost ritmičkog sluha provjeravali smo uz ponavljanje ritmičkog motiva koji se sluša, a njegov stepen ocjenjivali smo prema sljedećim kriterijumima skale za ocjenjivanje:

- veoma razvijen: učenik je pravilno ponovio četiri ritmička motiva;

- razvijen: učenik je pravilno ponovio tri ritmička motiva;
- manje razvijen: učenik je pravilno ponovio dva ritmička motiva;
- nerazvijen: učenik je pravilno ponovio jedan odnosno nije ponovio nijedan ritmički motiv.

Ritmičkom kreativnošću, koja je važan faktor u nastavi muzičke umjetnosti, učenik razvija muzičke sposobnosti i sposobnost prepoznavanja. Kod učenika smo ispitali ritmičku kreativnost prilikom oblikovanja ritmičkih sadržaja. Morali su izmisliti ritmičku pratnju uz tekst Župančičeve zagonetke (*V zlati skrinji mlin droban, teče, teče noć in dan (U zlatnoj skrinji mlinac sitan, teče, teče, noć i dan)*). Izmišljene ritmičke motive su izvodili na izabranim instrumentima. Stepen razvijenosti ritmičke kreativnosti ocjenjivali smo prema sljedećim kriterijumima skale za ocjenjivanje:

- veoma razvijen: spontanost i originalnost pratnji, sadržajna usklađenost ritmičkih pratnji s tekstom, četiri i više ritmička motiva – ostinata;
- razvijen: manje spontane i manje originalne pratnje, sadržajna usklađenost ritmičkih pratnji s tekstom, najmanje tri izvođački različite manje zahtjevne ritmičke pratnje;
- manje razvijen: neoriginalne i jednostavne pratnje (imitacija onih koje su već čuli), povremena sadržajna neusklađenost pratnje s tekstom;
- nerazvijen: netačna i nepouzdana pratnja.

Kod utvrđivanja stepena razvijenosti **ritmičke audijacije** (čuvenja) slušali smo po dva i dva ritmička motiva, međusobno ih upoređivali i grafički ih prikazali. Učenici su morali utvrditi da li su dva ritmička motiva jednaka ili različita, što smo ocjenjivali prema sljedećim kriterijumima skale za ocjenjivanje:

- veoma razvijena: učenik je četiri puta pravilno utvrdio da su ritmički motivi jednaki ili različiti;
- razvijena: učenik je tri puta pravilno utvrdio da su ritmički motivi jednaki ili različiti;
- manje razvijena: učenik je dva puta pravilno utvrdio da su ritmički motivi jednaki ili različiti;
- nerazvijena: učenik je jedanput ili nije nijedanput pravilno utvrdio da su ritmički motivi jednaki ili različiti.

Kod utvrđivanja stepena razvijenosti **orijentacije u grafičkom zapisu trajanja zvukova**, učenici su morali utvrditi da li se ritmički motivi podudaraju s grafičkim zapisom, što smo ocjenjivali prema sljedećim kriterijumima skale za ocjenjivanje:

- veoma razvijena: učenik je četiri puta pravilno utvrdio da se grafički zapis podudara ili ne podudara sa zvučnim snimkom;
- razvijena: učenik je tri puta pravilno utvrdio da se grafički zapis podudara ili ne podudara sa zvučnim snimkom;
- manje razvijena: učenik je dva puta pravilno utvrdio da se grafički zapis podudara ili ne podudara sa zvučnim snimkom;
- nerazvijena: učenik je jedanput ili nije nijedanput pravilno utvrdio da se grafički zapis podudara ili ne podudara sa zvučnim snimkom.

Uzorkom je obuhvaćeno 119 djece koja su u školskoj godini 2015/16 pohađala prvi i drugi razred osnovne škole, od toga je 58 (48,74%) djece pohađalo prvi razred. Grupa djece bila je heterogena jer je obuhvatala 59 (49,58%) dječaka i 60 (50,42%) djevojčica.

Tabela 2. Frekvencijska i procentna distribucija učenika prvog i drugog razreda
Table 2. Frequency and percentage distribution of first and second grade students

razred	dječaci		djevojčice		ukupno	
	f	f%	f	f%	f	f%
prvi razred	27	22,69	31	26,05	58	48,74
drugi razred	32	26,89	29	24,37	61	51,26
Ukupno	59	49,58	60	50,42	119	100

REZULTATI I DISKUSIJA

Razvoj ritmičkog sluha

Poređenje među učenicima prvog i drugog razreda u razvijenosti ritmičkog sluha pokazalo je u prosjeku sljedeće rezultate:

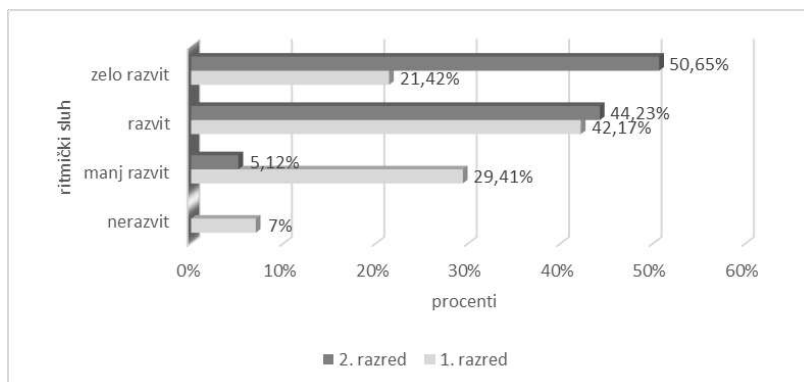
Tabela 3. Ritmički sluh

Table 3. Rhythmic hearing

Razred	N	M	SD	t	p
prvi razred	58	2,85	0,86	-2,042	,049
drugi razred	61	3,52	0,72		

N-numerus; M-prosjek; SD-standardna devijacija; t-t-test nezavisnih uzoraka; p-statistička signifikantnost

Rezultati sa signifikantnošću od $p < 0,05$ potvrđuju da je među učenicima drugog razreda razvijenija sposobnost ritmičkog sluha u poređenju s učenicima prvog razreda. U prvom razredu srednja ocjena je 2,85, a u drugom 3,52. Razlika srednje ocjene iznosi 0,67, što znači da je svijest o zvukovima učenika drugog razreda u pogledu ritmičkog sluha u prosjeku bolja za 16,75% u poređenju s učenicima prvog razreda. Raspršenost ocjena ritmičkog sluha u prvom razredu je nešto veća (0,86) nego u drugom (0,72). Prikaz i poređenje rezultata u procentima među učenicima prvog i drugog razreda u ispitivanju stepena razvijenosti ritmičkog sluha prema skali za ocjenjivanje od četiri stepena možete pogledati na donjoj slici.



Slika 1. Ritmički sluh

Figure 1. Rhythmic hearing

Iz Slike 1 je vidljivo da učenici drugog razreda u poređenju sa učenicima prvog razreda imaju razvijeniji ritmički sluh. U prvom razredu nerazvijen ritmički sluh ima 7% ispitanih učenika, a manje razvijen 29,41%, dok je među učenicima drugog razreda našeg uzorka ocjenu manje razvijenog ritmičkog sluha dobilo samo 5,12% učenika. 44,23% učenika drugog razreda dobilo je ocjenu „razvijen ritmički sluh”, a 50,65% ocjenu „veoma razvijen ritmički sluh”. Iz podataka prikupljenih na osnovu anketnog upitnika za učenike zaključujemo da nema velikih razlika u faktorima koji bi mogli značajno da utječu na stepen razvijenosti ritmičkog sluha među učenicima prvog i drugog razreda. Muzičku školu pohađaju samo četiri učenika prvog razreda našeg uzorka, što predstavlja 6,9%, i deset učenika drugog razreda (16,39%). U školskom horu pjeva 24 učenika prvog razreda (41,38%) i 25 učenika drugog razreda našeg uzorka, što predstavlja 40,98% našeg uzorka. Porodična klima koja podstiče muziku, što smo provjeravali pitanjima da li kod kuće pjevaju sa svojim roditeljima i djedovima i bakama i da li s njima posjećuju koncerte, u oba razreda otprilike je jednaka. U prvom razredu je desetoro djece manje (32 ili 55,17%) nego u drugom razredu (42 ili 68,85%) izrazilo želju za pjevanjem ili sviranjem instrumenta, što može biti povezano i s rezultatima ispitivanja. Mislimo, dakle, da razlike u sposobnosti savladavanja ritmičkog sluha među učenicima prvog i drugog razreda ne postoje samo zbog razlika u spontanom muzičkom razvoju bez obzira na jednogodišnju razliku u starosti djece i zbog razlike u trajanju nastave muzičke umjetnosti u školi, nego djelimično i zbog faktora kao što su pohađanje muzičke škole, hora, želje za pjevanjem ili sviranjem instrumenta i muzičkog porodičnog okruženja, što potvrđuju i različiti autori svojim ispitivanjima (Asztalos & Csapó, 2017; Bojakova Vjačeslavovna i Mihailovna Toršilova, 2017; Kopačin, 2016).

Razvoj ritmičke kreativnosti

Poređenje među učenicima prvog i drugog razreda u razvijenosti ritmičke kreativnosti pokazalo je u prosjeku sljedeće rezultate:

Tabela 4. Ritmička kreativnost

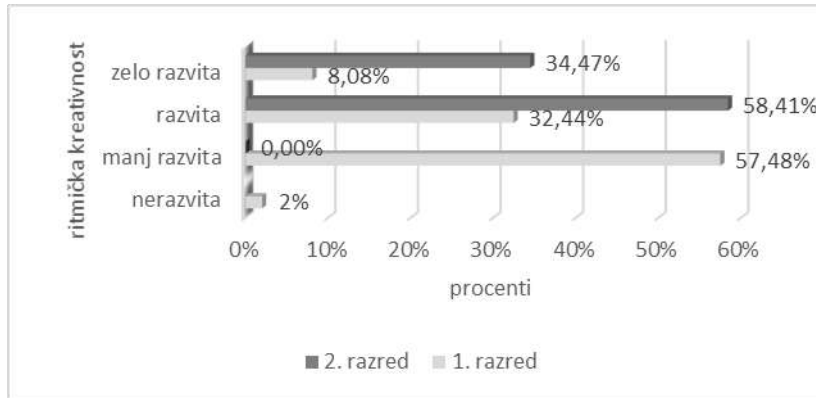
Table 4. Rhythmic creativity

Razred	N	M	SD	t	p
prvi razred	58	2,42	0,57	-4,023	0,000
drugi razred	61	3,34	0,46		

N-numerus; M-prosjek; SD-standardna devijacija; t-t-test nezavisnih uzoraka; p-statistička signifikantnost

Rezultati sa signifikantnošću od $p < 0,05$ potvrđuju da su učenici drugog razreda ritmički kreativniji u poređenju s učenicima prvog razreda. U prvom razredu srednja ocjena je 2,42, a u drugom 3,34. Razlika srednje ocjene iznosi 0,92, što znači da je svijest o zvukovima učenika drugog razreda u pogledu ritmičke kreativnosti u prosjeku bolja za 23% u poređenju s učenicima prvog razreda. Raspršenost ocjena ritmičke kreativnosti u prvom razredu je nešto veća (0,57) nego u drugom (0,46). Prikaz i poređenje rezultata u procentima među učenicima prvog i drugog razreda u ispitivanju stepena razvijenosti ritmičke kreativnosti prema skali za ocjenjivanje od četiri stepena možete pogledati na donjoj slici, gdje je vidljivo da su učenici drugog razreda ritmički kreativniji u poređenju s učenicima prvog razreda. U prvom razredu nerazvijenu

ritmičku kreativnost ima 2% ispitanih učenika, a manje razvijenu čak 57,48%, dok je među učenicima drugog razreda našeg uzorka ocjenu manje razvijene ritmičke kreativnosti dobilo samo 7,12% učenika. 58,41% učenika drugog razreda dobilo je ocjenu „razvijena ritmička kreativnost”, a 34,47% ocjenu „veoma razvijena ritmička kreativnost”.



Slika 2. Ritmička kreativnost
Figure 2. Rhythmic creativity

Kao i kod ritmičkog sluha, iz podataka prikupljenih na osnovu anketnog upitnika za učenike također možemo zaključiti da nema velikih razlika u faktorima koji bi mogli značajno da utječu na stepen razvijenosti ritmičke kreativnosti među učenicima prvog i drugog razreda. Mislimo, dakle, da razlike u sposobnosti savladavanja ritmičke kreativnosti među učenicima prvog i drugog razreda ne postoje samo zbog razlika u spontanom muzičkom razvoju bez obzira na jednogodišnju razliku u starosti djece i zbog razlike u trajanju nastave muzičke umjetnosti u školi, nego djelimično i zbog faktora kao što su pohađanje muzičke škole, hora, želje za pjevanjem ili sviranjem instrumenta i muzičkog porodičnog okruženja, što potvrđuju i različiti autori svojim ispitivanjima. Kao što navodi Lian sa saradnicima (2018), kreativnost djece svakako će rasti ako škola stvori prostor za kreativnost. Prilikom ispitivanja kako kreativnost shvataju i ocjenjuju učitelji i vaspitači predškolske djece, Cho i saradnici (2017) su utvrdili da je među opisima učesnika ankete o ocjeni kreativnosti dolazilo do razmimoilaženja među opisima i organizacijom učionica u kojima su održavali nastavu. Prepreku svojoj većoj kreativnosti vidjeli su prvenstveno u nedostatku njenog jasnijeg i dosljednijeg razumijevanja. Zato bi imalo smisla razmišljati o tome da se o kreativnosti više govori već tokom studija budućih učitelja, jer je važno da stvari koje predajemo i od djece zahtijevamo najprije dobro savladamo i sami.

Razvoj ritmičke audijacije (čuvenja ritma)

Poređenje među učenicima prvog i drugog razreda u razvijenosti ritmičke audijacije pokazala je u prosjeku sljedeće rezultate:

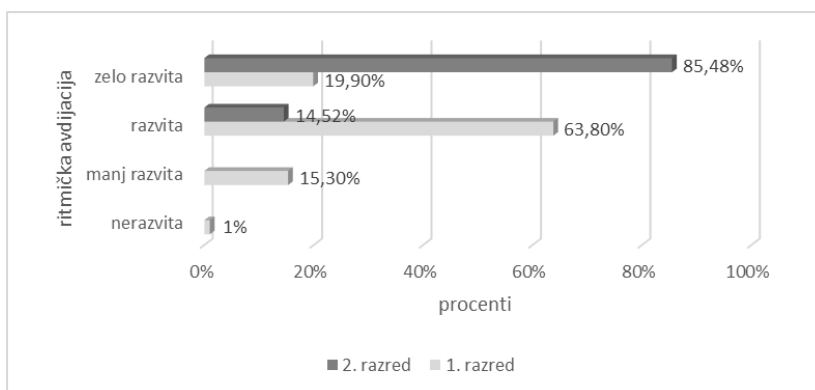
Tabela 5. Ritmička audijacija (čuvenje, percepcija ritma)

Table 5. Rhythmic audition (hearing, rhythm perception)

razred	N	M	SD	t	p
prvi razred	58	3,11	0,60	-4,221	0,000
drugi razred	61	3,98	0,32		

N-numerus; M-prosjek; SD-standardna devijacija; t-t-test nezavisnih uzoraka; p-statistička signifikantnost

Rezultati sa signifikantnošću od $p < 0,05$ potvrđuju da je među učenicima drugog razreda razvijenija ritmička audijacija u poređenju s učenicima prvog razreda. U prvom razredu srednja ocjena je 3,11, a u drugom 3,98. Razlika srednje ocjene iznosi 0,87, što znači da je svijest o zvukovima učenika drugog razreda u pogledu ritmičke audijacije u prosjeku bolja za 21,75% u poređenju s učenicima prvog razreda. Raspršenost ocjena ritmičke audijacije u prvom razredu je nešto veća (0,60) nego u drugom (0,32).



Slika 3. Ritmička audijacija (čuvenje, percepcija ritma)

Figure 3. Rhythmic audition (hearing, rhythm perception)

Prikaz i poređenje rezultata u procentima među učenicima prvog i drugog razreda u ispitivanju stepena razvijenosti ritmičke audijacije prema skali za ocjenjivanje od četiri stepena možete pogledati na donjoj slici, gdje je vidljivo da učenici drugog razreda imaju razvijeniju ritmičku audijaciju u poređenju s učenicima prvog razreda. Kao što tvrdi Spencer (2020), kapacitet i brzina obrade različitih podataka radne memorije, koja igra ključnu ulogu u razvoju djeteta, s odrastanjem povećava. U prvom razredu 1% ispitanih učenika ima nerazvijen stepen ritmičke audijacije, a 15,30% učenika manje razvijen, dok među učenicima drugog razreda našeg uzorka nijedan učenik nema manje razvijen stepen ritmičke audijacije. 63,80% učenika drugog razreda dobilo je ocjenu „razvijena ritmička audijacija”, a 85,48% ocjenu „veoma razvijena ritmička audijacija”.

Razvoj orijentacije u grafičkom zapisu trajanja zvukova

Poređenje među učenicima prvog i drugog razreda u razvijenosti orijentacije u grafičkom zapisu trajanja zvukova pokazalo je u prosjeku sljedeće rezultate:

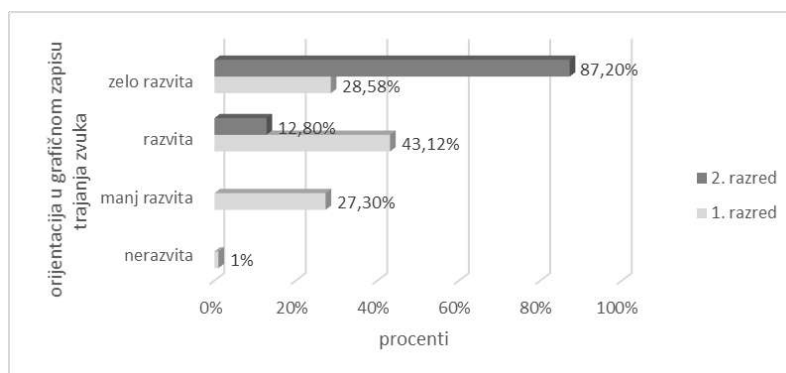
Tabela 6. Orijentacija u grafičkom zapisu trajanja zvukova

Table 6. Orientation in a graphical record of the duration of sounds

Razred	N	M	SD	t	p
prvi razred	58	2,98	0,62	-3,339	0,002
drugi razred	61	3,83	0,28		

N-numerus; M-prosjek; SD-standardna devijacija; t-t-test nezavisnih uzoraka; p-statistička signifikantnost

Rezultati sa signifikantnošću od $p < 0,05$ potvrđuju da je među učenicima drugog razreda razvijenija sposobnost orijentacije u grafičkom zapisu trajanja zvukova nego kod učenika prvog razreda. U prvom razredu srednja ocjena je 2,98, a u drugom 3,83. Razlika srednje ocjene iznosi 0,85, što znači da je svijest o zvukovima učenika drugog razreda u pogledu orijentacije u grafičkom zapisu trajanja zvukova u prosjeku bolja za 17% u poređenju s učenicima prvog razreda. Raspršenost ocjena orijentacije u grafičkom zapisu trajanja zvukova u prvom razredu je nešto veća (0,62) nego u drugom (0,28).



Slika 4. Orijentacija u grafičkom zapisu trajanja zvukova

Figure 4. Orientation in a graphical record of the duration of sounds

Prikaz i poređenje rezultata u procentima među učenicima prvog i drugog razreda u ispitivanju stepena razvijenosti orijentacije u grafičkom zapisu trajanja zvukova prema skali za ocjenjivanje od četiri stepena možete pogledati na donjoj slici, gdje je vidljivo da učenici drugog razreda imaju razvijeniju orijentaciju u grafičkom zapisu trajanja zvukova u poređenju s učenicima prvog razreda. U prvom razredu nerazvijenu orijentaciju u grafičkom zapisu trajanja zvukova ima 1% ispitanih učenika, a manje razvijenu 27,30%, dok među učenicima drugog razreda našeg uzorka niko nije dobio ocjenu manje razvijene orijentacije u grafičkom zapisu trajanja zvukova. 12,80% učenika drugog razreda dobilo je ocjenu „razvijena orijentacija u grafičkom zapisu trajanja zvukova”, a čak 87,20% ocjenu „veoma razvijena orijentacija u grafičkom zapisu trajanja zvukova”.

ZAKLJUČCI

Rezultati su pokazali da učenici drugog razreda imaju razvijene sposobnosti ritmičkog sluha, ritmičke kreativnosti, ritmičke audijacije – sposobnosti razlikovanja dvaju

različitim ritmičkih uzoraka te orijentacije u grafičkom zapisu trajanja zvukova, što pokazuje visoke ocjene srednje vrijednosti. Kao najmanje razvijena muzička sposobnost ritmičkog sluha pokazala se sposobnost ritmičke kreativnosti. Welch (1998) pominje da je razvoj muzičkog sluha u djetinjstvu povezan i sa socijalno-kulturnim utjecajima i prilikama koje pruža okruženje u kojem dijete odrasta. U svakom trenutku muzičko ponašanje djeteta odražava vezu djetetovog okruženja s muzičkim ponašanjem i stvara primjetne razlike među pojedincima. Muzičko ponašanje ne bismo smjeli shvatiti kao konačno, nego otvoreno za promjene, prvenstveno one koje su u domeni nastave muzičke umjetnosti. Iako razvoj muzičkog sluha kod pojedinaca može biti brži ili sporiji, postoji dovoljno dokaza da odgovarajućom podrškom i odgovarajućim radom sva djeca mogu postići prihvatljiv stepen razvijenosti muzičkog sluha. Isto mišljenje o razvoju muzičkog sluha daju Lehmann i Kristensen (2014), koji su pregledom biografija poznatih i uspješnih muzičara došli do zaključka da razvoj muzičkog sluha prvenstveno zavisi od društvenog okruženja u kojem djeca odrastaju i stalnog praćenja djetetovog napretka i motivacije.

LITERATURA

1. Asztalos, K., & Csapó, B. (2017). Development of musical abilities: Cross-sectional computer-based assessments in educational contexts. *Psychology of Music*, 45(5), 682–698.
2. Bastian, H. G. (1998). Vpliv intenzivne glasbene vzgoje na razvoj otrok (Utjecaj intenzivnog muzičkog vaspitanja na razvoj djece). *Glasba v šoli: revija za glasbeni pouk v osnovnih in srednjih šolah, za glasbene šole in zborovodstvo (Muzika u školi: časopis za nastavu muzičke umjetnosti u osnovnim i srednjim školama, za muzičke škole i vođenje horova)*, 4(3/4), 5–9.
3. Bojakova Vjačeslavovna, E., & Mihailovna Toršilova, E. (2017). Research of aesthetic development of preschool and primary school children. *Revista ESPACIOS*, 38(56).
4. Campbell, D. G. (2004). *Mozart za otroke: Prebujanje otrokove ustvarjalnosti in mišljenja s pomočjo glasbe (Mozart za djecu: Buđenje djetetove kreativnosti i mišljenja pomoću muzike)* (B. Hudnik Rutar, Ur.; J. Potokar, Prev.). Ljubljana: Tangram.
5. Cho, H. F., Pemberton, C. L., & Ray, B. (2017). An Exploration of the Existence, Value and Importance of Creativity Education. *Current Issues in Education*, 20(1).
6. Čebulc, M. (2004). *Glasbeno udejstvovanje ter koncentracija in dosežki učencev. (Muzičke aktivnosti, koncentracija i rezultati učenika)* (Doktorska disertacija) Ljubljana: Univerzitet u Ljubljani, Pedagoški fakultet.
7. Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti. Priročnik za vzgojitelje, razredne učitelje, učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah. (Muzika u cjelovitom razvoju dječje ličnosti: Priručnik za vaspitače, razredne učitelje, nastavnike muzike i muzičkih predmeta u općim i muzičkim školama)* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za školstvo.
8. Denac, O. (2010). *Teoretična izhodišča načrtovanja glasbene vzgoje v vrtcu (Teoretska polazišta za planiranje muzičkog vaspitanja u vrtiću)*. Ljubljana: Debora.
9. Hargreaves, D. J. (1986). Developmental Psychology and Music Education. *Psychology of Music. Sage Journals*, 14(2), 83–96.
10. Holcar, A., Borota, B., Breznik, I., Jošt, J., Kerin, M., Kovačič, A., Lango, J., Novak, M. T., & Sicherl Kafol, B. (2011). *Program osnovna šola (Program za osnovnu školu)*.

GLASBENA VZGOJA (MUZIČKO VASPITANJE). Učni načrt (Nastavni plan). https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf

11. Ilari, B. S., Keller, P., Damaslo, H., & Habibi, A. (2016). The Development of Musical Skills of Underprivileged Children Over the Course of 1 Year: A Study in the Context of an El Sistema-Inspired Program. *Frontiers in Psychology*, 7(62), 1–13.
12. Knežević, M. (2017). *Razvoj glazbenih sposobnosti v kontekstu temeljnih glazbeno-pedagoških koncepta s početka 20. stoljeća* (Doktorska disertacija). Osijek: Univerzitet u Osijeku, Umjetnička akademija Osijek, Muzičko odjeljenje.
13. Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave (Razumijevanje i reagovanje na emocionalne poteškoće i probleme u ponašanju). *Socialna pedagogika (Socijalna pedagogika)*, 15(2), 153–173.
14. Kopačin, B. (2014). Medsebojna povezanost inteligentnosti, glasbenih aktivnosti in družinskega okolja pri devetošolcih = The interrelation of intelligence, involvement in musical activities, and supportive musical family environment in ninth-graders. *Revija za elementarno izobraževanje/Journal of Elementary Education*, 7(2), 81–96.
15. Kopačin, B. (2016). Medsebojna povezanost glasbenih aktivnosti in spodbudnega družinskega okolja s psihosocialnim razvojem devetošolcev (Medusobna povezanost muzičkih aktivnosti i podsticajnog porodičnog okruženja sa psihosocijalnim razvojem učenika u devetom razredu). *Glasba v šoli: revija za glasbeni pouk v osnovnih in srednjih šolah, za glasbene šole in zborovodstvo (Muzika u školi: časopis za nastavu muzičke umjetnosti u osnovnim i srednjim školama, za muzičke škole i vodenje horova)*, 19(1/2), 4–12.
16. Krek, J., & Metljak, M. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (Bijela knjiga o vaspitanju i obrazovanju u Republici Sloveniji 2011)*. Zavod RS za šolstvo (Zavod RS za školstvo). http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf.
17. Lehmann, A. C., & Kristensen, F. (2014). “Persons in the Shadow” Brought to Light: Parents, Teachers, and Mentors – How Guidance Works in the Acquisition of Musical Skills. *Talent Development & Excellence*, 6(1), 57–70.
18. Lian, B., Kristiawan, M., & Rosma, F. (2018). Giving Creativity Room To Students Through The Friendly School’s Program. *International Journal of Scientific & Technology research*, 7(7).
19. Michaelidou, A. (2016). *5 ways to create a great musical environment at home*. FirstTours United kingdom. <https://www.firsttutors.com/uk/music/blog/2016/12/5-ways-to-create-a-great-musical-environment-at-home/>
20. Moog, H. (1976). *The musical experience of the pre-school child*. Schott Music.
21. Oblak, B. (1999). *Glasbena slikanica 1: učbenik za prvi razred devetletne osnovne šole (Muzička slikovnica: udžbenik za prvi razred devetogodišnje osnovne škole). Priročnik za učitelje (Priručnik za učitelje)*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
22. Pesek, A. (1997). *Otroci v svetu glasbe: Izbrana poglavja iz glasbene psihologije in pedagogike (Djeca u svijetu muzike: Izabrana poglavlja iz muzičke psihologije i pedagogike)*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
23. Shuter Dyson, R. (1999). Musical ability. V *The psychology of music*. New York: Academic Press.
24. Shuter Dyson, R., & Clive, G. (1981). *The psychology of musical ability*. Methuen.
25. Sicherl Kafol, B. (2001a). *Celostna glasbena vzgoja. (Cjelovito muzičko vaspitanje)*. Ljubljana: Debora.
26. Sicherl Kafol, B. (2001b). *Celostna glasbena vzgoja (Cjelovito muzičko vaspitanje). Glasba v šoli: revija za glasbeni pouk v osnovnih in srednjih šolah, za glasbene šole in*

- zborovodstvo (Muzika u školi: časopis za nastavu muzičke umjetnosti u osnovnim i srednjim školama, za muzičke škole i vođenje horova)*, 6(1), 24–28.
27. Sicherl Kafol, B. (2015). *Izbrana poglavja iz glasbene didaktike (Izabrana poglavja iz muzičke didaktike)*. Ljubljana: Pedagoški fakultet Univerzitetu u Ljubljani.
 28. Slosar, M. (1995). *Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole (Faktori uspešnosti razrednih učitelja u muzičkom vaspitanju na razrednom stepenu osnovne škole)* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Univerzitet u Ljubljani, Muzička akademija.
 29. Slosar, M. (1999). *Glasbena mavrica I (Muzička duga I). Priročnik za učiteljice in učitelje (Priručnik za učiteljice i učitelje)*. Ljubljana: Debora.
 30. Slosar, M. (2007). *Izbrana poglavja iz didaktike glasbene vzgoje I (Izabrana poglavja iz didaktike muzičkog vaspitanja I)*. Ljubljana: Debora.
 31. Spencer, J. P. (2020). The Development of Working Memory. *Sage Journals*, 29(6), 545–553.
 32. *Suzuki music – learning with love*. (2005). Suzuki Talent Education Association of Australia. <http://www.suzukimusic.org.au/suzuki.htm>.
 33. Welch, G. F. (1998). Early Childhood Musical Development. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 27–41.
 34. Žvar, D. (2002). *Kako naj pojejo otroci (Kako da djeca pjevaju). Priročnik za zborovodje (Priručnik za vođe horova)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za školstvo.

PREDVJEŠTINE PISANJA: ŠTO CRTEŽ I PRECRTAVANJE GOVORE LOGOPEDIMA?

PRE-WRITING SKILLS: WHAT DO DRAWING AND COPYING SAY TO SPEECH AND LANGUAGE THERAPISTS?

Martina ČUŽIĆ¹, Zdravko KOLUNDŽIĆ², Mirjana LENČEK³

¹Opća županijska bolnica Požega, Požega, Hrvatska

²Sveučilište u Rijeci Studij Logopedija, Rijeka, Hrvatska

³Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Pisanje ima svoje korijene u crtanju, a simbolička uloge slova i crteža može biti pokazatelj djetetove razvojne razine. Dječji crtež i precrtavanje promatraju se u domeni logopedске procjene u funkciji predvještina pisanja, odnosno pokazatelja rane pismenosti i to posebno kroz grafomotoričku sastavnicu. Ranija istraživanja pokazala su da postoje velike sličnosti između procesa crtanja i učenja pravila pisanog jezika jer se obje aktivnosti oslanjaju na finomotoričke radnje. Fina motorika uključuje i rukovanje olovkom tijekom crtanja i pisanja, a problemi koji se pri tome mogu uočiti jedan su od prediktora teškoća u pisanju. Cilj ovog istraživanja je opis obilježja precrtavanja i samostalnog crteža sa svrhom prepoznavanja one djece koja imaju teškoća u grafomotoričkom iskazu. Opis je dan kroz varijable: hvat olovke, lijevorukost/desnorukost, izvedenost, zatvorenost i smjer linija te detalj. Zadaci su korišteni za utvrđivanje spremnosti djece za pisanje, odnosno formalno školovanje. Ispitano je 75-ero djece prosječne dobi 6 godina i 2 mjeseca. Rezultati pokazuju kako 25% djece ima slabije usvojene grafomotoričke vještine vidljive kroz nepravilan hvat olovke, nedovoljno detaljne ili oblikom i detaljima manjkave crteže te pogrešan smjer linija kao i nezatvorenost oblika. Dobiveni rezultati mogu dati smjernice za rano prepoznavanje djece rizične za teškoće pisanja ili disgrafiju kao i za mogućnosti oblikovanja smjernica za uvježbavanje grafomotorike kod sve djece, a naročito one s problemima. Podaci se mogu koristiti i za planiranje redosljeda usvajanja slova.

Ključne riječi: predvještine pisanja, spremnost za školu, logopedska procjena

ABSTRACT

Writing has its roots in drawing, and the symbolic role of letters and drawings can be an indicator of a child's developmental level. Children's drawing and copying are observed in the domain of speech therapy assessment in the function of writing skills as indicators of early literacy, especially through the graphomotor component. Previous research has shown that there are great similarities between the process of drawing and learning the rules of written language because both activities rely on fine-motor actions. Fine motor skills include handling a pencil while drawing and writing, and the problems that can be observed are one of the predictors of writing difficulties. The aim of this research is to describe the characteristics of copying and independent drawing with the purpose of recognizing those children who have difficulties in graphomotor expression. The description is given through the variables: pencil grip, left-handed / right-handedness, accuracy, closedness and direction of the lines and detail. Tasks were used to determine children's readiness for writing or formal schooling. 75 children with an average

age of 6 years and 2 months were examined. The results show that 25% of children have less acquired graphomotor skills visible through improper pencil grip, insufficiently detailed or incomplete in shape and detail drawings and wrong direction of lines as well as non-closed shapes. The obtained results can provide guidelines for early identification of children at risk for writing difficulties or dysgraphia, as well as for the possibility of developing guidelines for graphomotor training in all children, especially those with problems. The data can also be used to plan the order in which letters are acquired.

Keywords: pre-writing skills, school readiness, speech and language assessment

UVOD

Crtanje i pisanje su komplementarni načini izražavanja (Harste, Woodward, & Burke, 1984), a obje vještine na bihevioralnoj razini pokazuju mogućnost prizivanja objekata i događaja ili simbola koji nisu prisutni. Ovi načini izražavanja uključuju zajedničke kognitivne sposobnosti i u njima sudjeluju neke zajedničke psihomotorne vještine koje se razvojno mijenjaju (Jalongo, 2007). Istraživanja navode da postoji snažna povezanost između početnog pisanja i crtanja (Caldwell & Moore, 1991; Bonoti, Vlachos, & Metallidou, 2005; Steffani & Selvester, 2009). Proces učenja pravila pisanog jezika na transkripcijskoj razini ima svoje korijene u crtanju (Stetsenko, 1995) te se vezuje uz finomotoričke pokrete. Upravo zbog ove veze ona djeca koja imaju problema s finomotoričkom izvedbom, mogu biti rizična za odstupanja u crtanju i pisanju (Thomas & Silk, 1990). Fina motorika se procjenjuje nizom različitih zadataka (Martzog, Stoeger, & Suggate, 2019), no za crtanje i pisanje svakako je važno držanje olovke, odnosno hvat kao i kretanje olovke po papiru prilikom crtanja i pisanja (Windsor, 2000). Hvat olovke procjenjuje se prema položaju palca i dlana u odnosu na olovku i pokazuje promjene tijekom godina (Schwellnus et al., 2012). Osim hvata olovke, za početno pisanje je važan i smjer kojim dijete piše, a koji u značajnoj mjeri ovisi o dominantnosti ruke. Smjer pisanja alfabetskih pisanja je s lijeva na desno te se od djeteta očekuje razumijevanje pravca pisanja i usvajanje pokreta kojima se osigurava izvedba slova kroz njihovo povezivanje u linearni, kontinuirani niz (riječi, rečenice). Sva ova obilježja pripadaju prediktorskim varijablama za početno pisanje (Rowe & Wilson, 2015), a njihova procjena pridonosi otkrivanju rizika za probleme početnog pisanja kao i prepoznavanju mogućnosti za poticanje onih vještina koje mogu odrediti uspješnost kasnijeg pisanja. Prema nekim autorima najprediktivnije mjere početnog pisanja su vještine precrtavanja oblika (Dinehart, 2015) i samostalni crtež koji je značajno manje istražen u odnosu na njegovu ulogu za kasnije početno pisanje slova (Skupa, 1985). Precrtavanje oblika daje uvid u već spomenuti hvat olovke i finomotoričke pokrete, ali i u sam produkt izvedbe: smještaj precrtanoga u prostoru, izvedenost linija i njihovu zatvorenost kao i uočavanje detalja (Kuvač Kraljević & Lenček, 2011). Ova obilježja značajno koreliraju s izvedbom i poznavanjem slova (Kuvač Kraljević, Lenček, & Matešić, 2019; Vuk, Lenček, & Ivšac Pavliša, 2020). Pisanje slova započinje precrtavanjem, a ova se vještina razvija od precrtavanja okomitih i vodoravnih linija do izvedbe oblika - kruga, kvadrata te trokuta (Beery & Buktenica, 1989). Samostalni crtež se najčešće procjenjuje s aspekta socijalnog, emocionalnog i psihičkog razvoja (Farokhi & Hashemi, 2011), no u procesu logopedске dijagnostike crtež se promatra s aspekta predvještine koja određuje

mogućnosti transkripcije - zapisivanja slova koja određuje kasnije vještine pisanja. Istraživački podaci o obilježjima crteža djece koja su kasnije dijagnosticirana kao ona koja imaju disleksiju pokazuju da ona imaju probleme s prostornom orijentacijom pri crtanju, ne obraćaju pažnju na veličinu predmeta i ne planiraju prostor kao ni radnje prilikom crtanja (Mati-Zissi, Zafiropoulou i Bonot, 1998). Isti autori ustanovili su da ova djeca nerijetko započinju crtež čovjeka crtanjem nogu te potom crtaju glavu, a zatim nastoje nacrtati tijelo. U crtežima je zamijećeno i da nedostaje simetrija i perspektiva, a posebno i dimenzionalnost. Razlike u kvaliteti crteža neki autori pripisuju perceptivno motoričkim nedostacima kao i problemima učenja (Rosenblum, Dvorkin, & Weiss, 2006). Postoje i druga etiološka razmatranja, posebno ona na razini razlika u mozgovnom funkcioniranju djece s disleksijom i djece urednog razvoja (Feng et al., 2017). Potaknuti manjkom istraživačkih podataka o usvojenosti/razini predvještina pisanja u Hrvatskoj, ovaj rad bit će usmjeren na opis obilježja precrtavanja i samostalnog crteža kao predvještina pisanja školskih obveznika, odnosno vještina potrebnih za uspješno svladanje početnog pisanja. Cilj je opisati uredne vještine precrtavanja kao i moguća odstupanja. Radom će se nastojati istaknuti vrijednost grafomotoričke izvedbe za kasnije procese pisanja i akademski uspjeh djece.

METODE RADA

Uzorak istraživanja i način prikupljanja podataka

U istraživanju su analizirani podaci 75-ero djece, 53-oje dječaka i 22-ije djevojčice školskih obveznika iz logopedске dokumentacije Opće županijske bolnice Požega. Prosječna dob djece je 6 godina i 2 mjeseca. Podaci su prikupljeni retrospektivnim pregledom podataka iz logopedске dokumentacije koja uključuje precrtavanje likova i linija: kruga, plusa, kosog plusa, lika s ravnim i kosim linijama („poput kuće“), kontinuirane „šiljak“ i „spiralne“ linije te samostalno crtanje čovjeka. Tijekom izvođenja zadataka zabilježeni su podaci o dominantnosti ruke, hvatu olovke te smjeru pisanja.

Obrada podataka








Podaci precrtavanja likova i linija su analizirani prema kriterijima izvedenosti i zatvorenosti zadanih oblika, a samostalnom crtežu dodijeljeni su bodovi obzirom na opisne kriterije prikazane na Slici 1. Prikupljeni podaci su obrađeni deskriptivnom statistikom (IBM SPSS 26 program za statističku analizu).

REZULTATI I RASPRAVA

Dominantnost ruke, hvat olovke i smjer pisanja

Među 75-ero djece kojima su ispitane grafomotoričke sposobnosti, samo četvero djece (5%) piše lijevom rukom, što je manje od podataka Scharoun i Bryden (2014) prema kojima u općoj populaciji imamo prosječno 10% djece koja pišu lijevom rukom. Već u dobi od pet godina oko 95% djece pokazuje preferenciju jedne ruke (Oztürk, 1995; prema Berk, 2008). Niz je podataka prema kojima je češće prisutna lijevorukost kod osoba s disleksijom (Scerri et al., 2011) kao i kod osoba koje imaju probleme u pisanju i rukopisu (Nelson, Gonzales, El-Asmar, Ziade, & Abu-Rustum, 2019). Upravo prema

tim podacima kao i ranim postavkama i objašnjenjima prema kojima je disleksija posljedica drugačije lateralizacije (Zurif & Carson, 1970) posebno će biti razmatran uspjeh lijevoruke djece. Ispitana djeca u našem istraživanju uglavnom su imala pravilan hvat (Tablica 1), a manji broj djece nije držalo olovku ispravno. Nepravilan hvat predstavlja čimbenik rizika za probleme početnog pisanja (Feder & Majnemer, 2007) jer smanjuje mogućnosti imitacije pokreta pri precrtavanju i kasnijem pisanju. Djecu koja nepravilno drže olovku potrebno je što ranije prepoznati, provesti intervenciju u pravcu ostvarivanja pravilnog hvata i potom pratiti. Pravilan hvat olovke pridonosi ortografsko-motoričkoj integraciji koja je razlog razlika u vještini transkripcije i to u udjelu od čak 50% i više, a za djecu od 7 i 8 godina udio ove integracije je čak oko 67% (Christensen & Jones, 2000).

Precrtavanje:						
						
0 bodova	nezatvoren krug	netočno izveden	netočno izveden	nisu izvedene sve linije / lik nije zatvoren	linija nije kontinuirana ili nema „šiljak“	linija nije kontinuirana i/ili nije (jednako) zaobljena
1 bod	zatvoren krug	točno izveden	točno izveden	sve linije su izvedene / lik je zatvoren	linija je kontinuirana	linija je kontinuirana
Samostalni crtež:						
	osnovni dijelovi (glava, vrat, tijelo, ruke, noge): 1 bod					
	oči, uši, prsti, kosa: +1 bod					
	„fina“ detalji (obrve, trepavice, gumbi...): +1 bod					
	dimenzionalni dijelovi (trbuh, noge, ruke): +1 bod					

Slika 1. Varijable istraživanja - definirane operacionalistički, prema kriterijima za procjenu precrtavanja i kriterijima za procjenu samostalnog crteža čovjeka

Figure 1. Research variables - defined operationally, according to the criteria for the assessment of copying tasks and the criteria for the assessment of a drawing of a person

Tablica 1. Dominantnost ruke, hvat olovke i smjer pisanja

Table 1. Handedness, pencil grip and writing direction

DOMINANTNOST RUKE		HVAT OLOVKE		SMJER PISANJA	
desna	lijeva	Pravilan	nepravilan	pravilan	nepravilan
71 dijete (94,7%)	4 djece (5,3%)	62 djece (82,7%)	13 djece (17,3%)	73 djece (17,3%)	2 djece (2,7%)

Podaci o smjeru pisanja važan su pokazatelj razumijevanja slijeda - sukcesije podataka, a u zadacima pisanja slijed slova određuje značenje riječi. U alfabetskim pismima slijed je organiziran slijeva na desno. Prilikom precrtavanja uočeno je da dvoje djece (dešnjaci) piše obrnutim smjerom - s desna na lijevo (Tablica 1). Podaci iz literature navode češće probleme praćenja slijeda za nedešnjake, odnosno za lijevake ili ambidekstre, a što je uvjetovano mozgovnim funkcioniranjem (Schmitz, Gunturkun, & Ocklenbur, 2019) i češće je prisutno kod osoba s disleksijom (Wenande, Een, & Petok, 2019). Problemi praćenja smjera, gotovo su siguran prediktor teškoća u pisanju, baš kao i nepravilan hvat olovke (Schneck, 1991), no ovi čimbenici ovise i o iskustvu koje dijete ima s olovkom, te o izloženosti procesima pisanja kao i procesima poučavanja

(Thorton, 1998). Za neku djecu samo bi eksplicitna poduka predvještinama pisanja mogla dati dobre rezultate (Graham, Harris, & Fink, 2000) i ona nije neuobičajena kao oblik intervencijskih postupaka u vrtičkoj dobi (Cutler & Graham, 2008).

Precrtavanje

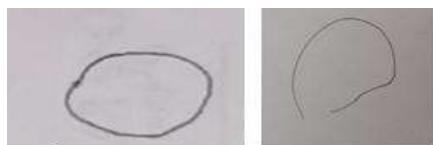
Precrtavanje započinje vizualnim prepoznavanjem i diskriminacijom nakon kojega slijedi planiranje aktivnosti motoričkih pokreta (Laszlo & Bairstow, 1975). Ova aktivnost ima svoju polaznu točku, smjer kojim se izvode pokreti i brzinu, a što je moguće promatrati prilikom izvedbe. Podaci precrtavanja u našem istraživanju odnose se na ocjenu produkta, a praćeni su i pokreti izvedbe. Djeca najuspješnije precrtavaju i zatvaraju krug (97%), a što je u skladu s razvojnom linijom ovladavanja precrtavanjem geometrijskih oblika (Tablica 2). Krug se i u ranijim istraživanjima pokazao jednostavnim za izvedbu te ga mogu precrtati već trogodišnja djeca (Arnheim, 1970).

Tablica 2. Precrtavanje kruga, plusa i kosog plusa,

Table 2. Copying circle, plus shape (+) and oblique plus (x)

	krug O	plus +	kosi plus X
uspješno izveden	73 djece (97,3%)	68 djece (90,7%)	57 djece (76%)
neuspješno izveden	2 djece (2,7%)	7 djece (9,3%)	18 djece (24%)

Relativno visoka uspješnost precrtavanja kruga kao i rješavanja drugih grafomotoričkih zadataka ne začuđuje jer su ispitanici djeca uredne populacije. Djeca koja nisu mogla zatvoriti krug (dvoje djece) pokazuju jasne naznake odstupanja u grafomotoričkoj izvedbi i razlog za upućivanje na daljnju procjenu zbog mogućeg razvojnog zaostajanja i rizika za probleme pisanja u školskoj dobi.



Slika 2. Uspješno i neuspješno precrtani krug

Figure 2. Successfully and unsuccessfully copied circle

Na etiološkoj razini nije moguće dati pouzdana objašnjena nezatvaranja kruga, no razlozi se mogu povezati s problemima doživljaja cjeline ili problemima izvedbe i planiranja pokreta (Broderick & Laszlo, 1987). Djeca započinju izvedbu kruga u dobi oko treće godine, a kroz vrijeme će početak kruga biti smješten na njegovu vrhu čime se mijenja rotacija iz smjera kazaljke na satu u smjer suprotan kretanju kazaljke (Rueckriegel et al., 2008). Ova promjena događa se kod djece koja uočavaju slijed slova u latiničnom pismu i već započinju imitirati i pisati slova pri čemu se pokreti usmjeravaju suprotno od kazaljke na satu kako bi rukopis bio „kontinuiran i tečan“. Nedovršenosti kod naše ispitane djece pokazale su da ona precrtavaju tako da započinju krug iz donje početne točke, a nezatvorenost se javlja u donjem dijelu kruga. Crtanje kruga preduvjet je za pisanje slova s kružnim i zaobljenim linijama te se djeca koja su neuspješna u ovoj aktivnosti mogu smatrati rizičnima za probleme u početnom pisanju slova. Djeca iz ispitnog uzroka uspješno su precrtavala plus (91%), a što je u

skladu s podacima drugih istraživanja (Beery, 1989). Prikaz neuspješno izvedenog plusa (slika 3) ukazuje na probleme prostornog smještaja linija i neuočavanja njihova odnosa, a što može biti vezano uz perceptivne teškoće. One mogu biti razlog neadekvatnom motoričkom planiranju i izvedbi. Neke postavke govore da djeca mogu imati dobre mogućnosti percepcije, a lošu grafomotoričku izvedbu kao posljedicu problema s planiranjem ili samom motoričkom radnjom pri izvedbi (Ibbotson & Bryant, 1976).



Slika 3. Uspješno i neuspješno precrtani plus (+) i kosi plus (x)

Figure 3. Successfully and unsuccessfully copied plus (+) and oblique plus (x)

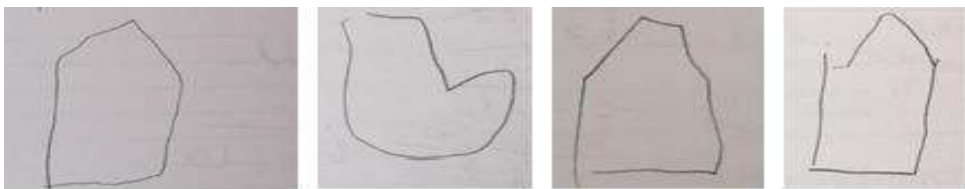
U precrtavanju kosog plusa bilo je uspješno 76% djece (Tablica 2). Djeca koja nisu uspješno izvela zadani oblik, većinom su crtala plus. Precrtavanje kosog plusa zahtijeva višestruke motoričke pokrete i položaje. Prema nekim istraživanjima, uspješnost u precrtavanju kosog plusa dokazano je najbolji pokazatelj kasnijeg pisanja slova: djeca koja su mogla uspješno precrtati kosi plus uspjevala su kasnije prepisati značajno više slova (Feder & Majnemer, 2007). Lik s ravnim i kosim linijama („poput kuće“) uspješno izvodi i zatvara 60% djece - 17-ero djece (23%) ne izvodi sve potrebne linije, a 51 dijete (32%) ne zatvara lik ili linije prelaze granice (tablica 3). 31 dijete (45%) je u potpunosti uspješno izvršilo zadatak. Čak 12-ero djece (16%) je imalo grešku kako u izvedbi tako i u zatvaranju linija.

Tablica 3. Precrtavanje oblika s ravnim i kosim linijama („poput kuće“)

Table 3. Copying shape with straight and obliques lines („house-like“)

IZVEDENOST LINIJA		ZATVORENOST LINIJA	
sve linije su izvedene	sve linije nisu izvedene	oblik je zatvoren	oblik nije zatvoren
58 djece (77,3%)	17 djece (22,7%)	51 dijete (68%)	24 djece (32%)

Budući da ovaj zadatak uključuje kose linije koje djeca ispravno percipiraju kad su one sastavni dio jednostavnog lika (npr. trokuta), njihova percepcija kao pojedinačnih entiteta otežana je te postaje posve usvojena tek oko sedme godine (Williamson & McKenzie; 1979). Zadanom liku nedostaje donja “temeljna” linija trokuta, a kose linije čine se, bez ove temeljne vodoravne linije, težima za reprodukciju. Studije precrtavanja pokazale su da su kose linije teže za diskriminaciju, pepoznavanje, manipuliranje ili izvođenje u odnosu na vodoravne i okomite linije (Broderick & Laszlo, 1987). Prema podacima istraživanja ovaj je zadatak bolji pokazatelj kasnijeg uspjeha u vještini pisanja u odnosu na niz drugih zadataka i fino-motoričkih aktivnosti (Grissmer, Grimm, Aiyer, Murrah, & Steele, 2010). Našim ispitanicima ovaj je zadatak bio vrlo težak (Slika 4).



Slika 4. Uspješno precrtani lik „poput kuće“ i neuspješno precrtani likovi „poput kuće“
Figure 4. Successfully and unsuccessfully copied „house-like“ shapes

Kontinuirane linije povezane su s kasnijom mogućnosti rukopisne izvedbe pisanih slova za koje se očekuje da je dijete u stanju napisati riječ bez odizanja olovke s papira (Bonneton-Botté, Bara, Marec-Breton, De La Haye, & Gonthier, 2018). Kontinuiranu „šiljak“ liniju, s odgovarajućim „šiljcima“ i bez prekida, uspješno izvodi 55 (73%) djece (Tablica 4). Značajan je broj one djece koja percipiraju kontinuum, ali ne i odnos i sjecište kosih linija, a što potvrđuje već navedene rezultate studije Broderick i Laszlo (1987) o otežanoj percepciji kosih linija.

Tablica 4. Precrtavanje kontinuirane „šiljak“ linije i „spiralne“ linije

Table 4. Copying continuous zigzag line and loop line

„šiljak“ linija		„spiralna“ linija	
uspješno izvedeno	neuspješno izvedeno	uspješno izvedeno	neuspješno izvedeno
55 djece (73,3%)	20 djece (26,7%)	48 djece (64%)	27 djece (36%)



Slika 5. Uspješno i neuspješno precrtana „šiljak“ i spiralna linija

Figure 5. Successfully and unsuccessfully copied zigzag line and loop line

Manje djece, njih 48 (74%), uspješno izvodi kontinuiranu „spiralnu“ liniju. Spiralna je linija vrlo zahtjevna s perceptivnog gledišta jer mnoga djeca ne uočavaju način kako izvesti liniju na način da ona siječe već ranije nacrtanu te se u precrtavanju oslanjaju na vizualno obilježje kruga kao dominantno u percepciji zadane linije (Slika 5). Spiralnost linija potrebna je u kasnijem izvođenju i povezivanju pisanih slova kao što su e, l, b.

Tablica 5. Samostalni crtež čovjeka

Table 5. Drawing of a person

	Broj djece (%)
Crtež ne sadrži osnovne dijelove	14 (18,6%)
Crtež sadrži osnovne dijelove	3 (4%)
Crtež sadrži osnovne dijelove + oči/prste/uši/kosu	24 (32%)
Crtež sadrži osnovne dijelove i detalje + sitne detalje ili dvodimenzionalne dijelove	26 (34,7%)
Crtež sadrži osnovne dijelove, detalje, sitne detalje i ima dvodimenzionalne dijelove	8 (10,7%)

Samostalni crtež odražava kreativni i mentalni rast djeteta. Djeca koja crtaju promatrajući imaju na crtežu više detalja nego ona koja se oslanjaju na sjećanja (Brooks, 2002). Tijekom našeg ispitivanja nije bilježeno oslanjanje li se dijete na sjećanje ili se koristi promatranjem jer je teško uočiti i objektivno bilježiti ove razlike te bi istraživački nacrt trebao biti značajno opsežniji. No, podaci pokazuju da najveći broj ispitanice djece crta tzv. osnovne detalje (prsti, oči, uši...; njih 32%) i da većina njih crta i više drugih detalja (34,7%). Ovo je u skladu s obilježjima koje navodi Lowenfeld (Kamarulzaman, 2012). On je još 1947. definirao faze kroz koje djeca prolaze u crtanju. Prema njegovoj razvojnoj liniji crtanja, djeca u dobi od 5 do 6 godina crtaju shematizirajući i u ovoj fazi postaje vidljivo dječje znanje o simbolima i konceptima. Pojavljuje se tzv. osnovna linija na kojoj se postavlja crtež, a što je primijećeno i kod ispitanika u našem istraživanju. Većina djece slijedi obilježja urednog razvoja crteža te u pismenost ulaze koristeći crtež kao prvi simbolički kod kojega sami proizvode i kojeg povezuju sa značenjima (Baghban, 2007). Budući da crtež podupire učenje i stvaranje pisanog oblika jezika (Mackenzie i Veresov, 2013), djeca iz ispitanice skupine pokazuju kroz crtež dobre vještine rane pismenosti i imaju kvalitetnu osnovu za daljnje školovanje.

Rezultati ljevoruke djece

Već je napomenuto da je četvero djece koristilo lijevu ruku pri precrtavanju i crtanju. Jedno dijete ima nepravilan hvat olovke. Niti jedno dijete nije imalo problema s praćenjem smjera linija. Troje od četvero ljevoruke djece uspješno zatvara krug, precrtava *plus* kao i *kosi plus*. Lik „kuće“ uspješno je precrtalo dvoje ljevoruke djece dok je kod ispitanika dešnjaka „kuću“ uspješno precrtalo 56-ero djece (76% djece). U izvođenju kontinuiranih „šiljak“ linija dvoje ljevoruke djece je bilo uspješno (50%). Dešnjaci su bili uspješni u 72% precrtavanja. Kod „spiralne“ linije samo je jedno ljevoruko dijete bilo uspješno (25%) dok je među dešnjacima uspješno 63% djece. Omjeri uspješnosti rješavanja zadataka pokazuju ukupno lošiju grafomotoričku izvedbu ljevoruke djece, a što može biti rezultat nezrelosti i problema s lateralizacijom i neuronskim vezama odgovornima za koordinaciju oko-ruka (Lavryesen i sur., 2008).

ZAKLJUČCI

Crtanje je alat koji može pridonijeti oblikovanju misli i značenja. Djeca rane dobi ne razlikuju crtanje od pisanja, no s vremenom uočavaju razlike i kroz crtež se približavaju pisanju shvaćajući načela poput linearnosti i pojavnosti specifičnih oblika - slova (Chan & Louie, 1982; Adi-Japha & Freeman, 2001). Kroz crtež i precrtavanje djeca uvježbavaju i poboljšavaju koordinaciju oko-ruka i pokrete šake i prstiju kao i hvat olovke. Stjecanje iskustva olovka-papir vidljivo je kroz izvedbu linija i njihovih odnosa, prostorni smještaj i uočavanje detalja. Ovi parametri mogu ukazivati na uspješnost rukopisne izvedbe u početnom pisanju, a kasnije i na automatiziranu vještinu pisanja. Dobra ovladanost pisanjem povezana je s kasnijim akademskim uspjehom (Grissmer et al., 2010) te podržava razvoj čitanja (James & Engeldhart, 2012). Unatoč brojnim dokazima o vrijednosti grafomotorike za proces učenja, promjene digitalnog doba donijele su i promjene u opismenjavanju. Djeca nerijetko prije ovladaju tipkovnicama i korištenjem tableta, računala i mobitela za pisanje nego

što usvoje pisanje olovkom (Mangen & Velay, 2010). Snažnije korištenje tehnologije uvjetovalo je da se u nekim školama početno pisanje/opismenjavanje zamijeni tipkanjem (Spitzer, 2015). Ipak, rezultati brojnih istraživanja dokazuju da učenje pisanja olovkom značajnije poboljšava znanje o slovima i vizuo-perceptivne sposobnosti (Mayer et al., 2019) te rezultira oblikovanjem neuronskih veza važnih za obradu slova (Vinci-Booher et al., 2016). Svijest o važnosti rukopisne izvedbe suprotstavljena je spomenutom napretku tehnologije i korištenju tipkovnica za pisanje. Naše istraživanje usmjereno je isticanju vrijednosti rukopisa, odnosno predvještina pisanja i čitanja te vrijednosti njihove procjene jer ishod može odrediti daljnje školovanje i učenje svakog pojedinca. Procjena grafomotoričkih vještina kao onih koje su temeljne za kasnije pisanje uključuje znanja o osobitostima poretka i izvedbe linija pri precrtavanju i samostalnom crtanju te o obilježjima odstupanja. Odstupajuće predvještine mogu ukazivati na dijagnoze disgrafije, disleksije ili razvojnog koordinacijskog poremećaja. Pravovremenim prepoznavanjem ovakvih odstupanja moguće je primijeniti znanstveno i stručno utemeljene strategije za kvalitetnije usvajanje ovih predvještina čime se smanjuje rizik za nastanak teškoća (Graham & Harris, 2002). Unutar predškolskog sustava precrtavanje i crtanje su aktivnosti koje zaokupljaju značajan dio vremena djece (čak 42% aktivnosti su papir-olovka; Marr, Cermak, Cohn, & Henderson, 2003), no usmjeravanje na specifične aktivnosti kojima bi se promicala pismenost (kao npr. uvježbavanje pravilnog hvata, prostornog smještanja objekata i likova na papiru, orijentacija na papiru), uz poznavanje jasnih odrednica urednog razvoja, moglo bi značajno unaprijediti opismenjavanje. Sustavno podučavanje predvještinama pisanja moglo bi pridonijeti lakšem prepoznavanju teškoća i ranijoj intervenciji. Započne li se s podukom ranije, bit će manje prilike za stvaranje loših obrazaca motoričke i grafomotoričke izvedbe (Asher, 2006), a više vremena za uvježbavanje viših razina pisanja - kreativnih i samostalnih koje osnovu imaju u transkripcijskim procesima.

LITERATURA

1. Adi-Japha, E., & Freeman, N. H. (2001). Development of differentiation between writing and drawing systems. *Developmental Psychology*, 37(1), 101-114.
2. Arnheim, R. (1970). *Art and visual perception*. Berkeley: University of California Press.
3. Asher, A. (2006). Handwriting Instruction in Elementary Schools. *The American journal of occupational therapy:official publication of the American Occupational Therapy Association*, 60, 461-71. DOI:10.5014/ajot.60.4.461.
4. Baghban, M. (2007). Scribbles, labels, and stories: The role of drawing in the development of writing. *Young Children*, 62(1), 20.
5. Beery, K.E. (1989). *The Developmental Test of Visual – Motor Integration (3. izdanje)*. Cleveland, OH: Modern Curriculum Press.
6. Beery, K.E. i Buktenica, N.A. (1989). *Developmental Test of Visual-Motor Integration – Revised*. Chicago, IL: Follett Publishing Company.
7. Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
8. Bonneton-Botté, N., Bara, F., Marec-Breton, N., De La Haye, F., & Gonthier, C. (2018). Perception of the cursive handwriting movement in writers and pre-writers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(4), 927-943. DOI:10.1007/s11145-018-9819.

9. Bonoti, F., Vlachos, F., & Metallidou, P. (2005). Writing and Drawing Performance of School Age Children. *School Psychology International*, 26(2), 243–255.
10. Broderick, P., & Laszlo, J.I. (1987). The drawing of squares and diamonds: A perceptual-motor task analysis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43(1), 44–61.
11. Brooks, M. (2009). Drawing to Learn. U M. Narey (Ur.) *Making Meaning: Constructing Multimodal Perspectives of Language, Literacy, and Learning through Arts-based Early Childhood Education*. England: Springer.
12. Caldwell, H., & Moore, B. H. (1991). The Art of Writing: Drawing as Preparation for Narrative Writing in the Primary Grades. *Studies in Art Education*, 32(4), 207.
13. Chan, L., & Louie, L. (1992). Developmental trend of Chinese preschool children in drawing and writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 93-99.
14. Christensen, C. A., & Jones, D. (2000) Handwriting: An underestimated skill in the development of written language. *Handwriting Today*, 2, 56–69.
15. Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907–919. DOI:10.1037/a0012656.
16. Dinehart, L. H. (2015). Handwriting in early childhood education: Current research and future implications. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(1), 97-118.
17. Farokhi, M., & Hashemi, M. (2011). The Analysis of Children's Drawings: Social, Emotional, Physical, and Psychological aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2219–2224. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.10.433
18. Feder, K.P., & Majnemer, A. (2007). *Handwriting development, competency, and intervention*. 49(4), 312–317. DOI:10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x
19. Feng, X., Li, L., Zhang, M., Yang, X., Tian, M., Xie, W., & Meng, X. (2017). Dyslexic Children Show Atypical Cerebellar Activation and Cerebro-Cerebellar Functional Connectivity in Orthographic and Phonological Processing. *Cerebellum*, 16(2), 496-507.
20. Graham, S., & Harris, K.R. (2002). *Prevention and Intervention for Struggling Writers*. U M. R. Shinn, H. M. Walker & G. Stoner (Ur.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (str. 589–610). National Association of School Psychologists.
21. Graham, S., Harris, K., & Fink, B. (2000). Is handwriting casually related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 620–633. DOI:10.1037/0022-0663.92.4.620.
22. Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008–1017. DOI:10.1037/a0020104
23. Harste, J. C., Woodward, V. A., & Burke, C. L. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
24. Ibbotson, A., & Bryant, P. E. (1976). The perpendicular error and the vertical effect. *Perception*, 5, 319-376.
25. Jalongo, M. R. (2011). *Early Childhood Language Arts* (4th ed.). Boston: Pearson Education.
26. James, K. H., & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in neuroscience and education*, 1(1), 32-42. DOI:10.1016/j.tine.2012.08.001.
27. Kamarulzaman, W. (2012). Children's Drawings and Development. *SSRN Journal*, 2192094.
28. Kuvač Kraljević, J., & Lenček, M. (2012). *Test za procenjivanje predvještina čitanja i pisanja (PredČiP test)*. Priručnik. Jastrebarsko: Naklada Slap.

29. Kuvač-Kraljević, J., Lenček, M., & Matešić, K. (2019). Fonološka svjesnost i poznavanje slova: pokazatelji rane pismenosti u hrvatskom jeziku. *Croatian Journal of Education*, 21(4), 1263-1293.
30. Laszlo, J. I., & Bairsow, P. J. (1985). *Perceptual-motor behaviour: Developmental assessment and therapy*. London: Holt Saunders.
31. Lavrysen, A., Heremans, E., Peeters, R., Wenderoth, N., Helsen, W. F., Feys, P., & Swinnen, S. P. (2008). Hemispheric asymmetries in eye-hand coordination. *NeuroImage*, 39(4), 1938–1949. DOI:10.1016/j.neuroimage.2007.10.007
32. Mackenzie, N., & Veresov, N. (2013). How Drawing can Support Writing Acquisition: Text Construction in Early Writing from a Vygotskian Perspective. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 22–29.
33. Mangen, A., & Velay, J. L. (2010). Digitizing Literacy: Reflections on the Haptics of Writing, *Advances in Haptics*, Zadeh M.H. (Ed.), InTech, DOI: 10.5772/8710. Available from: <http://www.intechopen.com/books/advances-in-haptics/digitizing-literacy-reflections-on-the-haptics-of-writing>.
34. Marr, D., Cermak, S., Cohn, E. S., & Henderson, A. (2003). Fine Motor Activities in Head Start and Kindergarten Classrooms. *American Journal of Occupational Therapy*, 57(5), 550-557.
35. Martzog, P., Stoeger, H., & Suggate, S. (2019). Relations between Preschool Children's Fine Motor Skills and General Cognitive Abilities. *Journal of Cognition and Development*, 20(4), 443–465. DOI:10.1080/15248372.2019.1607862
36. Mati-Zissi, H., Zafiropoulou, M., & Bonoti, F. (1998). Drawing Performance in Children with Special Learning Difficulties. *Perceptual and Motor Skills*, 87(2), 487-497.
37. Mayer, C., Wallner, S., Budde-Spengler, N., Braunert, S., Arndt, P. A., & Kiefer, M. (2020). Literacy Training of Kindergarten Children With Pencil, Keyboard or Tablet Stylus: The Influence of the Writing Tool on Reading and Writing Performance at the Letter and Word Level. *Frontiers in psychology*, 10, 3054.
38. Nelson, G., El-Asmar, Z., & Abu-Rustum, R.S. (2019). The home handedness questionnaire: pilot data from preschoolers. *Laterality*, 24, 482-503.
39. Rosenblum, S., Dvorkin, A. Y., & Weiss, P. L. (2006). Automatic segmentation as a tool for examining the handwriting process of children with dysgraphic and proficient handwriting. *Human Movement Science*, 25(4–5), 608-621.
40. Rowe, D. W., & Wilson, S. J. (2015). The Development of a Descriptive Measure of Early Childhood Writing: Results From the Write Start! Writing Assessment. *Journal of Literacy Research*, 47(2), 245-292.
41. Rueckriegel, S. M., Blankenburg, F., Burghardt, R., Ehrlich, S., Henze, G., Mergl, R., & Hernáiz Driever, P. (2008). Influence of age and movement complexity on kinematic hand movement parameters in childhood and adolescence. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 26(7), 655-663.
42. Scerri, T., Brandler, W., Paracchini, S., Morris, A., Ring, S., Richardson, A., Talcott, J., Stein, J., & Monaco, A. (2010). PCSK6 is associated with handedness in individuals with dyslexia. *Human molecular genetics*, 20, 608-614. DOI:10.1093/hmg/ddq475.
43. Scharoun, S. M., & Bryden, P. J. (2014). Hand preference, performance abilities, and hand selection in children. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 82.
44. Schmitz, J., Güntürkün, O., & Ocklenburg, S. (2019). Building an Asymmetrical Brain: The Molecular Perspective. *Frontiers in Psychology*, 10, 982.
45. Schneck C. M. (1991). Comparison of pencil-grip patterns in first graders with good and poor writing skills. *The American journal of occupational therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association*, 45(8), 701-706.

46. Schwellnus, H., Carnahan, H., Kushki, A., Polatajko, H., Missiuna, C., & Chau, T. (2012). Effect of pencil grasp on the speed and legibility of handwriting in children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 66(6), 718-726.
47. Skupa, J. (1985). *An analysis of the relationship between drawing and idea production in writing for second grade children across three items of discourse*. (Doctoral dissertation). Texas:University of Texas in Austin.
48. Spitzer, M. (2015). Digital genial? Mit dem "Ende der Kreidezeit" bleibt das Denken auf der Strecke [Digital genial? With the end of the "cretaceous period" thinking falls by the wayside]. *Nervenheilkunde*, 34, 9–16.
49. Steffani, S., & Selvester, P.M. (2009). The Relationship of Drawing, Writing, Literacy and Math in Kindergarten Children. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 49(2). Preuzeto 14. svibnja 2021.g. s https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol49/iss2/4.
50. Stetsenko, A. (1995). The psychological function of children's drawing: Vygotskian perspective. U C. Lange-Kuttner i G.V. Thomas (Ur.), *Drawing and Looking: Theoretical Approaches to Pictorial Representation in Children* (pp. 147–158). Hemel Hempstead, UK: Harvester Wheatsheaf.
51. Thomas, G.V., & Silk, M. J. (1990). *An Introduction to the Psychology of Children's Drawing*. Hemel Hempstead, UK: Harvester.
52. Thorton, T.P. (1998). *Handwriting in America: A cultural history*. London: Yale University Press.
53. Vinci-Booher, S.A., & James, K.H. (2016). Neural substrates of sensorimotor processes: letter writing and letter perception. *Journal of neurophysiology*, 115(1), 1-4.
54. Vuk, I., Lenček, M., & Ivšac Pavliša, J. (2020). Početno pisanje slova u hrvatskom jeziku. *Logopedija*, 10(1), 23-33.
55. Wenande, B., Een, E., & Petok, J. R. (2019). Dyslexia-related impairments in sequence learning predict linguistic abilities. *Acta Psychologica*, 199, 102903.
56. Williamson, A.M., & McKenzie, B.E. (1979). Children's discrimination of oblique lines. *Journal of experimental child psychology*, 27(3), 533-543.
57. Windsor, M. (2000). Clinical Interpretation of „Grip Form and Graphomotor Control in Preschool Children“. *American Journal of Occupational Therapy*, 54(1), 18-19.
58. Zurif E. B. i Carson G. (1970). Dyslexia in relation to cerebral dominance and temporal analysis. *Neuropsychologia*, 8, 351-361.

RAZLIKE U MOTORIČKIM ZNANJIMA IZMEĐU DJECE PREKOMJERNE I NORMALNE TJELESNE MASE

DIFFERENCES IN MOTOR SKILLS BETWEEN OVERWEIGHT AND NORMAL BODY WEIGHT CHILDREN

Ivana NIKOLIĆ

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek u Čakovcu, Čakovec, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Debljina je postala jedna od najvećih javnozdravstvenih problema današnjice, kako u svijetu tako i u Europi i Hrvatskoj, među odraslima i djecom. Povišenje prevalencije debljine u dječjoj dobi javnozdravstveni je problem jer se negativne posljedice debljine očituju već u djetinjstvu. Cilj je ovog istraživanja bio utvrditi razlike u motoričkim znanjima između djece prekomjerne i normalne tjelesne mase. Na uzorku od 127 učenika, polaznika drugog razreda osnovne škole (65 dječaka i 62 djevojčice) primijenjen je test TGMD-2 za procjenu motoričkih znanja. Na temelju tjelesne visine i mase izračunati je indeks tjelesne mase. Iz izmjerenih podataka o masi i visini ispitanicima je određen status uhranjenosti prema kriterijima WHO (2007) percentilnih krivulja prema dobi i spolu ispitanika. Subuzorak normalne tjelesne mase činilo je 93 učenika, a prekomjerne tjelesne mase i debljine 34 učenika. Razlike između nezavisnih uzoraka izračunate su neparametrijskim Mann Whitney U testom. Veće prosječne vrijednosti motoričkih znanja postigli su učenici normalne tjelesne mase. Statistički značajne razlike dobivene su u lokomotornim znanjima ($p=0.00$) i indeksu motoričkog razvoja ($p=0.05$). U manipulativnim znanjima razlike nisu značajne. Prosječne vrijednosti indeksa motoričkog razvoja prema normativnim vrijednostima svrstavaju oba subuzorka u prosječni rezultat. Rezultati su u skladu s dosadašnjim istraživanjima koja pokazuju da djeca s prekomjernom tjelesnom masom i debljinom u odnosu na djecu normalne tjelesne mase imaju značajno nižu razinu motoričkih znanja.

Cljučne riječi: stanje uhranjenosti, motorička znanja, učenici

ABSTRACT

Obesity has become one of the biggest public health problems, both in the world and in Europe and Croatia, among adults and children. Increasing the prevalence of obesity in childhood is a public health problem because the negative consequences of obesity are already evident in childhood. The aim of this study was to determine the differences in motor skills between overweight children and normal body weight children. On a sample of 127 pupils, 2nd graders of the elementary school, the TGMD-2 test was applied to assess motor skills. Based on body height and weight, the body mass index was calculated. From the measured data on body height and weight of the subjects, the nutritional status was determined according to the criteria of the WHO (2007) of percentile curves according to the age and gender of the subjects. The subsample of normal body weight consisted of 93 pupils, and overweight of 34 pupils. Differences between independent samples were calculated by the nonparametric Mann Whitney U test. Higher average values of motor skills were achieved by pupils of normal body weight. Statistically significant differences were obtained in locomotor skills ($p=0.00$) and motor development index ($p=0.05$). In manipulative skills the differences were not significant. The

average values of the motor development index, according to the normative values, classify both subsamples in the average result. The results are in accordance with previous research that have shown that overweight and obese children have significantly lower levels of motor skills compared to children of normal body weight.

Keywords: nutritional status, motor skills, pupils

UVOD

Povišenje prevalencije debljine u dječjoj dobi javnozdravstveni je problem jer se negativne posljedice debljine očituju već u djetinjstvu. Rezultati istraživanja u Hrvatskoj u okviru projekta CroCOSI 2018./2019. pokazuju da 35 posto djece dobi od 8 do 9 godina ima prekomjernu tjelesnu masu i debljinu, pri čemu je na nacionalnoj razini veći u dječaka nego u djevojčica te iznosi 17,8 posto u odnosu na 11,9 posto u djevojčica (Musić Milanović i sur., 2021). U usporedbi s rezultatima iz 2015./2016. primjetno je kako u trogodišnjem razdoblju nije zabilježen značajan porast debljine u djece, međutim svako treće dijete u dobi od 8 do 9 godina ima povećan rizik da u odrasloj dobi ima problem prekomjerne tjelesne mase i debljine što posljedično znači veći rizik od vodećih kroničnih nezaraznih bolesti poput šećerne bolesti tipa 2, hipertenzije, bolesti jetre i bubrega, bolesti štitnjače i kardiovaskularnih bolesti (Zhao et al., 2016). Isto tako, pretilost u dječjoj dobi često je uzročnik astme, preuranjenog puberteta i psihičkih poremećaja (Barriuso et al., 2015). Stoga je važno na vrijeme otkriti djecu koja imaju povećanu tjelesnu masu ili su već pretila, te provoditi ciljne programe preventivnih mjera kao i aktivnosti na promicanju zdravog načina življenja poput pravilne prehrane i redovite tjelesne aktivnosti. Rezultati istraživanja povezanosti indeksa tjelesne mase i tjelesne aktivnosti ukazuju na negativne povezanosti (Cairney & Veldhuizen, 2017; Jimenez-Pavon et al., 2010) i navode da je tjelesna aktivnost važna u prevenciji pretilosti. Suprotno tome, Wilks i sur. (2010) u preglednom istraživanju zaključuju da je tjelesna aktivnost slabi prediktor promjene adipoznosti kod djece i mladih. U longitudinalnom istraživanju (Metcalf et al., 2011) koje se bavilo utvrđivanjem uzročno posljedičnih odnosa rezultati pokazuju da prekomjerna masa vodi do neaktivnosti kod djece, dok neaktivnost ne vodi do debljine. Stodden i sur. (2008) navode da je rizik od prekomjerne tjelesne mase i pretilosti temeljen na međusobnim odnosima između tjelesne aktivnosti, motoričke kompetencije, percepcije motoričkih kompetencija i motoričkog fitnesa, odnosno dijete prekomjerne tjelesne mase pokazivat će nižu motoričku kompetenciju i percipiranu motoričku kompetenciju koje bi u konačnici mogle dovesti do daljnje niže razine tjelesne aktivnosti djece. Može se konstatirati da je razina motoričkih znanja važna poveznica između tjelesne mase i razine tjelesne aktivnosti djece. Stečena motorička znanja omogućuju djeci primjenu u svakodnevnim tjelesnim aktivnostima čime se poboljšava aktivno provođenje slobodnog vremena, zatim primjenu u urgentnim situacijama, efikasnog transfera u specijalizirana znanja u sportu, a također i efikasnog razvijanja motoričkih sposobnosti. Pregledno istraživanje Catuzzo i sur. (2016) pokazuje negativnu povezanost indeksa tjelesne mase i motoričkog razvoja pri čemu su 27 od 33 istraživanja pokazala kako je veći indeks tjelesne mase povezan sa slabijim motoričkim razvojem. Slotee i sur. (2017) u preglednom istraživanju na uzorku djece od 3 do 12 godina koje je istraživalo povezanost motoričkih znanja i statusa

uhranjenosti, pokazalo je značajno negativnu povezanost motoričkih znanja i indeksa tjelesne mase. Longitudinalno istraživanje (D'Hondt et al., 2014.) utvrđuje da je status prekomjerne tjelesne mase i debljine negativno utjecao na buduću razinu motoričke koordinacije (*Körperkoordinationstest für Kinder- KTK*) i obratno, dok ukupna tjelesna aktivnost na početku nije bila značajno povezana s motoričkim sposobnostima ili indeksom tjelesne mase. Smatra se da je prvih osam godina života najbolje vrijeme za učenje temeljnih ili biotičkih motoričkih znanja (Gallahue et al., 2011). Razumijevanje odnosa indeksa tjelesne mase i motoričkih znanja može biti važno u razvoju strategije za povećanje tjelesne aktivnosti i smanjenje pretilosti. Smatra se da je adekvatno usvajanje i usavršavanje motoričkih znanja posrednik cjeloživotne tjelesne aktivnosti, a neuspjeh u procesu usvajanja i usavršavanja motoričkih znanja može dovesti do smanjenja tjelesnih aktivnosti i sudjelovanja u sportu od djetinjstva do adolescencije, a kasnije i odrasle dobi. Odnosno, stečena niska razina motoričkih znanja tijekom djetinjstva može dovesti do nedostatka povjerenja u zdravstvene dobrobiti tjelesnih aktivnosti, nedostatka motivacije za sudjelovanje, što u konačnici dovodi do nezdravog povećanja tjelesne težine (Barnett et al., 2008). Cilj je ovog istraživanja bio utvrditi razlike u motoričkim znanjima između djece prekomjerne i normalne tjelesne mase.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak ispitanika činilo je 127 učenika polaznika 2. razreda, od kojih je 65 muškog i 62 ženskog spola, prosječne dobi 8,5 godina (± 6 mjeseci). Istraživanje je provedeno u gradskoj školi u Čakovcu. Na temelju tjelesne visine i težine izračunati je indeks tjelesne mase (ITM) kao omjer vrijednosti tjelesne mase i kvadrata tjelesne visine (kg/m^2), a status uhranjenosti svrstavanjem vrijednosti indeksa tjelesne mase prema percentilnim krivuljama za dječake i djevojčice dobi 5 do 19 godina (WHO, 2007).

Mjerni instrumenti

Motorička znanja procijenjena su standardiziranim testom „The Test of Gross Motor Development – Second Edition” (TGMD-2) (Ulrich, 2000) kojim se procjenjuju kvaliteta razine usvojenosti motorička znanja djece u dobi od 3 do 11 godina. Test od Gross Motor Development sastoji se od 12 testova podijeljenih na dvije grupe testova. Prva grupa odnosi se na procjenu lokomotornih znanja koji uključuju trčanje, galop naprijed, poskoke na jednoj nozi, skok preko prepreke, skok u dalj iz mjesta i galop strance. Druga grupa testova procjenjuje manipulativna znanja koja uključuju manipulacije objektima, a to su bejzbol udarac, vođenje lopte u mjestu, hvatanje lopte, udaranje lopte nogom, bacanje loptice u dalj i rolanje lopte. Na temelju skupine testova izračunavaju se standardne vrijednosti lokomotornih i manipulativnih znanja koje predstavljaju korigirane vrijednosti prema dobi i spolu, te indeks ukupnog motoričkog razvoja ili ukupni rezultat u testu. Test je primijenjen kako bi se rezultati mogli uspoređivati s istraživanjima koja su provedena na djeci rane školske dobi u Europi i svijetu.

Metode obrade podataka

Rezultati istraživanja obrađeni su u programu *IBM SPSS Statistics 23*. Deskriptivnim statističkim metodama izračunati su aritmetička sredina (AS) i standardna devijacija (SD). Normalnost distribucije testirana je Kolmogorov-Smirnovljevim testom, a za testiranje razlika između skupina primijenjen je neparametrijski Mann Whitney U test.

REZULTATI I DISKUSIJA

Tablica 1. Distribucija ispitanika obzirom na status uhranjenosti (N=127)

Table 1. Distribution of respondents according to nutritional status (N = 127)

	f	%	Kumulativni (%)
Pothranjenost	7	5,51	5,51
Normalna tjelesna masa	86	67,72	73,23
Povećana tjelesna masa	20	15,75	88,98
Pretilost	14	11,02	100,0
	127	100,0	

Dobiveni rezultati stanja uhranjenosti cijelog uzorka ispitanika prikazani su u Tablici 1. Najveći je udio učenika normalne tjelesne mase 67,72 %, pothranjenih je 5,51 %, povećane tjelesne mase 15,75 % i pretelih 11,02 %. Zbog malog uzorka ispitanika, kategorije povećane tjelesne mase i pretilosti uvrštene su u skupinu prekomjerne tjelesne mase što je jedinstveni termin koji obuhvaća povećanu tjelesnu masu i pretilost. Također, pothranjeni su uvršteni u kategoriju normalne tjelesne mase. U konačnici, subuzorak normalne tjelesne mase činilo je 73,2%, a prekomjerne 26,8% učenika.

Tablica 2. Razlike između učenika normalne i prekomjerne tjelesne mase u motoričkim znanjima

Table 2. Differences between students of normal and overweight in motor skills

	Normalna uhranjenost (n=93)		Prekomjerna tjelesna masa (n=34)		Mann-Whitney U	p
	AS	SD	AS	SD		
LOKOM	43,37	4,11	41,62	3,84	1102,50	0,00
MANIP	39,11	5,75	38,88	5,19	1488,00	0,61
INDEKSMR	100,45	12,08	96,12	12,43	1225,50	0,05

Legenda: LOKOM-lokomotorna znanja; MANIP-manipulativna znanja; INDEKSMR -indeks motoričkog razvoja/ ukupni rezultat u testu

Veće prosječne vrijednosti motoričkih znanja pokazuje skupina normalno uhranjenih (Tablica 2). Mann Whitney testom dobivene su statistički značajne razlike u lokomotornim znanjima ($p=0.00$) i indeksu motoričkog razvoja ili ukupnom rezultatu u testu ($p=0.05$). Rezultati su sukladni s istraživanjem Southall i sur. (2004) na uzorku australske djece prosječne dobi 10,8 godina koje navodi da djeca prekomjerne tjelesne mase imaju značajno slabije rezultate u ukupnom indeksu motoričkog razvoja i lokomotornim znanjima, dok u manipulativnim znanjima nije bilo značajnih razlika. Također Okely i sur. (2004) na uzorku australske djece navode značajno negativnu

povezanost indeksa tjelesne mase u lokomotornim znanjima i ukupnom motoričkom razvoju, dok u manipulativnim nije bilo značajne povezanosti. Khalaj i Amri (2014) na uzorku iranske djece dobi 4 do 8 godina pokazuju da su pretiła djeca imala značajnu niže vrijednosti ukupnog indeksa motoričkog razvoja u odnosu na djecu normalne tjelesne mase. Na uzorku finskih 8-godišnjaka (Slotte et al., 2015) značajno bolje rezultate postigla su djeca normalne tjelesne mase u odnosu na djecu prekomjerne u ukupnom rezultatu u testu te lokomotornim i manipulativnim znanjima, pri čemu su razlike bile značajnije u lokomotornim u odnosu na manipulativna znanja. Dobiveni rezultati nisu konzistentni s istraživanjem (Hume et al., 2008) na uzorku australske djece 9-12 godina u kojemu nije bilo značajnih razlika u ukupnom motoričkom razvoju, manipulativnim i lokomotornim znanjima u odnosu na status uhranjenosti. Istraživanje Paez i sur. (2020) kojim se utvrđivalo spolne razlike u motoričkoj uspješnosti s obzirom na status uhranjenosti na uzorku čileanske djece od 6 do 10 godina pokazuje kako dječaci normalne tjelesne mase imaju značajno bolje rezultate u lokomotornim i manipulativnim znanjima u odnosu na djecu prekomjerne tjelesne mase, dok kod djevojčica nije bilo značajnih razlika. Na uzorku predškolske dobi (Morano, Collela i Caroli, 2011) rezultati su pokazali da prekomjerna tjelesna masa ima negativni učinak na ukupni motorički razvoj, djeca prekomjerne tjelesne mase pokazuju značajno slabije rezultate u lokomotornim i manipulativnim znanjima i indeksu motoričkog razvoja u odnosu na djecu normalne tjelesne mase. U dosadašnjim istraživanjima postoje oprečni rezultati razlika u motoričkoj uspješnosti u odnosu na status uhranjenosti te su razlike izraženije kod djece dobi 10-12 godina u odnosu na mlade, 5-7 godina (D'Hondt et al. 2011), a tijekom adolescencije postaju sve izraženije (D' Hondtet et al., 2013; Lopes et al., 2013). Postoji nekoliko mogućih objašnjenja za značajne razlike u lokomotornim znanjima. Lokomotorne kretnje zahtijevaju veće cjelokupno kretanje tijela u prostoru pa prekomjerna masa ometa stabilizaciju i kretanje tijela (Robinson et al., 2015), dok su manipulativna znanja više statične prirode. Pokazalo se da pretiła djeca teže premještaju svoju tjelesnu masu protiv gravitacije (Riddiford, 2000), a isto tako imaju veću vjerojatnost ortopedskih komplikacija, poput ravnih stopala (Riddiford-Harland, Steele, & Storlien, 2000), što može dovesti do veće boli prilikom izvođenja tjelesne aktivnosti. Isto tako, može se pretpostaviti kako djeca s prekomjernom tjelesnom masom manje sudjeluju u tjelesnim aktivnostima, što smanjuje njihove mogućnosti za učenje i uvježbavanje motoričkih znanja (prekomjerna tjelesna težina uzrokuje nisku razinu motoričkih znanja) ili djeca slabije razine motoričkih znanja imaju manje prilika i manje uživaju u tjelesnoj aktivnosti (niža razina motoričkih znanja uzrokuje prekomjernu tjelesnu masu). Dosadašnja istraživanja ukazuju na negativnu povezanost motoričkih znanja i indeksa tjelesne mase, međutim nije do kraja razjašnjena uzročnost tog odnosa. U longitudinalnom istraživanju Cheng i sur. (2016) objašnjavaju kako je veći indeks tjelesne mase u 5. godini doprinio padu motoričkih znanja u vremenu od 5. do 10. godine, dok niža razina motoričkih znanja u 5. godini nije značajno utjecala na povećanje tjelesne težine u 10. godini. Isto tako, u usporedbi s djecom normalne težine, pretiła djeca su imala znatno lošiju ukupnu motoričku uspješnost i u 5. i u 10. godini, dok su djeca s prekomjernom tjelesnom težinom imala lošiju motoričku uspješnost samo u 10. godini. U konačnici autori zaključuju kako se razlike u motoričkoj uspješnosti između djece normalne uhranjenosti i prekomjerne tjelesne mase

povećavaju s godinama te su daljnje intervencijske mjere prevencije pretilosti nužne već od najranije dobi kako bi se spriječio pad razine motoričkih znanja što bi pak moglo pozitivno utjecati na tjelesnu aktivnost.

ZAKLJUČCI

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da skoro svaki treći učenik ima prekomjernu tjelesnu masu što je u skladu s istraživanjem na reprezentativnom uzorku hrvatske djece dobi 8 godina. Rezultati su pokazali da djeca prekomjerne tjelesne mase postižu značajno slabije rezultate u lokomotornim znanjima i ukupnom rezultatu u testu TGMD-2, u odnosu na djecu normalne tjelesne mase, dok u manipulativnim znanjima nije bilo značajnih razlika. S obzirom na dosadašnje spoznaje kako su motorička znanja važan prediktor tjelesne aktivnosti i statusa uhranjenosti, nužne su intervencijske strategije poboljšanja razine motoričkih znanja već od predškolske i rane školske dobi kako bi spriječili pojavu prekomjerne tjelesne mase i povećali tjelesnu aktivnost s ciljem poboljšanja kvalitete života, ali isto tako i psihološkog, socijalnog i kognitivnog razvoja djece.

LITERATURA

1. Barnett, L.M., van Beurden, E., Morgan, P.J., Brooks, L.O., & Beard, J.R. (2008). Childhood motor skill proficiency as a predictor of adolescent physical activity. *J. Adolesc. Health*, 44, 252-259.
2. Barriuso, L., Miqueleiz, E., Albaladejo, R., Villanueva, R., & Santos, JM. (2015). Socioeconomic position and childhood-adolescent weight status in rich countries: a systematic review, 1990-2013. *BMC Pediatrics* 15,129.
3. Cairney, J., & Veldhuizen, S. (2017). Organized sport and physical activity participation and body mass indeks in children and youth: A longitudinal study. *Preventive Medicine Reports*, 6, 336-338.
4. Cheng, J., East, P., Blanco, E., Kang Sim, D., Castillo, M.,...& Gahagan, S. (2016). Obesity Leads to Declines in Motor Skills across Childhood. *Child: care, health and development*. 42. DOI: 10.1111/cch.12336.
1. D'Hondt, E., Deforche, B., Gentier, I., De Bourdeaudhuij, I., Vaeyens, R.,...& Lenoir, M. (2013). A longitudinal analysis of gross motor coordination in overweight and obese children versus normal-weight peers. *International Journal of Obesity*, 37, 61-67
2. D'Hondt, E., Deforche, B., Vaeyens, R., Vandorpe, V., Vandendriessche,...& Lenoir, M. (2011) Gross motor coordination in relation to weight status and age in 5-to 12-year-old boys and girls: a cross-sectional study. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6, 556-564.
3. Gallahue, D., Ozmun, J., & Goodway, J. (2011). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults (7th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
4. Hume, C., Okely, A., Bagley, S., Telford, A., Booth, M.,... & Salmon, J. (2008). Does weight status influence associations between children's fundamental movement skills and physical activity? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79, 158-165.
5. Jimenez-Pavon, D., Kelly, J., & Reilly, J. (2010). Associations between objectively measured habitual physical activity and adiposity in children and adolescents: systematic review. *Int J Pediatr Obe*, 5(3), 18.

6. Khalaj, N., & Amri, S. (2014). Mastery of gross motor skills in preschool and early elementary school obese children. *Early Child Development and Care*. DOI:10.1080/03004430.2013.820724.
7. Lopes, V. P., Stodden, D. F., & Rodrigues, L. P. (2013) Weight status is associated with cross-sectional trajectories of motor co-ordination across childhood. *Child: Care, Health and Development*, *40*, 891–899.
8. Metcalf, B.S., Hosking, J., Jeffery, A.N., Voss, L.D., Henley, W., & Wilkin, T.J. (2011). Fatness leads to inactivity, but inactivity does not lead to fatness: a longitudinal study in children (EarlyBird 45). *Arch Dis Child*, *96*, 942-947.
9. Morano, M., Colella, D., & Caroli, M.(2011). Gross motor skill performance in a sample of overweight and non-overweight preschool children. *Int J Pediatr Obes*. *6*(2), 42-46. DOI: 10.3109/17477166.2011.613665. PMID: 21923296.
10. Páez, J., MacMillan, N., Hurtado, J., Yáñez, R., & Olate, F. (2020). Motor behavior according to Body Mass Index in boys and girls aged 6 to 10 years from Viña del Mar, Chile. *Cultura, Ciencia y Deporte*, *15*(45), 313-319.
11. Riddiford, D. (2000). Does body mass index influence functional capacity in prepubescent children (Master of Science (Hons.) thesis), University of Wollongong: Department of Biological Sciences.
12. Riddiford-Harland, D., Steele, J., & Storlien, L., (2000). Does obesity influence foot structure in prepubescent children?. *Int J Obes* *24*, 541-544. DOI:10.1038/sj.ijo.0801192
13. Slotte, S., Sääkslahti, A., Metsämuuronen, J., & Rintala, P. (2015). Fundamental movement skill proficiency and body composition measured by dual energy X-ray absorptiometry in eight-year-old children. *Early Child Development and Care*, *185*(3), 475-485, DOI: 10.1080/03004430.2014.936428
14. Southall, J. E., Okely, A. D., & Steele, J. R. (2004). Actual and perceived physical competence in overweight and non-overweight children. *Pediatric Exercise Science*, *16*, 15–24. DOI:10.1123/pes.16.1.15.
15. Stodden, D.F., Goodway, J.D., Langendorfer, S.J., Roberton, M.A., Rudisill, M.E.,... & Garcia, L.E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, *60*, 290-306.
16. Wilks, DC., Besson, H., Lindroos, AK., & Ekelund, U. (2010). Objectively measured Physical activity and obesity prevention in children, adolescents and adults:a systematic review of prospective studies. *Obes Rev*,*12*,119-129.
17. World Health Organization. Growth reference data for 5-19 years. Application tools [Internet]. World Health Organization; 2007. Retrieved 15th. May 2021. from .https://www.who.int/tools/growth-reference-data-for-5to19-years
18. Zhao, X., Gang, X., Liu, Y., Sun, C., Han, Q., & Wang, G. (2016). Using Metabolomic Profiles as Biomarkers for Insulin Resistance in Childhood Obesity: A Systematic Review. *Journal of Diabetes Research* *2016*, 8160545.

DOBNE RAZLIKE U INDEKSU TJELESNE MASE, MOTORIČKIM ZNANJIMA I TJELESNOJ AKTIVNOSTI

AGE DIFFERENCES IN BODY MASS INDEX, MOTOR SKILLS AND PHYSICAL ACTIVITY

Ivana NIKOLIĆ

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek u Čakovcu, Čakovec, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi dobne razlike između učenika 2. i 4. razreda u indeksu tjelesne mase, motoričkih znanja i razine tjelesne aktivnosti. Istraživanje je provedeno na uzorku od 117 učenika, polaznika 2. razreda (N=51) i 4. razreda (N=66). Za procjenu motoričkih znanja primijenjen je „Test of Gross Motor Development“ (TGMD-2), a tjelesna aktivnost ispitana Felsovim upitnikom. Na temelju tjelesne visine i težine izračunati je indeks tjelesne mase. Razlike između skupina izračunate su neparametrijskim Mann Whitney U testom. Prosječne vrijednosti indeksa tjelesne mase kod učenika 2. i 4. razreda prate krivulju normalnog rasta i razvoja. Prema normativnim vrijednostima indeksa motoričkog razvoja učenici 2. razreda postigli su slabi, a učenici 4. ispodprosječni rezultat. Nadalje, 52.9% učenika 2. razreda i 68.2% učenika 4. razreda zadovoljava razinu preporučene tjelesne aktivnosti. U istraživanju je dobivena statistička značajna razlika između učenika 2. i 4. razreda u standardnoj vrijednosti manipulativnih znanja ($p=0.02$) i ukupnom indeksu motoričkog razvoja ($p=0.02$) u kojima su veće vrijednosti postigli učenici 4. razreda. Također, dobivena je statistički značajna razlika u indeksu kućanskih poslova ($p=0.01$) i ukupnom indeksu tjelesne aktivnosti ($p=0.03$) u korist učenika 4. razreda. U indeksu tjelesne mase nisu dobivene značajne razlike između dobi.

Ključne riječi: indeks tjelesne mase, motorička znanja, tjelesna aktivnost

ABSTRACT

The aim of this study was to determine age differences between 2nd and 4th grade pupils in body mass index, motor skills and physical activity level. The research was conducted on a sample of 117 pupils of 2nd (N = 51) and 4th grade (N = 66). The "Test of Gross Motor Development" (TGMD-2) was used to assess motor skills, and physical activity was examined with the Fels questionnaire. The body mass index was calculated, based on body height and body mass. Differences between groups were calculated by the nonparametric Mann Whitney U test. Average values of body mass index in 2nd and 4th grade pupils follow the curve of normal growth and development. According to the normative values of the motor development index, the 2nd grade pupils achieved a weak result, and the 4th grade pupils achieved a below average result. Furthermore, 52.9% of 2nd grade pupils and 68.2% of 4th grade pupils are on the level of recommended physical activity. The study obtained a statistically significant difference between 2nd and 4th grade pupils in the standard value of manipulative skills ($p=0.02$) and the overall motor development index ($p=0.02$) in which higher values were achieved by 4th grade pupils. A statistically significant difference was obtained in the housework index ($p=0.01$) and the total physical activity index ($p=0.03$) in favor of 4th grade pupils. No significant differences between ages were obtained in the body mass index.

Keywords: body mass index, motor skills, physical activity

UVOD

Stečena motorička znanja omogućuju djeci primjenu u svakodnevnim tjelesnim aktivnostima čime se poboljšava aktivno provođenje slobodnog vremena, a isto tako i primjenu u urgentnim i svakodnevnim životnim situacijama. Također, viša razina biotičkih motoričkih znanja omogućuje efikasniji transfer u specijaliziranja znanja u sportu i veću vjerojatnost sudjelovanja u tjelesnim i sportskim aktivnostima tijekom života (Gallahue & Donnelly, 2003). Dinamičan i recipročan odnos između tjelesne aktivnosti i motoričkih znanja opisuje Stodden i sur. (2008) prema kojemu djeca s višim razinama motoričkih znanja imaju veću vjerojatnost sudjelovanja u tjelesnim aktivnostima koje opet pružaju daljnje mogućnosti za razvoj motoričkih znanja i kompetencija. Također, viša razina motoričkih znanja povezana je s višom razinom samopoimanja, percepcije motoričke kompetencije, kardiorespiratornim fitnessom, mišićnim fitnessom, fleksibilnosti, tjelesne aktivnosti, zdravijom tjelesnom težinom i smanjenim sjedilačkim ponašanjem (Lubans et al., 2010). U razvoju motoričkih znanja presudnu ulogu imaju roditelji, institucije koje ostvaruju odgojno-obrazovne programe i zajednica u kojoj djeca žive. Djecu treba aktivno podučavati temeljnim motoričkim znanjima jer slobodna igra ne potiče njihov razvoj (Gagen & Getchell, 2006), a najveću priliku u razvoju imaju kroz nastavu tjelesne i zdravstvene kulture u kojoj svako dijete ima priliku za usvajanje pravilnih obrazaca motoričkih gibanja te njihova usavršavanja na temelju permanentnih povratnih informacija (Mukherjee et al., 2017). Posljednjih desetljeća opaženo je povećanje prevalencije debljine kod djece i pada tjelesnih aktivnosti, stoga je od iznimne važnosti svake države praćenje trenda debljine, motoričkih znanja i tjelesne aktivnosti kako bi se na vrijeme mogle provesti intervencijske strategije s ciljem očuvanja i unapređenja zdravlja djece i mladih. Prema preporuci Svjetske zdravstvene organizacije djeca i mladi trebali bi biti tjelesno aktivni najmanje 60 minuta dnevno u tjelesnim aktivnostima srednjeg intenziteta koje uključuju aktivnosti vezane za taj uzrast: sport, planirano vježbanje, sat tjelesne i zdravstvene kulture, aktivnosti vezane uz transport, rekreacijske aktivnosti i igra u slobodno vrijeme. Sve veći problem djece i mladih danas predstavljaju nepravilna prehrana, tjelesna neaktivnost i sedentarni način života. Oni povećavaju rizik za razvoj prekomjerne tjelesne mase i debljine čime se povećava rizik da u odrasloj dobi imaju isti problem, što posljedično znači veći rizik od vodećih kroničnih nezaraznih bolesti. Također, djeca ne postižu motorička znanja na potrebnoj razini tijekom rane dobi zbog izazova s kojim se suočavaju u današnje vrijeme i ubrzanih promjena u svakodnevnom životu kao posljedice brzog napretka tehnologije. Tako sve više djece i mladih svoje slobodno vrijeme provode u zatvorenom prostoru, najčešće pred ekranom, koristeći različite platforme (računalo, playstation, xbox) ili na sve popularnijim društvenim mrežama (Facebook, Instagram, Tik Tok). Tjelesna neaktivnost djece i mladih postala je sve veći problem ne samo u Hrvatskoj, već i u cijelom svijetu. Istraživanje o zdravstvenom ponašanju hrvatskih učenika provedeno 2017./2018. (Pavić Šimetin i sur., 2020) kao dio međunarodnog istraživanja (HBSC) pokazuje da samo 30,9% dječaka i 25,1% djevojčica u dobi od 11 godina zadovoljava preporučenu dnevnu umjereno do intenzivnu tjelesnu aktivnost. Rezultati istraživanja u Hrvatskoj u okviru projekta CroCOSI 2018./2019. na uzorku učenika dobi 8 do 9 godina pokazuju kako se

redovitom tjelesnom aktivnošću kroz sudjelovanje u sportskoj aktivnosti bavilo nešto više od dvije trećine 8-godišnjaka, više dječaka nego djevojčica, njih 72,9% naspram 66,7%, a u aktivnoj igri koja uključuje trčanje, skakanje i kretanje na otvorenom ili sportske igre u zatvorenom, tijekom radnih dana jedan sat ili dulje provodilo je 91,0% djece (Musić Milanović i sur., 2021). Dosadašnja istraživanja pokazuju da se tjelesna aktivnost smanjuje od djetinjstva do adolescencije (Trost et al., 2002; Sember et al., 2020). Cilj je ovog istraživanja bio utvrditi razlike između učenika, polaznika 2. i 4. razreda u indeksu tjelesne mase, motoričkim znanjima i tjelesnoj aktivnosti.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak ispitanika činilo je 117 učenika mlađe školske dobi, od kojih je 60 ispitanika muškog spola i 57 ženskog spola. Istraživanje je provedeno u Prvoj osnovnoj školi u Čakovcu. Sudjelovali su učenici 2. razreda, prosječne dobi 8.5 godina (± 6 mjeseci) i učenici 4. razreda, prosječne dobi 10,5 godina. (± 6 mjeseci).

Mjerni instrumenti

Uzorak varijabli činile su 3 antropometrijske mjere (tjelesna visina, tjelesna težina i indeks tjelesne mase) i standardizirani test za procjenu kvaliteta razine usvojenosti motorička znanja djece u dobi od 3 do 11 godina „The Test of Gross Motor Development – Second Edition” (TGMD-2) (Ulrich, 2000). Test se sastoji od 12 testova podijeljenih na dvije grupe testova. Prva grupa odnosi se na procjenu lokomotornih znanja koji uključuju trčanje, galop naprijed, poskoke na jednoj nozi, skok preko prepreke, skok u dalj iz mjesta i galop strance. Druga grupa testova procjenjuje manipulativna znanja koja uključuju manipulacije objektima, a to su bejzbol udarac, vođenje lopte u mjestu, hvatanje lopte, udaranje lopte nogom, bacanje loptice u dalj i rolanje lopte. Na temelju skupine testova izračunavaju se standardne vrijednosti lokomotornih i manipulativnih znanja koje predstavljaju korigirane vrijednosti prema dobi i spolu, te indeks ukupnog motoričkog razvoja ili ukupni rezultat u testu. Tjelesna aktivnost djece ispitana je upitnikom „Fels physical activity questionnaire for children“ (Treuth et al., 2005).

Način provođenja istraživanja

Roditelji djece bili su upoznati s istraživanjem u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (Ajduković & Kolesarić, 2003), dobili su suglasnosti i pisanim pristankom odobrili su sudjelovanje u istraživanju.

Metode obrade podataka

Rezultati istraživanja obrađeni su u programu IBM SPSS Statistics 23. Deskriptivnim statističkim metodama izračunati su aritmetička sredina (AS) i standardna devijacija (SD). Normalnost distribucije testirana je Kolmogorov-Smirnovljevim testom, a za testiranje razlika između skupina na nivou značajnosti od 95% ($p < 0,05$) neparametrijskim Mann Whitney U testom.

REZULTATI I DISKUSIJE

Tablica 1. Razlike između učenika 2. i 4. razreda u indeksu tjelesne mase, standardnim vrijednostima lokomotornih i manipulativnih znanja te indeksu motoričkog razvoja

Table 1. Differences between 2nd and 4th grade students in body mass index, standard values of locomotor and manipulative knowledge and motor development index

Varijable		AS-Medijan	prosječna suma rangova	Mann-Whitney U	Z	p
Indeks tjelesne mase	2	17.30-16.00	61.01	1580.50	-0.569	0.569
	4	16.85- 16.00	57.45			
Lokomotorna znanja	2	6.64-6.00	53.52	1403.50	-1.552	0.121
	4	7.21 -7.00	63.23			
Manipulativna Znanja	2	5.37- 5.00	50.82	1266.00	-2.324	0.020
	4	6.19 - 6.00	65.32			
Indeks motoričkog razvoja	2	76.05-76.00	50.90	1270.00	-2.279	0.023
	4	80.22- 79.00	65.26			

U Tablici 1 prikazane su razlike između 2. i 4 razreda u indeksu tjelesne mase, standardnim vrijednostima lokomotornih i manipulativnih znanja i indeksu motoričkog razvoja. Iz dobivenih rezultata može se vidjeti da su u svim varijablama učenici 2. razreda postigli slabije rezultate i imaju neznatno veći prosječni indeks tjelesne mase. Prosječne vrijednosti indeksa tjelesne mase oba subuzorka vrlo su slične referentnim vrijednostima Republike Hrvatske (Jureša i sur., 2011) te prate krivulju normalnog rasta i razvoja (CDC, 2000). Prosječne standardne vrijednosti lokomotornih znanja učenika oba subuzorka ukazuju na ispodprosječni rezultat, a u manipulativnim znanjima na slabi rezultat učenika 2. te ispodprosječni 4. razreda. Prosječna vrijednost ukupnog motoričkog indeksa prema normativnim vrijednostima (Ulrich, 2000) u 2. razredu spada u slabi rezultat, a u 4. razredu ispodprosječni rezultat. U usporedbi s drugim istraživanjima koja su primjenjivala isti test (TGMD-2), slabi rezultati uočeni su kod djevojčica iz Irana (Khodaverdi & Bahram, 2015), a ispodprosječni su utvrđeni u ranoj školskoj dobi djece iz Belgije (Bardid et al., 2016), Kanade (Burrows, Keats, & Kolen, 2014), dječaka iz Irske (Bolger et al., 2018). Statistički značajne razlike između učenika 2. i 4. razreda vidljive su u manipulativnim znanjima ($p=0.020$) i indeksu motoričkog razvoja ($p=0.023$) u kojima su veće vrijednosti postigli učenici 4. razreda. Na osnovu dobivenih rezultata, može se zaključiti kako ukupni motorički razvoj učenika ovog uzorka nije na zadovoljavajućoj razini. Značajne razlike u manipulativnim znanjima mogu se tumačiti i učinkom nastavnog plana i programa tjelesne i zdravstvene kulture prema kojemu su stariji učenici usavršili osnovne obrasce manipuliranja objektima, dok u 2. razredu tek započinju s učenjem dodavanja i hvatanja, vođenja lopte rukom te se pretpostavlja kako učenici koji nemaju iskustva u izvanškolskim aktivnostima, imaju poteškoća s izvođenjem istih. Rezultati lokomotornih znanja sugeriraju kako oba subuzorka postižu ispodprosječni rezultat te je potrebno obratiti pozornost na permanentno usavršavanje temeljnih motoričkih znanja svladavanja prostora, prepreka i otpora tijekom primarnog obrazovanja. Istraživanja koja su se bavila utvrđivanjem razine motoričkih znanja sugeriraju kako djeca od 6 do 16 godina imaju nisku razinu motoričkih znanja (Griffiths & Billard,

2013; O'Brien, Belton, & Issartel, 2015) s blagim primijećenim porastom tijekom rane adolescencije (Bryant et al., 2013).

Tablica 2. Razlike u tjelesnoj aktivnosti između učenika 2. i 4. Razreda

Table 2. Differences in physical activity between 2nd and 4th grade students

Varijable		AS-Medijan	prosječna suma rangova	Mann-Whitney U	Z	p
INDEKS SPORTA	2	2.80- 3.00	58.41	1653.00	-.174	0.862
	4	2.86 -3.00	59.45			
INDEKS SLOBODNO	2	3.31- 4.00	53.71	1413.00	-1.617	0.106
	4	3.63- 4.00	63.09			
INDEKS KUĆANSKI	2	2.35 - 2.00	50.10	1229.00	-2.761	0.006
	4	2.80 - 3.00	65.88			
UKUPNA TA	2	8.47- 9.00	51.64	1307.50	-2.086	0.037
	4	9.00 -9.30	64.69			

U Tablici 2. prikazane su razlike između 2. i 4. razreda u tjelesnoj aktivnosti. Iz dobivenih rezultata može se vidjeti kako u svim varijablama učenici 2. razreda imaju niže prosječne vrijednosti u odnosu na učenike 4. razreda. Rezultati pokazuju kako su učenici oba subuzorka najaktivniji u području slobodnog vremena (3,63;3,31), a najmanje aktivni u kućanskim poslovima (2,35;2,80). Prosječne vrijednosti ukupne razine tjelesne aktivnosti 2. i 4. razreda (8,47;9,00) su niske i nalaze se na donjoj granici preporučene tjelesne aktivnosti u odnosu na maksimalnu vrijednost (15). Rezultat su u skladu s istraživanjem na velikom uzorku učenika primarnog obrazovanja (Kunješić, 2015) u kojemu također učenici 2. razreda jedva prolaze prosječnu vrijednost ukupne razine tjelesne aktivnosti, a učenici 4. razreda su na donjoj granici preporučene razine tjelesne aktivnosti. U indeksu sporta primjetne su manje prosječne vrijednosti oba subuzorka usporedbom s učenicama iste dobi (Karakaš i sur.,2015), točnije 8-godišnjakinje (3,12) i 10- godišnjakinje (3,05), dok su veće prosječne vrijednosti učenika ovog uzorka u indeksu slobodnog vremena. U odnosu na rezultate ovog istraživanja, viši indeks kućanskih poslova (3.06) pokazuje istraživanje Đido i sur. (2020) na uzorku učenika iz ruralnog područja Busovača, dok je najmanji primjetan na uzorku adolescenata (1,00) i adolescentica (1,17) (Petrić, 2011). Statistički značajne razlike dobivene su u indeksu kućanskih poslova ($p=0.006$) i ukupnoj tjelesnoj aktivnosti ($p=0.037$). Dobivene razlike mogu se objasniti činjenicom da su starija djeca više sposobnija za sudjelovanje u kućanskim poslovima i vjerojatno osjećaju veću odgovornost u obavljanju istih (Gager, Cooney, & Call, 1999).

Tablica 3. Postotni iznos učenika prema preporučenoj razine tjelesne aktivnosti (Treuth et al., 2005)

Table 3. Percentage of students according to the recommended level of physical activity (Treuth et al., 2005)

	razred	f	%	Kumulativni (%)
Tjelesno aktivni	2.	27	52,9	52,9
Tjelesno neaktivni	2.	24	47,1	100,00
Tjelesno aktivni	4.	45	68,2	68,2
Tjelesno neaktivni	4.	21	31,8	100,0

Iz Tablice 3 vidljivo je kako na ukupnom uzorku ispitanika 2. razreda, 52.9% zadovoljava razinu preporučene tjelesne aktivnosti, dok je veći udio kod ispitanika 4. razreda te iznosi 68.2%. Dobiveni rezultati slični su s istraživanjem (Karakas i sur., 2015) učenika dobi 7 do 14 godina koje pokazuje da 63,91% učenika zadovoljava preporučenu razinu tjelesne aktivnosti. Manji postotak na uzorku desetgodišnjaka navode Vidaković Samaržija i Mišigoj-Duraković (2015) u kojemu 46,32% učenika i 30,63% učenika zadovoljava preporučene dnevne potrebe za tjelesnom aktivnosti, a malu zastupljenost pokazuje istraživanje na uzorku adolescentica (Petrić, 2011), točnije gimnazije (39,53%), i strukovnih škola (27,53%). Učenici gimnazija imaju 41,3% osoba koje spadaju u okvire preporučenih vrijednosti razine tjelesne aktivnosti, dok učenici strukovnih srednjih škola imaju nešto niži postotak, odnosno 37,37%. Navedeno istraživanje primjenjivalo je isti upitnik samoprocjene te su vidljivi manji postotni iznosi u periodu adolescencije u odnosu na učenike primarnog obrazovanja. Sember i sur. (2020) navode kako se tjelesna aktivnost smanjuje u periodu adolescencije, točnije od 11 do 14 godine.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je tvrditi postoje li razlike između učenika polaznika 2. i 4. razreda u indeksu tjelesne mase, motoričkim znanjima i razini tjelesne aktivnosti. Na ukupnom rezultatu u testu (TGMD-2), učenici 2. razreda postigli su slabi, a učenici 4. ispodprosječni rezultat. Prosječne vrijednosti ukupne razine tjelesne aktivnosti su niske i nalaze se na donjoj granici preporučene tjelesne aktivnosti, a postotni iznos koji zadovoljava razinu preporučene tjelesne aktivnosti kod učenika 2. i 4. razreda iznosi 52.9, i 68.2. Dobivena je statistička značajna razlika između učenika 2. i 4. razreda u standardnoj vrijednosti manipulativnih znanja, ukupnom indeksu motoričkog razvoja, indeksu kućanskih poslova i ukupnom indeksu tjelesne aktivnosti u kojima su veće vrijednosti postigli učenici 4. razreda. Uzimajući u obzir da su motorička znanja poveznica između indeksa tjelesne mase i participiranja u tjelesnim aktivnostima, i činjenice da je većini učenika nastava tjelesne i zdravstvene kulture primarno mjesto za poučavanje i usavršavanje istih, daljnje intervencijske strategije trebale bi uključivati svakodnevno tjelesno vježbanje u školi.

LITERATURA

1. Ajduković, M., & Kolesarić, V. (2003). Etički kodeks istraživanja s djecom. *Zagreb: Vijeće za djecu RH.*
2. Bardid, F., Huyben, F., Lenoir, M., Seghers, J., De Martelaer, K., Goodway, J. D., & Deconinck, F.J.A. (2016). Assessing fundamental motor skills in Belgian children aged 3–8 years highlights differences to US reference sample. *Acta Paediatrica, International Journal of Paediatrics*, 105(6), 281–290. DOI:10.1111/apa.13380
3. Bolger, L. E., Bolger, L.A., O' Neill, C., & Coughlan, E. (2018). Age and Sex Differences in Fundamental Movement Skills Among a Cohort of Irish School Children. *Journal of Motor Learning and Development*, 6, 81-100 DOI:10.1123/jmld.2017-0003.

4. Bryant, E. S., Duncan, M. J., & Birch, S. L. (2013). Fundamental movement skills and weight status in British primary school children. *European Journal of Sport Science*. Advance online publication. DOI:10.1080/17461391.2013.870232.
5. Burrows, E.J., Keats, M.R., & Kolen, A.M. (2014). Contributions of after school programs to the development of fundamental movement skills in children. *International Journal of Exercise Science*, 7(3), 236-249. ID:27293501.
6. Centers for Disease Control and Prevention (2000). Preuzeto 01. svibanj 2021. Sa https://www.cdc.gov/healthyweight/assessing/bmi/childrens_bmi/about_childrens_bmi.html#HowIsBMICalculate.
7. Đido, V., Pilay, A., Marjanović, M., Phillips, J., Švaljug, D...& Omerović, Đ. (2020). Applicability of the Fels questionnaire on physical activity of children in rural areas of Bosnia and Herzegovina. *Journal of Health Sciences*, 10(3), 204-210.
8. Gagen, L. M., & Getchell, N. (2006). Using 'constraints' to design developmentally appropriate movement activities for early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 227-232.
9. Gager, C.T., Cooney, T.M. & Call, K.T. (1999), The effects of family characteristics and time use on teenagers' household labor. *Journal of Marriage and the Family*, 61 (4), 982-994.
10. Gallahue, D., & Donnelly, F. (2003). *Developmental physical education for all children*. Champaign, IL: Human Kinetics.
11. Griffiths, G., & Billard, R. (2013). The fundamental movement skills of a year 9 group and a gifted and talented cohort. *Advances in Physical Education*, 3, 215-220.
12. Jureša, V., Kujundžić Tiljak, M., & Musil, V. (2011). *Hrvatske referentne vrijednosti antropometrijskih mjera školske djece i mladih tjelesna visina, tjelesna masa, indeks tjelesne mase, opseg struka, opseg bokova*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Medicinski fakultet, Škola narodnog zdravlja „Andrija Štampar
13. Karakaš, S., Osmani, Z., Paklarčić, M., & Kukić, E. (2015). Analiza preferencije i učestalosti bavljenja tjelesnom aktivnošću kod djevojčica uzrasta 7–14 godina sa područja srednjobosanskog kantona. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 50, 17-24.
14. Khodaverdi, F., & Bahram, A. (2015). Relationship between motor skill competence and physical activity in girls. *Annals of Applied Sport Science*, 3(2), 43-50. DOI:10.18869/acadpub.aassjournal.3.2.43.
15. Kunješić, M. (2015). *Dinamika pokazatelja stanja uhranjenosti i tjelesne aktivnosti učenica i učenika u primarnoj edukaciji (Doktorska disertacija)*. Zagreb: Sveučilišta u Zagrebu Kineziološki fakultet.
16. Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 40(12), 1019-1035. DOI:10.2165/11536850-000000000-00000.
17. Mukherjee, S., Ting Jamie, L. C., & Fong, L. H. (2017). Fundamental motor skill proficiency of 6-to 9-year-old Singaporean children. *Perceptual and Motor Skills*, 124(3), 584-600.
18. Musić Milanović, S., Lang Morović, M., & Križan, H. (2021). *Europska inicijativa praćenja debljine u djece, Hrvatska 2018./2019. (CroCOSI)*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo
19. O' Brien, W., Belton, S., & Issartel, J. (2015). Fundamental movement skill proficiency amongst adolescent youth. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-15. Advance online publication. DOI:10.1080/17408989.2015.1017451.
20. Pavić Šimetin, I., Žehaček Živković, M., Belavić, A., Ištvanović, A., Mayer, D., Musić Milanović, S., & Pejnović Franelić, I. (2020). Istraživanje o zdravstvenom ponašanju

učenika (Health Behaviour in School-aged Children – HBSC 2017/2018). Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.

21. Petrić, V. (2011). Razina tjelesne aktivnosti i standard uhranjenosti adolescenata u Istri 2011. (Doktorska disertacija). Zagreb: Kineziološki fakultet.
22. Sember V., Jurak, G., Kovač, M., Đurić, S., & Starc, G. (2020) Decline of physical activity in early adolescence: A 3-year cohort study. *PLoS ONE* 15(3), 0229305. DOI:10.1371/journal.pone.0229305.
23. Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60, 290-306.
24. Treuth, M. S., Hou, N., Young, D. R., & Maynard, L. M. (2005). Validity and Reliability of the Fels Physical Activity Questionnaire for Children. *Medicine & Science in Sport & Exercise*, 37(8), 488-495.
25. Trost, S., Pate, R., Sallis, J., Freedson, P., Taylor, W.,...& Sirard, J. (2002). Age and gender differences in objectively measured physical activity in youth. *Medicine and science in sports and exercise*. 34, 350-5. DOI:10.1097/00005768-200202000-00025.
26. Ulrich, D. A. (2000). *Test of Gross Motor Development*, 2nd ed. Examiner's manual. Austin Texas: Pro-ED. Inc.

IZAZOVI NASTAVE NA DALJINU U RAZREDNOJ NASTAVI

CHALLENGES OF DISTANCE TEACHING IN CLASSROOM TEACHING

Ivana BAŠIĆ¹, Lidija HATADI²

¹Osnovna škola Opuzen, Opuzen, Republika Hrvatska

²Osnovna škola Dubrava, Područna škola Farkaševac, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Razvojem tehnologije mijenjaju se načini poučavanja. Danas, više nego ikad, širenjem pandemije Covida 19 učitelji postaju svjesni potrebe različitih sustava za udaljeno učenje. Učenje na daljinu može biti odlično ako se dobro isplanira svaka stavka pojedinačno. U nižim razredima osnovne škole zbog uzrasta učenika i svih specifičnosti koje proizlaze iz toga najbolje je planirati po tjednima. Prije korištenja virtualne učionice potrebno je upoznati učenike s izgledom učionice, objasniti gdje se što nalazi, kako se koristi, koja ikona služi čemu, gdje će se nalaziti obavijesti i sl. Ipak, u provođenju nastave na daljinu učitelji se susreću s nizom različitih problema. Nisu svi razredi jednaki, nemaju svi jednake uvjete i na kraju nemaju svi učenici i nastavnici ista predznanja. U doba početka pandemije u Republici Hrvatskoj krenula je reforma obrazovnog sustava s novim školskim kurikulumovima. To je dodatno otežalo posao učiteljima. Zbog svega navedenog učitelji su se samoinicijativno umrežili, povezali preko društvenih mreža te počeli pružati podršku jedni drugima. Zajedno su proučavali različite digitalne platforme, izrađivali obrazovne materijale te ih međusobno dijelili. Usporedno s time išao je televizijski program pod nazivom Škola na trećem koji je omogućavao nastavu učenicima slabijeg imovinskog statusa. Uza sve probleme Hrvatsku su pogodila dva razorna potresa, 22. ožujka 2020. te 29. prosinca 2020. To je uvelike zakompliciralo nastavu na daljinu. Ovim radom želimo ukazati na nužnost sustava na daljinu te predstaviti dva, po nama najbolja, sustava za udaljeno učenje u nižim razredima osnovne škole. Ciljevi su analizirati različite sustave na daljinu te odabrati najbolje metode za izvođenje nastave na daljinu.

Ključne riječi: udaljeno učenje, sustavi za udaljeno učenje, web alati

ABSTRACT

With the development of technology, teaching methods are changing. Today, more than ever, with the spread of the COVID-19 pandemic, teachers are becoming aware of the need for different distance learning systems. Distance learning can be great if each item is well planned individually. Before using the virtual classroom, it is necessary to acquaint students with the layout of the classroom, explain where it is, how it is used, which icon is used for what, where the notices will be located, etc. However, in distance learning teachers face a number of different problems. Not all classes are equal, not all have the same conditions and in the end not all students and teachers have the same prior knowledge. At the beginning of the pandemic in the Republic of Croatia, the reform of the education system began with new school curricula. This made the job even more difficult for the teachers. Because of all the above, the teachers networked on their own initiative, connected through social networks and began to support each other. Together, they studied different digital platforms, created educational materials and shared them with each other. In parallel, there was a television program called School on the

Third, which provided classes to students of lower financial status. With all the problems, Croatia was hit by two devastating earthquakes. This greatly complicated distance learning. This paper aims to point out the necessity of a distance system and to present two systems for distance learning in the lower grades of primary school. The objectives are to analyze different distance systems and select the best methods for conducting distance learning.

Keywords: distance learning, distance learning systems, web tools

UVOD

Postoje različiti sustavi koji podržavaju nastavu na daljinu. Ovo su samo neki koji se mogu koristiti u provođenju nastave na daljinu: Office 365 unutar kojeg se nalaze Microsoft Teams, Yammer i OneNote; Google G Suite for Education; Cisco Webex Meetings; CARNET Loomen; CARNET Meduza; Webkonferencije i webinar; Edutorij; e-Lektire; Portal Nikola Tesla; Škola za život – video lekcije; Wakelet i Book Creator.

METODE RADA

Ukupan uzorak obuhvatio je 44 ispitanika: 22 roditelja i 22 učenika 4.b razreda OŠ Opuzen iz Hrvatske. Učenici su oba spola u dobi od deset godina. Primijenio se anketni upitnik izrađen u Google obrascima. Anketni upitnik je bio potpuno anonimn. Da bi učenici pristupili anketnom listiću zatražena je pisana suglasnost roditelja.

Opis i razrada rezultata

U ovome radu pokušat ćemo prikazati izazove s kojima se svakodnevno susreću nastavnici i učenici u razrednoj nastavi koristeći različite platforme i web 2.0. alate.

Postavljanje hipoteze

U primarnom obrazovanju moguće je održati i kvalitetno izvesti nastavu na daljinu koristeći različite digitalne platforme i web 2.0 alate.

RAZRADA TEZE

Prije otvaranja virtualnih učionica sustavno se promišljalo koji sustav za udaljeno učenje upotrijebiti i zbog čega baš taj? Na koji način prikazati određene sadržaje učenicima? Hoće li učenici moći pratiti nastavu? Imaju li ispunjene sve potrebne preduvjete kako bi pratili nastavu na daljinu (jesu li spojeni na internet, imaju li potreban uređaj, znaju li se koristiti i imaju li dovoljno predznanja kako bi mogli pratiti nastavu). U Republici Hrvatskoj postoji CARNET, to je javna ustanova koja djeluje u sklopu Ministarstva znanosti i obrazovanja u području informacijsko-komunikacijske tehnologije i njezine primjene u obrazovanju. CARNET je omogućio učiteljima niz različitih usluga koje mogu besplatno koristiti. Više o tome nalazi se na ovoj stranici: <https://www.carnet.hr/o-carnet-u/>. Jedna od mogućnosti je korištenje platforme CARNET Loomen. Druga mogućnost je korištenje Office 365 za škole. Treća mogućnost je korištenje ostalih besplatnih alata koje je moguće pronaći na internetu.

ISTRAŽIVANJE PROBLEMA

Na samom početku provođenja nastave na daljinu provedena je anketa s učenicima i roditeljima. Ovo su neka od postavljenih pitanja:

1. Imaš li kod kuće nešto od navedenih uređaja (računalo, tablet, mobitel)?
2. Imaš li pristup internetu?
3. Jesi li se kad služio internetom?
4. Znaš li što su društvene mreže?
5. Jesi li kad bio na nekoj društvenoj mreži?

Analiza odgovora pokazala je da 90% učenika ima pristup nekom od navedenih uređaja i internetu. Ostalim učenicima pomogla je škola u nabavljanju potrebne opreme. Učenici su dobili na privremeno korištenje školske tablete ili računala. Nakon analize odgovora slijedilo je otvaranje virtualnih učionica te upoznavanje učenika s platformama na zadnjim satovima razrednika prije tzv. „Velikog zaključavanja“. Na početku je bilo dovoljno da učenici znaju doći na određenu platformu i pročitaju zadani zadatak. Uvodna stranica učionice bila je uvijek ista i prepoznatljiva. Tako je učenik bio siguran da je na dobrom mjestu. U učionicu se uvijek pristupalo u isto vrijeme. Svako dijete moglo je postaviti pitanje svojoj učiteljici preko posebno formiranog foruma. Na početku su bili prisutni i roditelji. Vrlo brzo su se učenici osamostalili i ponosno ulazili u učionicu. Željeli su dokazati da mogu i sami. Unutar učionica bile su otvorene i posebne chat sobe gdje su djeca mogla neobavezno pričati i družiti se. Naše učionice bile su otvorene na Microsoft Teamsu i CARNet Loomenu. Za korištenje ovih sustava potreban je elektronički identitet učenika koji se podiže u tajništvu škole ili kod pedagoga. Ovisi o školi. Svaki učenik ima svoj broj u sustavu AAi@EduHr. Na taj način se postiže visoka sigurnost učenika na internetu. Sustavi omogućuju učenje na daljinu, postavljanje različitih materijala, predaju zadaća, praćenje sudjelovanja učenika, komunikaciju, ali i ugrađivanje različitih web 2.0. alata. Svi zadatci nalaze na jednom mjestu tako da učenici ne moraju lutati po bespućima interneta.

Kako je sve počelo?

Zbog približavanja pandemije virtualne učionice su otvorene prije 16.03.2020. Na Satu razrednika učenici su uvedeni u virtualne učionice. Pokazano im je kako mogu doći u učionicu i na koji način će je koristiti. Otvorene su Viber grupe za obavijesti i dodatna pitanja. Na taj način je svakom učeniku omogućeno prisustvovanje učenju na daljinu. Nakon nekoliko dana online nastave provedena je druga anketa. Ovo su najvažnija pitanja iz te ankete.

1. Kako si se snašao u nastavi na daljinu?
2. Jesi li zadovoljan/zadovoljna provođenjem nastave na daljinu?
3. Jesu li nastavni sadržaji adekvatni za učenje kod kuće?
4. Jesu li uputstva za učenje dovoljno jasna?
5. Imaš li više obveza u nastavi na daljinu?
6. Imaš li dovoljno vremena za izvršavanje svojih obveza?

Analiza podataka pokazala je da je više od 80% učenika svakodnevno pristupalo virtualnim učionicama i koristilo materijale koje su učitelji postavljali. Djeca su željela pokazati svojim učiteljima da mogu odraditi ono što se očekuje od njih te da su zreli i odgovorni. U Republici Hrvatskoj, odmah tjedan dana nakon otvaranja virtualnih učionica, točnije 22.03.2020. dogodio se potres u Zagrebu. Mnoštvo djece ostalo je bez

svojih domova. Razrušene su škole. Sve to samo je pogoršalo i ovako tešku situaciju. Velikim zalaganjem svih, roditelja, učenika i učitelja privedena je školska godina kraju. Početkom sljedeće školske godine svi učitelji bolje su se snalazili u nastavi na daljinu. Održane su brojne edukacije. Učenici su bili spremniji uhvatiti se u koštac snadolazećim izazovima. Svi su se znali uključiti u virtualne učionice i pratiti nastavu. Korištene su brojne platforme i različiti web 2.0 alati. Prelaskom na online učitelji su sami odlučili kako će provoditi nastavu, hoće li snimati lekcije, hoće li provoditi nastavu u stvarnom vremenu preko neke platforme ili će samo jedan dio nastave provoditi u realnom vremenu. Sustavi za udaljeno učenje su veoma kompleksni, pogotovo CARNET Loomen. On je dio poznate platforme Moodle, samo hrvatska inačica, temeljen je na sustavu otvorenog koda, tj. namijenjen je izradi elektroničkih obrazovnih sadržaja. Na njemu učenici imaju mogućnost čitanja i pregledavanja različitih sadržaja u bilo koje vrijeme. Sadržava niz igrica, ima mogućnost ugradnje različitih sadržaja. Omogućava učenicima sigurnu komunikaciju i kolaboraciju. Microsoft Teams je platforma za komunikaciju i suradnju. Odlična je za održavanje nastave na daljinu u nižim razredima osnovne škole. Omogućuje integraciju različitih aplikacija (Forms, Polly, YouTube i dr.). Dio je Office 365. Kako se Covid 19 prilagođavao i evoluirao, tako su se i različite platforme prilagođavale korisnicima. Posebno bi istakle nekoliko alata. Canva je omogućila učiteljima ulazak na svoje stranice preko AAi@EduHr računa. Tako su učitelji dobili pregršt besplatnih mogućnosti u izradi plakata, nastavnih listića, križaljki itd. Book Creator je omogućio snimanje i izradu atraktivnih elektroničkih knjiga koje učenici s oduševljenjem listaju i pregledavaju. Genially je dosta kompliciran alat i potrebno je uložiti malo više truda u izradu obrazovnih sadržaja. U njemu se mogu izraditi interaktivne slike, puzzle, escape room itd. Flipgrid ima mogućnost izrade snimke. Učenici su mogli samostalno napraviti svoj video i poslati ga učiteljici. Svi navedeni alati mogu se ugraditi u Microsoft Teams ili CARNET Loomen. Postoji još niz web 2.0 alata koji se mogu koristiti u nastavi na daljinu: BookWidgets, Biteable, Kahoot, Tricider itd. Nakon prestanka karantene (lock down) u Republici Hrvatskoj provedena su brojna istraživanja i date preporuke za 2020./2021. godinu. Dogovorena su tri modela nastave A, B i C. A model predviđa nastavu u školi, B mješoviti model predviđa dva dana u školi i tri dana kod kuće ili mijenjanje po tjednima, C model gdje se nastava odvija online. Sljedeća školska godina započela je s nastavom uživo, dakle modelom A. Dolaskom zime virus je pokazao svoju snagu i natjerao škole opet na online nastavu.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

O nastavi na daljinu provedena je anketa s roditeljima učenika. Na tvrdnju Moje dijete se dobro snalazi u učenju na daljinu 52% roditelja se uglavnom slaže, 23,5% se potpuno slaže, 5,9% se uglavnom ne slaže, 11,8% se uopće ne slaže dok 5,9% roditelja niti se slaže niti se ne slaže s tom tvrdnjom. Zadovoljni su kvalitetom sadržaja koje učiteljica priprema za učenike pa je 52,9% potpuno zadovoljno, a 47,1% je uglavnom zadovoljno. Obim zadataka koje učiteljica zadaje učenicima za 76% roditelja je dovoljan, 17,6% roditelja smatra da je velik dok 5,9% roditelja smatra da je obim mali. Da su materijali i sadržaji učenja adekvatni za učenje u kućnim uvjetima 64,7% roditelja kaže da se djelomično slaže, 29,4% se potpuno slaže dok 5,9% se ne slaže.

Tijekom provođenja nastave na daljinu 41,2% roditelja smatra da obrazovni zahtjevi prema učenicima ne podrazumijevaju angažman roditelja/drugog člana obitelji, 29% se ne slaže, 17,6% se potpuno slaže dok 11,8% roditelja se uglavnom ne slaže s tom tvrdnjom. Na pitanje Je li omogućena učenicima interakcija s razrednom učiteljicom ako mu nešto nije jasno 70,6% roditelja se potpuno slaže, 17,6% se uglavnom slaže, 5,9 % niti se slaže niti se ne slaže te uglavnom se ne slaže. Većina roditelja, 82,4% smatra da njegovo dijete ima mogućnost da individualno komunicira s učiteljicom, 11,8% smatra to djelomičnim dok 5,9% roditelja kaže da nema mogućnost. Roditelji smatraju, 52,2% da dijete ima više obaveza u nastavi na daljinu nego u redovnoj nastavi, 29,4% se ne slažu, 11,8% u potpunosti se slažu, a 5,9% u potpunosti se ne slažu. Većina roditelja, 58,8% smatra da dijete ne može radom u nastavi na daljinu jednako napredovati kao u redovnoj nastavi, 17,6% se slaže da može, 11,8% se u potpunosti ne slaže, 5,9% se u potpunosti slaže dok 5,9% se niti se slaže niti se ne slaže. Na pitanje Jeste li upoznati na koji način se vrednuje rad vašega djeteta u online nastavi 76,5% je potpuno upoznato, 11,8% djelomično i 11,8% nije upoznato. Koliko dijete dnevno posveti učenju u nastavi na daljinu, 41,2% roditelja kaže 2-3 sata, 29,4% 1-2- sata, 17,6% kaže 4-5 sati dok 11,8% roditelja kaže da njihovo dijete provede učeći do 1 sat. Kod učenika su mišljenja podijeljena glede praćenja nastave na daljinu i sudjelovanja u redovnoj nastavi pa tako 37,5% kaže da radije prati nastavu na daljinu, nego redovnu nastavu, 37,5% radije prati redovnu nastavu dok 25% učenika djelomično rado prati nastavu na daljinu, nego redovnu nastavu. Na pitanje zašto radije prate nastavu na daljinu izdvaja se nekoliko odgovora: „Nastava na daljinu mi je lakša.“ „Imam manje zadataka za domaći rad.“ „Tako mi je malo zabavnije.“ „Imam više vremena za igranje vani.“ „Mogu malo duže spavati, nema žurbe i stresa kao kad idem u školu.“ Učenici su dali svoju ocjenu nastavi na daljinu pa tako 37,5% je nastavu na daljinu ocijenilo s 5, 50% s 4, 12,5% s 2. Većina učenika kaže da im zadatci nisu bili teški u nastavi na daljinu te da nisu imali previše zadataka za domaći rad. Za rješavanje zadataka u nastavi na daljinu 50% učenika kaže da im je bilo potrebno 1-2 sata, 25% kaže 3-4 sata i 25% do 1 sat. Na tvrdnju Provodim više vremena u nastavi na daljinu nego sam provodio/la u nastavi u učionici 50% učenika kaže da ne provodi, 25% kaže da provodi dok isto toliko, 25% kaže da provodi jednako vremena. U nastavi na daljinu po mišljenju učenika najbolje su se uklopili nastavni predmeti Informatika, Hrvatski jezik i Priroda i društvo. Najviše poteškoća u nastavi na daljinu učenici su imali iz matematike, 62,5%, dok podjednako, 6,3% iz ostalih predmeta. Većina učenika, 93,8% smatra da se uvijek može obratiti učiteljici da objasni sve što nije jasno u nastavi na daljinu. Motivacija na nastavi na daljinu je u odnosu na raniji period kod 62,5% ista, kod 31,3% manja, a tek kod 6,3% veća.

Analizom rezultata uočeno je da je moguće održati nastavu na daljinu u primarnom obrazovanju, ali su uočene i teškoće. Što su djeca mlađa, teškoće su veće.

Učenici su rado pristupali virtualnim učionicama. Sve im se nalazilo na jednom mjestu. Sadržaji su bili vidljivi i jednostavno složeni. Postigla se dobra komunikacija s roditeljima, učenici su radili po izboru (kad hoće i kad može). Svi sadržaji su se mogli ponavljati i vježbati prema individualnim potrebama učenika. Zbog korištenja elektroničkog identiteta postignuta je visoka sigurnost učenika. Kroz nastavu na daljinu učenici su preuzeli odgovornost za vlastito učenje i napredovanje. Usvojili su niz novih

vještina: komunikacija u virtualnom prostoru, poštovanje rokova i snalaženje u web 2.0 alatima.

ZAKLJUČAK

Uz dobru pripremu učenika i nastavnika moguće je izvoditi kvalitetnu nastavu na daljinu i u primarnom obrazovanju. Planiranje ovakve vrste nastave zahtijeva od nastavnika poznavanje različitih sustava za udaljeno učenje te web 2.0. alata.

TEMA II
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH

ANALIZA ANKETE O SLOBODNOM VREMENU UČENIKA

ANALYSIS OF STUDENT LEISURE SURVEY

Antonija BUKŠA

Trgovačka i tekstilna škola u Rijeci, Rijeka, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Projekt Slika o sebi osmislila je Antonija Bukša, dipl.oec., ravnateljica u Trgovačkoj i tekstilnoj školi u Rijeci. Cilj projekta je istražiti potrebe, stavove i navike mladih ljudi. U tu su svrhu osmišljena su tri anketna upitnika, a ovaj rad analizira i predstavlja rezultate prvog – Slobodno vrijeme učenika. Istraživanje je provedeno na uzorku od 322 učenika iz tri škole iz Republike Hrvatske, Bosne i Hercegovine i Republike Slovenije. Istraživanje učenika provedeno je u prvom polugodište školske godine 2020./2021., anonimno, uz potrebne suglasnosti. Korišten je alat Microsoft Forms. Cilj rada je upoznati odnos učenika prema slobodnom vremenu, njihove stavove i načine na koje provode slobodno vrijeme. Rezultati istraživanja pokazali su da se stavovi, navike i načini razmišljanja te aktivnosti ne razlikuju među vršnjacima.

Ključne riječi: projekt, ispitivanje, anketa, analiza, stav, navike, slobodno vrijeme, srednja škola, školske obaveze, sport, trening, zabava, čitanje, društvene mreže

ABSTRACT

Project Self view is designed by Antonija Bukša, dipl.oec., principal in Trade and textile school in Rijeka. The main goal of this project is to explore needs, attitude and habits that students have. For that purpose 3 questionnaires have been planned and this one analyzes and presents the results of first questionnaire – Free time. Questionnaire embraces sample of 322 pupils from 3 schools from Republic of Croatia, Bosnia and Herzegovina and Republic Slovenia. Research has been done in first semester of 2020./2021. It was anonymous, all required consents were respected. Microsoft Forms was tool that was used. The goal is to comprehend relationship students have toward free time, their attitude and the ways they spend their free time. The results have shown that students from all three countries share similar attitudes, habits and reflections of this subjects.

Keywords: project, questionnaires, poll, analyzes, attitude, habits, free time, high school, school obligations, sport, training, fun, reading, social networks

UVOD

Cilj projekta Slika o sebi je istražiti potrebe i mišljenja mladih, te različitim aktivnostima potaknuti mlade na usvajanje zdravih navika i uključiti ih u aktivno sudjelovanje u životu zajednice. U tu svrhu osmišljeni su i slijedeći anketni upitnici:

1. Anketa o slobodnom vremenu učenika (koja je obuhvaćena u ovom radu)
2. Anketa slika o sebi
3. Anketa o učenju

Anketno istraživanje je provedeno u prvom polugodištu školske godine 2020./2021. Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 322 učenika iz 3 škole: Trgovačke i tekstilne škole u Rijeci, Ekonomske škole „Joze Martinovića“ Mostar, Bosna i Hercegovina i Gimnazije in srednja šola Kočevje, Republika Slovenija. Istraživanje je provedeno anonimno, a ispitanici su upoznati sa svrhom istraživanja kao i sa samim projektom. Anketnim upitnikom su se prikupljali podaci iz ovih područja: Opći podaci, Definiranje slobodnog vremena, Odnos učenika prema slobodnom vremenu, Aktivnosti kojima se učenici bave za vrijeme svog slobodnog vremena i Očekivanja učenika vezana uz slobodno vrijeme. Svrha ove ankete je upoznati se sa načinom kako naši učenici provode svoje slobodno vrijeme, te usporediti da li se navike i odnos mladih ljudi razlikuje s obzirom na sredinu u kojoj žive i u kojoj se obrazuju. Da bismo dobili tu informaciju trebamo definirati slobodno vrijeme: da li je to vrijeme kada učenik ne mora ništa raditi, vrijeme koje ne mora provoditi u školi ili ga definira drugačije. Također, želimo vidjeti kakav je odnos učenika prema slobodnom vremenu: smatraju li da ga trebaju kvalitetno i svrsishodno iskoristiti ili je to vrijeme kada aktivno ne sudjeluju. Nadalje, želimo znati kako učenici provode svoje slobodno vrijeme: bave li se nekom dodatnom aktivnošću, pomažu li u domaćinstvu, družu li se, ako da gdje i na koje načine. Anketa bi trebala pokazati i imaju li učenici očekivanja od svog slobodnog vremena. Ovom će se anketom utvrditi postoji li diskrepancija u načinu kako provode svoje slobodno vrijeme i koliko ga imaju i očekivanja kako bi ga željeli provesti i koliko bi ga trebali imati.

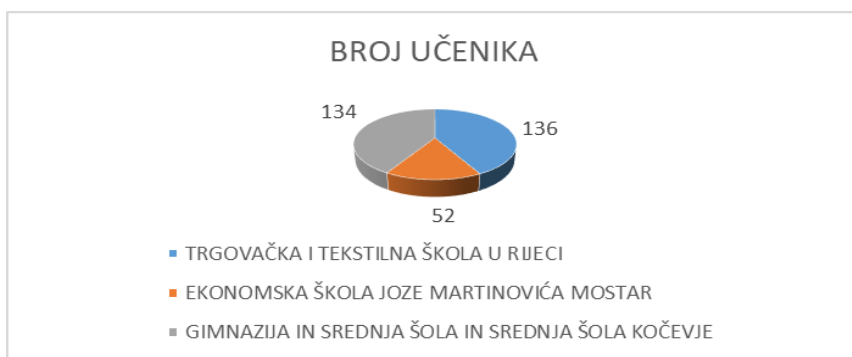
OPĆI PODACI

Anketa o slobodnom vremenu učenika provedena je u tijeku prvog polugodišta školske godine 2020./2021. U anketi su sudjelovala ukupno 322 učenika iz 3 škole iz 3 države: učenici iz Trgovačke i tekstilne škole u Rijeci (Republika Hrvatska), Ekonomske škole Joze Martinovića Mostar (Bosna i Hercegovina) i Gimnazija in srednja šola Kočevje (Republika Slovenija).

Tabela 1. Struktura ispitanika

Table 1. Structure of respondents

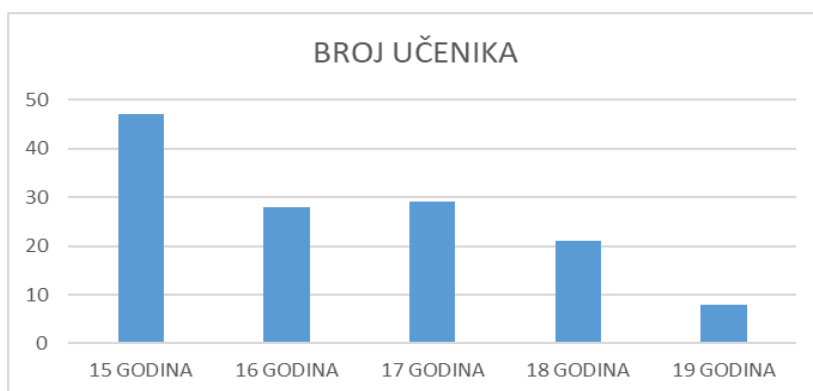
NAZIV ŠKOLE	DOB UČENIKA	BROJ UČENIKA
Trgovačka i tekstilna škola u Rijeci	15 - 19	136
Ekonomska škola Joze Martinovića Mostar	15 - 18	52
Gimnazija in srednja šola Kočevje	15 - 19	134



Slika 1. Broj anketiranih učenika u pojedinoj školi

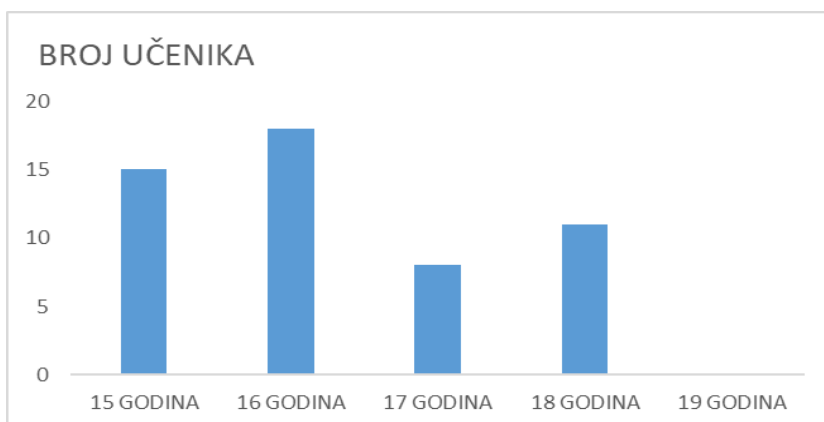
Figure 1. The number of surveyed students in each school

U sve 3 škole sudjelovali su učenici u dobi od 15 – 19 godina, a u Gimnaziji in srednjoj školi Kočevje i 2 učenika koji imaju 20 godina.



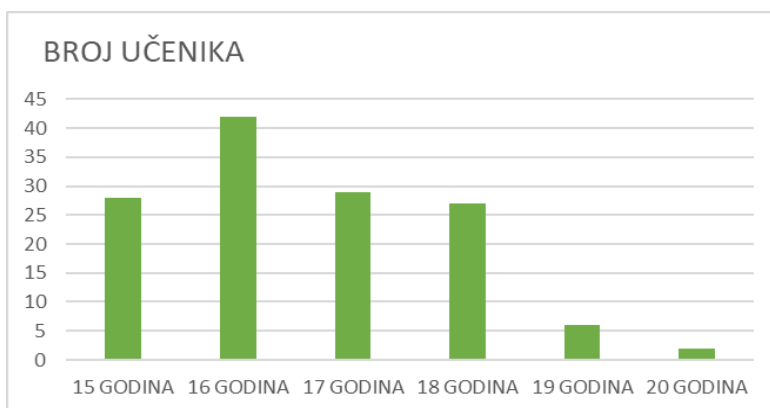
Slika 2. Dobna struktura ispitanika u Trgovačkoj i tekstilnoj školi Rijeka

Figure 2. Surveyed student's age in Trade and textile school in Rijeka



Slika 3. Dobna struktura ispitanika u Ekonomskoj školi Jozo Martinović Mostar

Figure 3. Surveyed student's age in Economical school Jozo Martinović Mostar

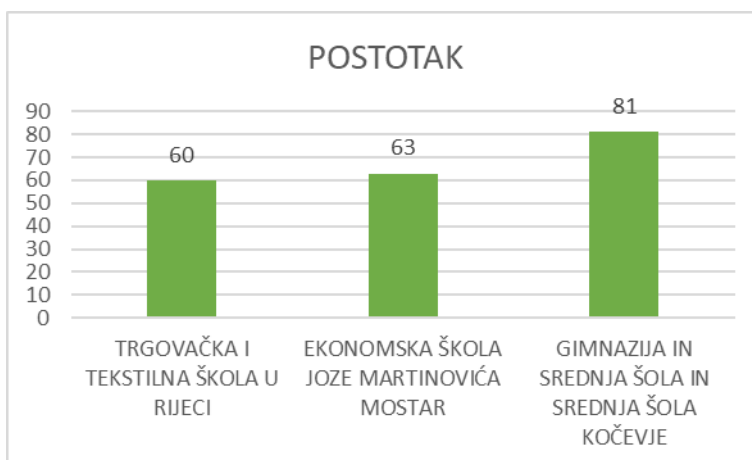


Slika 4. Dobna struktura ispitanika u Gimnaziji in srednjoj šoli Kočevje
Figure 4. Surveyed student's age in Gymnasium and high school Kočevje

Podaci pokazuju da su u ispitivanju u sve 3 škole najzastupljeniji 15 – godišnji i 16 – godišnji učenici, dok su učenici u višim razredima manje zastupljeni.

DEFINIRANJE SLOBODNOG VREMENA

Prva skupina pitanja (pitanja od 1 – 3) odnose se na definiranje slobodnog vremena. Na pitanja koja su trebala definirati što je to slobodno vrijeme većina učenika sve tri škole smatra da je slobodno vrijeme ono u koje im preostaje nakon što riješe sve svoje obaveze.



Slika 5. Postotak učenika koji definira slobodno kao vrijeme koje ostaje nakon školskih obaveza

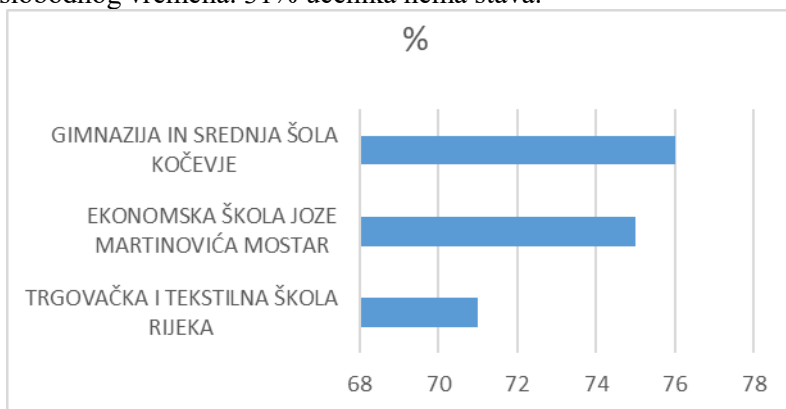
Figure 5. Percentage of students that defines free time as one that remains after school obligations

38% učenika Trgovačke i tekstilne škole u Rijeci smatra da sudjelovanje u kućanskim poslovima ne spada u njihovo slobodno vrijeme, dok 32% tu tvrdnju smatra točnom, a 30% nema stava. Sličan stav imaju učenici Gimnazije in srednje šole Kočevje: 49%

ispitanika obavljanje kućanskih poslova ne vežu uz slobodno vrijeme, 32% smatra da suprotno a 19% nema stav. Obavljanje i pomaganje u kućanskim poslovima drugačije percipiraju učenici Ekonomske škole Jozе Martinovića Mostar: 40% učenika smatra da obavljanje kućanskih poslova spada u domenu njihovog slobodnog vremena, 35% smatra da ta aktivnost ne obuhvaća njihovo slobodno vrijeme, dok 25% učenika nema stav o tom pitanju. Najveći postotak učenika Trgovačke i tekstilne škole u Rijeci (40%) i Ekonomske škole Jozе Martinovića (42%) smatra da je slobodno vrijeme ono u kojem ne treba ništa raditi. S ovom tvrdnjom se ne slaže 32% učenika Trgovačke i tekstilne škole dok čak 28% nema stava. Nešto je manja razlika između učenika Ekonomske škole Jozе Martinovića Mostar -37% učenika se ne slaže s tvrdnjom dok 21% nema stava. Podaci su drugačiji za učenike u Gimnaziji in srednjoj šoli Kočevje – čak 46% učenika smatra da slobodno vrijeme treba iskoristiti aktivno.

PREMALO ILI PREVIŠE SLOBODNOG VREMENA

Tvrdnju da imaju premalo slobodnog vremena podržavaju učenici svih škola, a u najvećem postotku podržavaju učenici Gimnazije in srednje šole Kočevje (54%), a slični omjer je i u Ekonomskoj školi Jozе Martinovića (46%). U Trgovačkoj i tekstilnoj školi u Rijeci omjer u stavu učenika je drugačiji: svega 37% učenika smatra da ima premalo vremena dok samo malo manji postotak, njih 32%, misli da ima sasvim dovoljno slobodnog vremena. 31% učenika nema stava.



Slika 6. Podaci o učenicima koji bi voljeli imati više slobodnog vremena

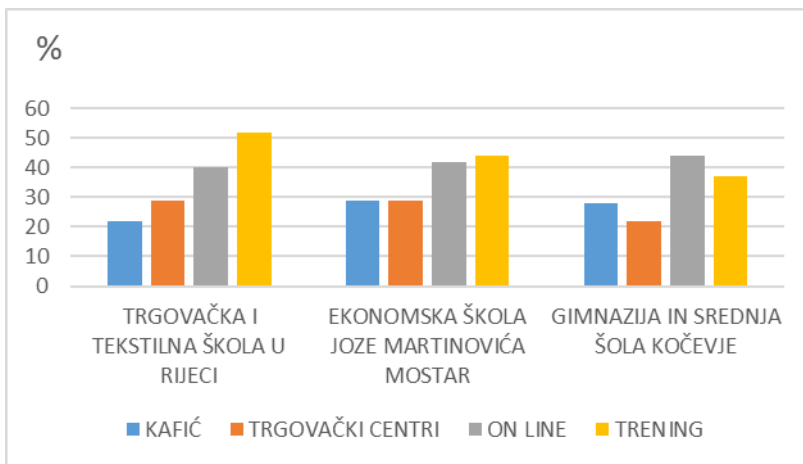
Figure 6. Dana about students that would like to have more free time

Učenici svih triju škola u visokim postocima smatraju da slobodno vrijeme treba znati iskoristiti svrsishodno. Također, učenici svih triju škola imaju zajednički stav o tome da znaju planirati slobodno vrijeme i da im nije dosadno.

ORGANIZACIJA SLOBODNOG VREMENA

Učenici Trgovačke i tekstilne škole u Rijeci (51%), kao i učenici Ekonomske škole Jozе Martinovića Mostar u slobodno vrijeme (54%) organiziraju aktivnosti. Za razliku od njih, većina učenika iz Kočevja smatraju da u slobodno vrijeme nije nužno baviti se

nekom aktivnošću (43%). Učenici iz Slovenije svoje slobodno vrijeme najčešće provode u svom domu, ali vole ga provoditi i vani. Jednaku količinu slobodnog vremena provode sami i u društvu (31%). Učenici Trgovačke i tekstilne škole u Rijeci i Ekonomske škole Joze Martinovića iz Mostara najčešće izabiru svoje slobodno vrijeme provesti izvan kuće (55%) i ne vole ga provoditi sami.

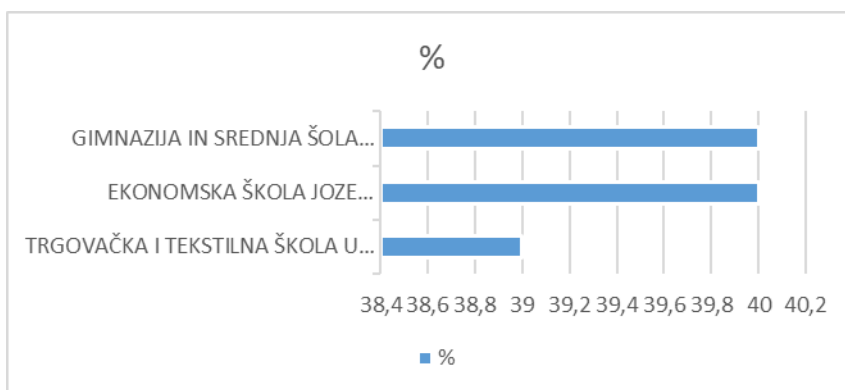


Slika 7. Gdje provodim slobodno vrijeme
Figure 7. Where do I spend my free time

U gotovo identičnim postocima učenici svih škola provode svoje slobodno vrijeme u kafićima, trgovačkim centrima, on line i treninzima (Slika 7). Niti jedna od ovih aktivnosti nije značajno zastupljena među populacijom anketiranih učenika niti u jednoj školi. Na pitanja koja su se odnosila na provođenje slobodnog vremena dobiveni su odgovori koji pokazuju da je prisutna različita organizacije slobodnog vremena gotovo podjednaka kod učenika svih triju škola. Naime, ne postoji dominantna aktivnost kojom se učenici bave tijekom svog slobodnog vremena niti u jednoj školi. Većina učenika iz Rijeke - 51% i Mostara - 54%, voli organizirati neku aktivnost u svom slobodnom vremenu, dok svega 25% učenika iz Kočevja to čini. Također, vrlo visoki postotak učenika, preko 60%, u sve tri škole odbacuje tvrdnju da u svoje slobodno vrijeme ne radi ništa. Podaci pokazuju da učenici ne vole čitati: čak 65% učenika Trgovačke i tekstilne škole u Rijeci ustvrdilo je da ne voli čitati u slobodno vrijeme, u Gimnaziji i srednjoj šoli Kočevje 44%, a u Ekonomskoj školi Joze Martinovića 50%. Učenici, pak, vole gledati TV: u Trgovačkoj i tekstilnoj školi u Rijeci 41% učenika slobodno vrijeme ispunjava gledanjem serija, u Gimnaziji in srednjoj šoli Kočevje 44% u Ekonomskoj školi Joze Martinovića Mostar 42%.

ODNOS PREMA SLOBODNOM VREMENU

Učenici imaju jasno izražen stav (učenici sve tri škole preko 90%) da je isključivo njihova odluka čime se žele baviti, odnosno kako žele provesti svoje slobodno vrijeme. Također, ne slažu se s tvrdnjom da je slobodno vrijeme ono u kojem ne moraju raditi ništa.



Slika 8. Planiranje slobodnog vremena
Figure 8. Planning free time

Jasan je stav većine u svakoj školi da je vrlo važno slobodno vrijeme dobro isplanirati. Također, kritični su prema svojim vršnjacima – više od 50% ispitanih u svakoj školi misli da mladi ljudi uzalud troše svoje slobodno vrijeme.

ZAKLJUČAK

Provođenjem i analizom anketnih upitnika postignut je jedan od ciljeva projekta koji glasi: istražiti odnos učenika (vršnjaka) prema slobodnom vremenu. Anketnim istraživanjem prikupljeni su stavovi i mišljenja 322 učenika u dobi od 15-20 godina iz 3 škole iz područja Rijeke (Republika Hrvatske), Mostara (Bosna i Hercegovina) i Kočevja (Republika Slovenija). U ispitivanju u sve 3 škole najzastupljeniji 15-godišnji i 16-godišnji učenici, dok su učenici u višim razredima manje zastupljeni. Definiranje slobodnog vremena kao područje istraživanja pokazalo je da učenici sve tri škole na jednak način definiraju svoje slobodno vrijeme – kao ono koje im ostaje nakon što riješe sve svoje obaveze. Riječani i učenici iz Mostara slažu se da slobodno vrijeme nisu dužni ispuniti aktivnošću, dok učenici iz Kočevja smatraju da je poželjno aktivno osmisliti svoje slobodno vrijeme. Odnos učenika prema slobodnom vremenu kao područje istraživanja ukazalo nam je da učenici svih škola podržavaju tvrdnju da imaju premalo slobodnog vremena. Gotovo identični rezultati dobiveni su i za područje ispitivanja koje se odnosi na mjesto gdje provode slobodno vrijeme kada nisi u svojim domovima. Ipak, razlike u odgovorima odnose se na to koliko slobodnog vremena provode u svojim domovima – učenici iz Gimnazije in srednje škole Kočevje svoje slobodno vrijeme najčešće provode u svojim domovima dok učenici Trgovačke i tekstilne škole i Ekonomske škole Jozo Martinović vole provoditi vrijeme izvan kuće. Također, svim učenicima je zajedničko da malo slobodnog vremena posvećuju čitanju, a puno više gledanju Tv i praćenju društvenih mreža. Istraživanje o slobodnom vremenu učenika pokazalo je da učenici sve 3 škole dijele iste ili slične stavove, da jasno definiraju svoje slobodno vrijeme i da ga provode na identične načine.

POSTTRETMAN SA ASPEKTA KORISNIKA „ODGOJNO-POPRAVNOG DOMA“ ORAŠJE

POSTTREATMENT FROM THE ASPECT OFF THE USERS IN „CORRECTIONAL FACILLITY“ ORAŠJE

**Edin MUFTIĆ¹, Ranko KOVAČEVIĆ¹, Edina KUDUZOVIĆ¹,
Azra KURTIĆ², Adela JAHIĆ¹**

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

²Univerzitet u Tuzli, Medicinski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Posttretman predstavlja završnu i najslabiju kariku u procesu resocijalizacije maloljetnih počinitelaca kaznenih djela. Iako čini sastavnicu intervencijskog kontinuuma, nedovoljno je zastupljen i kao takav predstavlja veliku prepreku uspješnoj reintegraciji maloljetnih prestupnika nakon realiziranog institucionalnog tretmana. Glavni cilj istraživanja je bio utvrditi zastupljenost, oblike i sadržaj posttretmana kao intervencijskog kontinuuma u procesu resocijalizacije maloljetnih prestupnika u Odgojno - popravnom domu Orašje. Uzorak ispitanika u ovom istraživanju je činilo 11 korisnika muškog spola Odgojno - popravnog doma Orašje. Istraživanje je provedeno na način da su uz potrebna odobrenja anketirani korisnici, uz davanje eventualnih uputa i pojašnjenja. Za potrebe istraživanja je bio konstruisan poseban Instrument koji je dobijen kombinacijom i prilagodbom nekoliko anketnih upitnika. Za statističku obradu prikupljenih podataka je korišten statistički program SPSS 22.0. Nivo značajnosti prilikom testiranja postavljenih hipoteza jeste $p < 0,05$. Analiza podataka se sastojala od sljedećeg: frekvencijska analiza i testiranje postavljenih hipoteza putem testova za poređenje razlika za nezavisne uzorke. Rezultati istraživanja su bazirani na utvrđivanju zastupljenosti, oblika i sadržaja posttretmana kao intervencijskog kontinuuma u procesu resocijalizacije prestupnika u Odgojno - popravnom domu, dali su adekvatan odgovor o načinima realizacije posttretmana s obzirom na raspoložive resurse u Odgojno - popravnom domu i omogućili su saznanja o motiviranosti korisnika Odgojno popravnog doma za realizaciju određenih oblika posttretmana. Zaključak istraživanja je ukazao na nophodnost prilagodbe pristupa realizacije posttretmana kako bi se što adekvatnije sanirali nastali problemi s kojima se suočavaju korisnici i mnogobrojne institucije zajednice uključene u ovaj proces.

Ključne riječi: posttretman, intervencijski kontinuum, korisnici, stručni tim, odgojno – popravni dom

ABSTRACT

Post-treatment is the final and weakest step in the process of re-socialization of juvenile offenders. Although it is a component of the intervention continuum, it is insufficiently represented and as such represents a major obstacle to the successful reintegration of juvenile offenders after the realization of institutional treatment. The main goal of the research was to determine the representation, forms and content of post - treatment as an intervention continuum in the process of resocialization of juvenile offenders in the Orašje “Correctional Facility”. The sample of respondents in this research consisted of 11 male users of the Orašje “Correctional Facility”. The research was conducted in such a way that, with the necessary

approvals, the users were interviewed, with possible instructions and clarifications. For the needs of the research, a special Instrument was constructed, which was obtained by combining and adapting several survey questionnaires. The statistical program SPSS 22.0 was used for statistical processing of collected data. The level of significance when testing the set hypotheses is $p < 0.05$. Data analysis consisted of the following: frequency analysis and testing of set hypotheses through tests to compare differences for independent samples. The results of the research are based on determining the representation, form and content of post-treatment as an intervention continuum in the process of resocialization of offenders in the “Correctional Facility”, gave an adequate answer on the ways of post-treatment with regard to available resources in the “Correctional Facility”. The conclusion of the research indicated the need to adjust the approach to the implementation of post-treatment in order to adequately address the problems faced by users and numerous community institutions involved in this process.

Key words: treatment, intervention continuum, juvenile offenders, correctional facility

UVOD

Posttretmanska zaštita predstavlja najslabiju kariku u lancu interventnih mjera kada je u pitanju postupanje sa maloljetnim počiniocima kaznenih djela. Ona predstavlja sastavni dio intervencijskog kontinuuma, počev od detekcije, prevencije, intervencije i resocijalizacije. Cilj posttretmana je očuvanje pozitivnog stanja postignutog institucionalnim tretmanom te uspješna priprema za resocijalizaciju i realizaciju iste što u konačnici ima za cilje prevenciju recidivizma, tj., povratništva u činjenju kaznenih djela i osiguranje samostalnog produktivnog života i rada maloljetnika u zajednici.

Pojam maloljetničkog prijestupništva

Pojam maloljetničkog prijestupništva se odnosi na maloljetnike koji čine prekršaje ili krivična djela, a u širem smislu, prijestupnik je svaka osoba koja izražava antisocijalno ponašanje kojim krši ne samo društvene, nego i moralne, prekršajne kao i krivičnopravne norme. Smisao odgojne mjere upućivanja u odgojno – popravni dom maloljetnog prijestupnika odnosno pomenute vrste institucionalnog tretmana je u tome da suština kazne nije u njoj samoj, nego da je ona u funkciji što uspješnijeg povratka korisnika normalnom društvenom životu. (Klinčević, 2016). Perić (2007) skreće pažnju na to da se pružanjem zaštite i pomoći maloljetnim počiniteljima krivičnih djela, nadzorom nad njima, stručnim osposobljavanjem i razvijanjem njihove osobne odgovornosti nastoje osigurati uvjeti za razvoj i jačanje osobne odgovornosti maloljetnika, kao i odgoj i pravilan razvoj njegove osobnosti, s ciljem omogućavanja ponovnog uključivanja maloljetnika u društvenu zajednicu.

Pojam posttretmanske zaštite

Koller-Trbović, Mirosavljević, & Jeđud-Borić (2017) ističu da je intervencijski kontinuum društva zapravo ponuda društvenih intervencija koje idu od prevencije, preko procjene i tretmana, do posttretmana, uz napomenu da se pod posttretmanom podrazumijeva proces izlaska iz zaštite, naknadna briga, pomoć i povratak u raniju sredinu. Navedeni kontinuum intervencija slijedi kontinuum rizika i potreba odnosno slijedi kontinuum populacije za koju je predviđen. Prema Koller-Trbović i

Mirosavljević (2005), kao najslabija karika u lancu interventnih mjera zbog čega se smatra i najvećim izazovom prilikom definiranja jasnog koncepta sistema interventnih mjera, posttretman podrazumijeva aktivnosti pomaganja i prihvaćanja mlade osobe nakon tretmana s ciljem razrješavanja specifičnih životnih situacija i okolnosti koje se javljaju pri osamostaljivanju ili ponovnom uključivanju u staru životnu sredinu. Istraživanja o iskustvima prije izlaska pokazuju da su mladi zabrinuti za konkretna pitanja stanovanja, financiranja i zapošljavanja. Isto tako, naglašavaju da ih je strah isključenosti, usamljenosti te da će biti bez emocionalne i praktične podrške kad napuste instituciju (Höjer & Sjöblom, 2010), a kao nužne potrebe navode podržavajuće odnose, podršku vršnjaka, trening vještina potrebnih za samostalan život, podršku kod obrazovanja i zapošljavanja (Tweddle, 2005; prema Wiseman, 2008). Mladi shvaćaju važnost pripreme za traženje posla i pravovremene podrške obrazovanju, ali navode i manjkavosti pripreme: nedostatak financijske podrške, plana osamostaljivanja, kao i emocionalne podrške. Istraživanje o mladima koji se nalaze u stambenim zajednicama (Milošević, 2011) pokazalo je da je u stambenim zajednicama prisutno učenje vještina potrebnih za samostalan život, ali i nedovoljna informiranost o pravima i mogućnostima traženja pomoći i podrške. Zanimljivo je da ovi mladi percipiraju da je rizik pri izlasku veći za djevojke jer ranije prekidaju školovanje, rano ostaju u drugom stanju i/ili stupaju u brak (koji vide kao nadu u obiteljski život) te postaju samohrane majke. Za one mlade koji nastavljaju obrazovanje potrebni su posebni programi podrške iz više razloga. Kao prvo, studenti odrasli u zaštiti nadvladali su rizike, iskoristili svoje snage da upišu fakultet i imaju najveću šansu izbjeći socijalnu isključenost i siromaštvo. Međutim, uz uobičajene specifičnosti studentskog doba i prelaska u odrasli život, često se suočavaju s financijskim i stambenim teškoćama, rade dodatne poslove, trebaju učiti više kako bi savladali ranije manjkavosti te su pod pritiskom od neuspjeha jer gubitkom prava na redovno studiranje mogu izgubiti i ostala prava (stipendije i mjesta stanovanja). (Sladović-Franz, 2014).

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika u ovom istraživanju čini 11 korisnika muškog spola „Odgojno - popravnog doma“ Orašje. Struktura uzorka je predstavljena u Tabeli 1.

Tabela 1. Struktura uzorka

Table 1. Sample structure

Sredina iz koje dolaze ispitanici		Starosna dob		Ukupno ispitanika
		od 16 do 18 (stariji maloljetnici)	od 18 do 21 (mladi punoljetnici)	
Grad	N	2	4	6
	%	33,3	66,7	100,0
Prigradsko naselje	N	0	0	0
	%	0,0	0,0	0,0
Selo	N	2	2	4
	%	50,0	50,0	100,0
Ukupno ispitanika	N	4	6	10
	%	40,0	60,0	100,0

Mjerni instrument

Istraživanje je provedeno na način da su uz potrebna odobrenja anketirani korisnici Odgojno popravnog doma Orašje, ukupno 11, uz davanje eventualnih uputa i pojašnjenja nakon čega se moglo pristupiti popunjavanju adekvatnog anketnog upitnika. Instrument istraživanja za stručno osoblje i korisnike Odgojno popravnog doma Orašje je konstruiran kombinacijom i prilagodbom nekoliko anketnih upitnika sljedećih autora: Suljević (2018; prema Kelek 2006), zatim Klinčević (2016) i Cakić (2014) uz dodatna pitanja za potrebe istraživanja. Za potrebe istraživanja u ovom radu je korišten dio namijenjen korisnicima.

Anketni upitnik za korisnike Odgojno - popravnog doma obuhvaća:

- set pitanja koja se odnose na opće podatke o ispitanicima
- set pitanja koja predstavljaju boravak korisnika u Odgojno - popravnom domu
- set pitanja o periodu nakon izlaska iz Odgojno - popravnog doma

REZULTATI RADA I DISKUSIJA

Uzimajući u obzir da bi fokus postretmanskog djelovanja trebao biti usmjeren na osnaživanje kapaciteta maloljetnika, motiviranost i osamostaljivanje za produktivan život i rad, ispitanicima su postavljena pitanja po pojedinim područjima a distribucija odgovora je tabelarno predstavljena.

Tabela 2. Distribucija odgovora ispitanika - korisnika OPD o područjima na kojima bi im trebala pomoć nakon izlaska iz Odgojno - popravnog doma

Table 2. Distribution of responses of respondents - beneficiaries of STO on areas where they would need help after leaving the Correctional Facility

Područje	Pomoć nakon izlaska iz Odgojno - popravnog doma			
	nepotrebna pomoć	potrebna mala pomoć	potrebna veća pomoć	potrebna pomoć u potpunosti
materijalna pomoć	54,5	27,3	9,1	0,0
psihološka pomoć	27,3	45,5	9,1	0,0
popravljanje obiteljskih odnosa	54,5	18,2	9,1	0,0
smještaj (stanovanje)	45,5	27,3	9,1	9,1
školovanje	45,5	18,2	9,1	9,1
pronalazak posla	36,4	18,2	18,2	18,2
zaštita od loših uticaja društva	36,4	18,2	9,1	27,3
drugo	0,0	0,0	0,0	0,0

Jedan ispitanik nije odgovorio na pitanje o materijalnoj pomoći, o pomoći za smještaj (stanovanje), o pomoći za pronalazak posla, o zaštiti od loših uticaja društva, dva ispitanika nisu odgovorila na pitanje o psihološkoj pomoći, o pomoći za popravljanje obiteljskih odnosa, o pomoći za školovanje.

Tabela 3. Distribucija odgovora ispitanika - korisnika OPD o tome u kojem smislu im je pomoglo vrijeme provedeno u OPD odnosno informacije koje su dobili tokom boravka u pomenutoj ustanovi

Table 3. Distribution of the answers of the respondents - STO beneficiaries on the sense in which they were helped by the time spent in the STO, ie the information they received during their stay in the mentioned institution

Područje	Smisao pomoći vremena provedenog u Odgojno - popravnom domu i dobijenih informacija tokom boravka			
	1	2	3	4
radne navike	9,1	9,1	9,1	72,7
higijenske navike	0,0	9,1	9,1	72,7
postupanje u skladu sa normama i zakonima	18,2	9,1	9,1	54,5
samokontrola	9,1	18,2	9,1	54,5
timski rad	18,2	0,0	0,0	72,7
savladavanje raznih prepreka	0,0	18,2	54,5	18,2
mogućnost izbora	9,1	9,1	27,3	45,5
drugo	0,0	0,0	0,0	0,0

Legenda: 1 (nisu mi pomogle, ne bih ništa znao primijeniti), 2 (upamtio sam neke informacije), 3 (upamtio sam dosta informacija ali ne bih ih baš znao najbolje primijeniti), 4 (upamtio sam dosta toga i znao bih u potpunosti primijeniti)

Nedostaje po jedan odgovor za sva područja iz ovog pitanja osim za radne navike.

Tabela 4. Distribucija odgovora ispitanika - korisnika OPD o vještinama koje imaju prilikom izlaska iz pomenute ustanove kao i vještinama koje bi željeli imati

Table 4. Distribution of responses of respondents - beneficiaries of STO on the skills they have when leaving the institution as well as the skills they would like to have

Pitanje 43.	Distribucija odgovora (%)	
	Imam	Želim imati
Navedite vještine za koje smatrate da ih imaš prilikom izlaska iz OPD kao i vještine koje bi želio imati:		
briga o sebi	90,9	9,1
briga o zdravlju	72,7	18,2
uspješno rješavanje sukoba	63,6	27,3
samozastupanje	81,8	0,0
tehničke vještine (vožnja auta, rad na kompjuteru)	54,5	27,3
strani jezici	45,5	36,4
uspostavljanje prijateljstva	90,9	0,0
održavanje prijateljstva	63,6	18,2
zadržavanje zaposlenja	54,5	27,3
radne navike	81,8	9,1
odgovornost	72,7	18,2
drugo	0,0	0,0

Po jedan odgovor nedostaje za područja: briga o zdravlju, uspješno rješavanje sukoba, uspostavljanje prijateljstva, radne navike i odgovornost, dok po dva odgovora

nedostaju za područja: samozastupanje, tehničke vještine, strani jezici, održavanje prijateljstva i zadržavanje zaposlenja.

Tabela 5. Distribucija odgovora ispitanika - korisnika OPD o tome da li shvaćaju situaciju u kojoj se nalaze i da li žele promijeniti svoje ponašanje

Table 5. Distribution of responses of respondents - STO beneficiaries on whether they understand the situation they are in and whether they want to change their behavior

Pitanje 44.	Distribucija odgovora (%)			
	da, i istinski želim promjenu	samo djelimično	trudim se koliko mogu	o tome ne razmišljam
Da li shvataš situaciju u kojoj se nalaziš i da li želiš promijeniti svoje ponašanje?	81,8	0,0	0,0	9,1

Korisnici Odgojno - popravnog doma shvaćaju situaciju u kojoj se nalaze i istinski žele promijeniti svoje ponašanje, što potvrđuje (81,8%) korisnika, uz napomenu da jedan ispitanik nije odgovorio na ovo pitanje.

Tabela 6. Distribucija odgovora ispitanika - korisnika OPD o tome da li vjeruju da će nakon izlaska iz Odgojno - popravnog doma nastaviti sa boljim životom

Table 6. Distribution of responses of respondents - STO beneficiaries on whether they believe that after leaving the Correctional Facility they will continue with a better life

Pitanje 45.	Distribucija odgovora (%)		
	da, u potpunosti	ne, ne vjerujem uopće	ne znam
Vjeruješ li da ćeš nakon izlaska iz Odgojno - popravnog doma nastaviti sa boljim životom?	81,8	9,1	0,0

Korisnici vjeruju da će nakon izlaska iz Odgojno - popravnog doma nastaviti sa boljim životom, (81,8%) korisnika, s tim da jedan ispitanik nije odgovorio na ovo pitanje.

ZAKLJUČCI

Svi anketirani korisnici tvrde da se u Odgojno - popravnom domu organiziraju grupni razgovori sa ostalim korisnicima i odgajateljem i da sudjeluju u njima, kao i da im navedeni razgovori sa odgajateljem i ostalim korisnicima Odgojno - popravnog doma pomažu u smislu da poslije razgovora lakše podnose boravak u domu. Svi anketirani korisnici navode da ih želja da se poprave i budu korisni podstiče na aktivnosti u Odgojno - popravnom domu, dok (63,6%) korisnika ističe da ih na dobro vladanje i poštovanje propisa u Odgojno - popravnom domu podstiče želja da se promijene i poštuju propise. Korisnici Odgojno - popravnog doma imaju stav da će im nakon izlaska iz doma biti potrebna nečija pomoć odnosno briga, (45,5%) ispitanika djelimično i (9,1%) u potpunosti slaže sa navedenim. Distribucija odgovora ispitanika - korisnika OPD o područjima na kojima bi im trebala pomoć nakon izlaska iz Odgojno -

popravnog doma je sljedeća: da im je potrebna pomoć u potpunosti tvrdi (27,3%) korisnika za zaštitu od loših uticaja društva, kao i (18,2%) korisnika za pronalazak posla; zatim da im je potrebna veća pomoć naglašava (18,2%) korisnika za pronalazak posla; potrebna im je mala pomoć ističe (45,55) anketiranih korisnika u kontekstu psihološke pomoći; dok nepotrebnu pomoć ističe po (54,5%) korisnika u smislu materijalne pomoći i popravljnja obiteljskih odnosa. Distribucija odgovora ispitanika - korisnika OPD o tome u kojem smislu im je pomoglo vrijeme provedeno u OPD odnosno informacije koje su dobili tokom boravka u pomenutoj ustanovi je sljedeća: da su upamtili dosta toga i da bi znali u potpunosti primijeniti naučeno navodi po (72,7%) korisnika za radne navike, higijenske navike i timski rad, po (54,5%) anketiranih korisnika naglašava postupanje u skladu sa normama i zakonima i samokontrolu u pomenutom kontekstu; zatim da su upamtili dosta informacija ali da ih ne bi baš znali najbolje primijeniti ističe (54,5%) anketiranih korisnika za savladavanje raznih prepreka. Distribucija odgovora ispitanika - korisnika OPD o vještinama koje imaju prilikom izlaska iz pomenute ustanove kao i vještinama koje bi željeli imati je sljedeća: za vještine koje imaju, po (90,9%) korisnika navodi brigu o sebi i uspostavljanje prijateljstva, po (81,8%) anketiranih korisnika naglašava samozastupanje i radne navike, po (72,7%) korisnika ističe brigu o zdravlju i odgovornost, po (63,6%) anketiranih korisnika navodi uspješno rješavanje sukoba i održavanje prijateljstva, a po (54,5%) ispitanika tvrdi da su to tehničke vještine (vožnja auta, rad na računalu) i zadržavanje zapošljenja; dok za vještine koje žele imati (36,4%) ispitanika izdvaja strane jezike, i po (27,3%) korisnika navodi tehničke vještine (vožnja auta, rad na računalu), uspješno rješavanje sukoba i zadržavanje zapošljenja. Korisnici Odgojno - popravnog doma shvaćaju situaciju u kojoj se nalaze i istinski žele promijeniti svoje ponašanje, što potvrđuje (81,8%) korisnika. Korisnici vjeruju da će nakon izlaska iz Odgojno - popravnog doma nastaviti sa boljim životom (81,8%) korisnika. Korištene ankete za korisnike Odgojno - popravnog doma obuhvaćaju mnogobrojna pitanja iz oblasti koja je tema rada tako da se došlo do dragocjenih saznanja od pojedinaca koji su na izvoru informacija odnosno direktnih sudjelovatelja u posttretmanu kao intervencijskom kontinuumu, na osnovu kojih bi se mogao prilagoditi pristup odnosno uvesti neophodne izmjene i dopune kako bi se što adekvatnije sanirali nastali problemi s kojima se suočavaju kako pojedinci i mnogobrojne institucije, tako i lokalna zajednica odnosno društvo u cjelini. Sadržaj interventnog institucionalnog djelovanja je usmjeren ka korisniku shodno njegovim potrebama, mogućnostima, kapacitetima i interesima. Posttretman predstavlja dio lanca interventnog djelovanja usmjeren upravo na navedena specifična područja. Ovim se naglašava značaj izrade i sprovedbe individualnog programa postupanja. Sama priprema za posttretman počinje već od prvog dolaska maloljetnika u ustanovu, a intenzivira se 90 dana pred otpust. Baz obzira na ishod samog tretmana, posttretman treba biti usmjeren ka očuvanju pozitivnog stanja postignutog u sutanovi i /ili korigiranje eventualnih propusta tokom institucionalnog tretmana. Cilj je jasan, posttretman se posmatra i kao proces i kao cilj. Ovaj proces podrazumijeva multidisciplinarni pristup uključenost socijalnog pedagoga, edukatora-rehabilitatora i psihologa. Ovi stručnjaci najbolje razmiju opisanu problematiku, metode i tehnike snaživanja maloljetnika U duhu savremenin društvenih odnosa, zasnovanih na poštovanju ljudskih prava i sloboda zagaraniranim domaćim i međunarodnim protokolima, društvena zajednica ima veliku odgovornost prema

svim svojim članovima. U tom smislu je neopravdana inertnost zajednice kada je u pitanju pomoć i podrška bivišim maloljetnim prestupnicima, koji vrlo često usljed stigmatizacija i marginalizacije dođu u kušnju da ponovo počine neko novo kazneno djelo što podrazumijeva povratak na početno stanje.

LITERATURA

1. Cakić, N. (2014). *Krivične sankcije za maloletne delinkvente. Pravo izvršenja krivičnih sankcija*. Niš: Univerzitet u Nišu, Pravni fakultet.
2. Höjer, I. & Sjöblom, Y. (2010). Young people leaving care in Sweden. *Child and Family Social Work*, 15, 118-127.
3. Klinčević, N. (2016). *Resocijalizacija maloljetnih prestupnika - teorija i praksa* (Studija slučaja, Kanton Sarajevo).
4. Koller-Trbović, N. & Mirosavljević, A. (2005). Posttretman - pomoć nakon institucije ili što nakon tretmana. *Kriminologija i socijalna integracija*, 13(2), 99-109.
5. Koller-Trbović, N., Mirosavljević, A., & Jeđud-Borić, I. (2017). *Procjena potreba djece i mladih s problemima u ponašanju - konceptualne i metodičke odrednice*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
6. Milošević, S. (2011). *Priprema mladih za izlazak iz stambene zajednice* (Diplomski rad). Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
7. Perić, O. (2007). *Komentar Zakona o maloletnim učiniocima krivičnih dela i krivično pravnoj zaštiti maloletnih lica*. Beograd: Službeni glasnik.
8. Sladović - Franz, B. (2003). *Psihosocijalni razvoj djece u dječjim domovima*. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
9. Suljević, Dž. (2018). *Posttretmanska zaštita u Odgojnom zavodu Turopolje* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet.
10. Wiseman, E. N. (2008). Ready or not: Youth aging out of care. *Relational Child and Youth Care in Practice*, 21(3), 15-26.

KVALITETA ŽIVOTA STUDENATA U SVJETLU PANDEMIJE COVID-19

THE STUDENT'S QUALITY OF LIFE IN THE PERSPECTIVE OF PANDEMIC COVID -19

Gordana BUJIŠIĆ¹ Slavica JANKOVIĆ¹, Ilja UZELAC BUJIŠIĆ²,
Ivana MATOVIĆ³

¹Veleučilište Lavoslav Ružička u Vukovaru, Hrvatska

²Churchill College, University of Cambridge, Ujedinjeno Kraljevstvo

³Klinika Vorobjev, Zemun, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Pandemija COVID-19 promjenila je životni stila, a time i kvalitete života ljudi. Mišljenja o tome koja je populacijske skupina najpogođenija promjenama se razlikuju, neki autori zagovaraju stav kako je najpogođenija starija generacija, drugi tvrde kako je to mlađa generacija. Poticaj za provedbu istraživanja bio je utisak autora kako je kvaliteta života studenata pogoršana. Stoga je cilj istraživanja testirati navedenu pretpostavku. Ispitanici su studenti fizioterapije Veleučilišta Lavoslav Ružička u Vukovaru. On-line anketa sastoji se od upitnika WHOQOL-BREF kojima je dodano pitanje o utjecaju pandemijom na kvalitetu života. U istraživanju je sudjelovalo više ispitanica (75,9%), dvije trećine bili su redovni studenti dok je 17% ispitanika uz studij i radilo. Svi ispitanici živjeli su ili s obitelji (87,9%) ili s partnerom (12,1%), što predstavlja protektivni faktor u promijenjenim životnim okolnostima. Više od 90% ispitanika ne boluje od akutnih niti kroničnih bolesti, no psihičke tegobe navodi njih 21,1%. Kvalitetu života u zadnjih godinu dana osrednjom ocjenjuje 51,7% ispitanika, dobrom 32,8%, lošom ili jako lošom 12%. Na pitanje o negativnim emocijama kao što su strah i žalost 72,4% ispitanika navodi kako su ih imali povremeno ili često, a nema ispitanika koji se nikada nije tako osjećao. Na pitanje o utjecaju pandemije na kvalitetu života 12,1% ispitanika odgovorilo je kako je pandemija imala jako puno utjecala, 27,6% prilično, 39,7% osrednje i 20,7% malo. Niti jedan ispitanik nije odgovorio kako pandemija uopće nije utjecala na njihov život. Rezultati ovog istraživanja bit će polazište za kreiranje programa poboljšanja kvalitete života studenata Veleučilišta.

Ključne riječi: studenti, pandemija COVID-19, kvaliteta života

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has led to lifestyle changes and caused a change in people' quality of life. Opinions about which population group is the most affected by the changes differ, some authors advocate that the older generation is more affected while the others argue that it is the younger generation. The cause for conducting the research was the impression that the quality of life of students has deteriorated and the aim of the research is to test hypothesis. The participants were physiotherapy students of College of Applied Sciences Lavoslav Ružička in Vukovar. The online survey was composed of the WHOQOL-BREF questionnaire with added statement about the impact of the pandemic on quality of life. We had more female participants (75,9%), two thirds of participants were full-time students and 17% of participants were employed. All participants lived either with the family (87,9%) or the partner (12,1%) which is a protective factor in changed life circumstances. More than 90% of the participants did not suffer from acute or chronic diseases but 21,1% of them have reported some mental problem.

During the last year, 51,7% of the participants assessed the quality of life average, 32,8% as good and 12% as poor or very poor. When asked about negative emotions such as fear and grief, 72,4% of the participants confirmed that they had it occasionally or often and there is no participant who didn't experienced it. When asked about the impact of the pandemic on the quality of life, 12,1% participants stated that pandemic strongly influenced their life, 27,6% significantly, 39,7% moderate and 20,7% answered that the influence was low. None of the participants answered that the pandemic did not affect their lives at all. The results of this research will be the starting point for the program for the improvement of the quality of life in College' students.

Keywords: students, COVID-19 pandemic, quality of life

UVOD

Prvi slučaj korona virusa (COVID-19) otkriven je krajem 2019. godine u Kini da bi samo nekoliko mjeseci kasnije izazvao zdravstvenu krizu širom svijeta. Svjetska zdravstvena organizacija proglasila je pandemiju COVID-19 11.3.2020. i do sada nema zemlje u kojoj nije zabilježen slučaj zaraze, a u većini zemalja došlo je do epidemija širokih razmjera koje su izazvale tektonske poremećaje u zdravstvenim sustavima tih zemalja. Prvi slučaj zaraze COVID-19 u Hrvatskoj je zabilježen 25.2.2020. i nakon toga ništa više nije bilo isto. Ministarstvo zdravstva pokrenulo je nekoliko aktivnosti istovremeno, javno-zdravstvene mjere čiji cilj je bio sprječiti dalje širenje bolesti (držanje socijalne distance, osobna higijena), uvedeno je obvezno nošenje maski za lice i rukavica na javnim mjestima te korištenje sredstva za dezinfekciju. No, sve mjere su se pokazale kao nedostatne te je proljeće 2020. bilo obilježeno i nepopularnim „zaključavanjima“ u vlastite kuće, gradove i regije, ovisno o stupnju zaraženosti u određenom segmentu populacije. Na tom tragu puno institucija i tvrtki uvelo je rad na daljinu, pa tako i obrazovne institucije. Predavanja na daljinu „Zoom“, Microsoft Teams i druge platforme za takvu nastavu postale su odjednom dio svakodnevice. Veleučilište Lavoslava Ružička u Vukovaru provodilo je mjere Vlade RH te se nastava na svim smjerovima održavala uglavnom na daljinu, što je posebno utjecalo na kvalitetu nastave studija fizioterapije jer vježbe nisu mogle biti održavane redovno. U početku se činilo kako su mjere privremene, studentima je bilo zanimljivo, a nastavnici su smatrali nastavu na daljinu zanimljivim izazovom koji neće dugo potrajati, međutim, kada je počela nova, aktualna akademska godina, situacija je postala manje zanimljiva i izazovna i postalo je jasno, kako osim borbe protiv infekcije COVID-19 mora početi i borba za normalni život. U prethodnom desetljeću, kvaliteta života proučavana je u kontekstu kroničnih bolesti te je definirana kao „subjektivni osjećaj pacijenta o utjecaju bolesti ili zdravstvenog stanja na različite aspekte života kao što su tjelesni, psihički, socijalni i radni“ (Ornell, Schuch, Sordi, & Kessler, 2020). Iz definicije je vidljivo kako procjena kvalitete života pomaže u određivanju problema koji mogu utjecati na svakodnevno funkcioniranje ljudi. (Morens & Fauci, 2013) Dosadašnja istraživanja pokazala su kako je procjena kvalitete života značajan prediktor ukupnog zdravstvenog stanja kao i osjećaja blagostanja. Epidemija zaraznih bolesti, kao što je COVID-19 negativno utječe na sve aspekte funkcioniranja pojedinaca i društava u cjelini i ima značajne ekonomske posljedice Situacija usporediva s epidemijom COVID-19 (Reardon, 2015; Shigemura, Ursano,

Morganstein, Kurosawa, & Benedek, 2020). Ranije istraživanje kvalitete života u vrijeme epidemije, usporedivo s aktualnom situacijom, jest istraživanje provedeno s pacijentima koji su imali SARS i rezultati su pokazali kako je epidemija značajno utjecala na opće zdravstveno stanje ispitanika te na njihovu tjelesno stanje i socijalno funkcioniranje. Slični rezultati bilježe se i u studiji provedenoj u Maroku tijekom ove pandemije (Shigemura et al, 2020). Provedba preventivnih mjera utječe na dnevne aktivnosti pojedinaca te na njihovo funkcioniranje, a posebno negativan utjecaj ima uvođenje karantene te se pojavio novi izraz „koronafobija“ koja opisuje stres i napetost u općoj populaciji (Shigemura et al., 2020; Barbisch, Koenig, & Shih, 2015; Stankovska, Memedi, & Dimitrovski, 2020). Psiholozi i psihijatri od početka upozoravaju na posljedice koje će pandemija imati na mentalno zdravlje pojedinaca i zajednice, posebno masovne izolacije kojima su ljudi izloženi već duže od godinu dana. Ne smijemo zaboraviti kako karantena za neke pojedince pa i društva znači potpunu promjenu životnih navika što ne može ostati bez posljedica na mentalno zdravlje. Svjetska zdravstvena organizacija konstruirala je upitnik o kvaliteti življenja kao „viđenje pojedinca svog položaja u društvu u kontekstu kulture u kojoj živi i prema ciljevima, očekivanjima, standardima i brigama“ (WHO, 2016). Govoreći o kontekstu u kojem procjenjujemo kvalitetu življenja, moramo imati na umu kako je epidemija COVID-19 u većini svjetskih regija proglašena izvanrednim zdravstvenim stanjem koje obilježavaju visoka stopa morbiditeta i mortaliteta što uključuje traumatsko iskustvo na kolektivnoj razini. Strogo poštivanje preventivnih mjera, kao što su nošenje maski, dezinfekcija svih površina, držanje socijalne distance i karantena, utječe na svakodnevni život velikog broja ljudi. U vrijeme pandemije, a posebno u danima „lockdown“ to je značilo ostajanje u kući, ograničeno kretanje i komunikacija ograničena na cybersvijet izvore kako u osobnoj tako i u profesionalnoj, pa tako i obrazovnoj razini. Prema nekim izvorima, korištenje smartphona, tableta i računala u tom periodu porasla je za 20%. Istraživanje provedeno u Saudijskoj Arabiji među studentima koji su imali nastavu na daljinu tokom pandemije pokazalo je kako je većina studenata imala iskustvo umerenog do jakog stresnog poremećaja (Al-Kumain, 2020). Većina društvenih događaja i profesionalnih aktivnosti koje su zahtevale putovanje ili okupljanje su otkazane. Istraživanje provedeno početkom pandemije u Kini pokazalo je kako postoji umeren do visok stepen straha i neizvesnosti vezano uz pandemiju COVID-19 (Wang et al., 2021). Osobe u izolaciji imaju povećan rizik pojave širokog spektra negativnih emocija kao što su strah, bes, krivnja i osećaj gubitka kontrole. Upravo ove reakcije dovode do osjećaja nesigurnosti u fizičkom okruženju i posljedično, do pretjerane brige za zdravlje i učestalih postupaka kao što su dezinfekcija svega što ih okružuje i pranje ruku (Lades, Laffan, Daly, & Delaney, 2020). Istraživanje provedeno na razini Europske unije pokazalo je kako je osjećaj mentalnog blagostanja na najnižoj razini u svim dobnim skupinama od početka pandemije, no ipak je najizraženija među mladima koji su ostali bez posla. Postojeće nejednakosti su se povećale radi neproporcionalnog utjecaja pandemije na vulnerabilne skupine kao što su žene, mladi i socijalno marginalizirani upravo radi gubitka posla i financijske nesigurnosti. COVID-19 je izazvao mentalnu blokadu u ljudi koji se sve više plaše bolesti, ekonomskih poteškoća i stvarnog utjecaja krize na njihove živote. Upravo radi toga važno je osigurati očuvanje mentalnog zdravlja. Pri tome treba imati na umu holistički pristup (Eurofound, 2020). Rezultati navedenih istraživanja i utisak

kako su studenti u Hrvatskoj pa tako i studenti Veleučilišta Lavoslav Ružička u Vukovaru teško podnijeli pandemiju i sve izazove oje sa sobom nosi potakli su nas na provedbu istraživanja. Cilj istraživanja bio je testirati pretpostavku kako se kvaliteta života studenata tijekom pandemije smanjila.

METODE RADA

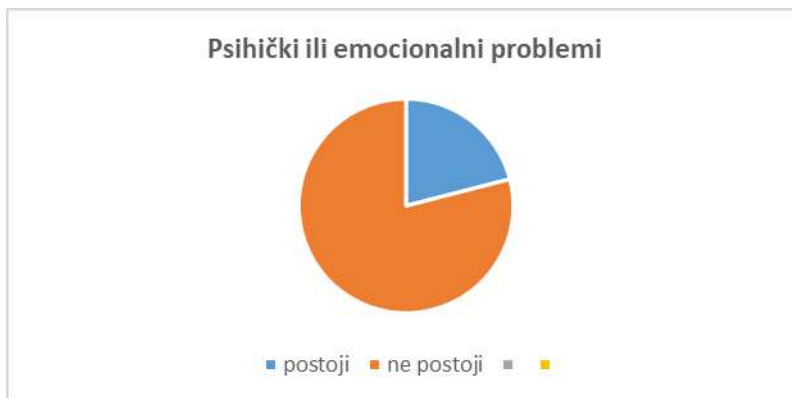
Uzorak istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 63 studenta fizioterapije Veleučilišta Lavoslav Ružička u Vukovaru. Ispitanici su u istraživanju sudjelovali dobrovoljno i anonimno. U istraživanju je sudjelovalo više ispitanica (75,9%), nego ispitanika, što je očekivano jer je gotovo identičan omjer u cjelokupnoj populaciji studenata fizioterapije na Veleučilištu Lavoslav Ružička u Vukovaru. Iako je anketa s pitanjima poslana na jednak broj adresa elektroničke pošte redovnih i izvanrednih studenata, dvije trećine ispitanika bili su redovni studenti što je vjerojatno uvjerovano činjenicom da veliki dio izvanrednih studenata uz studij i radi (17% njih). Niti jedan ispitanik nije živio sam, 87,9% živio je s obitelji (87,9%), a s partnerom njih 12,1%, što predstavlja protektivni faktor u nepovoljnim životnim okolnostima.

Mjerni instrumenti

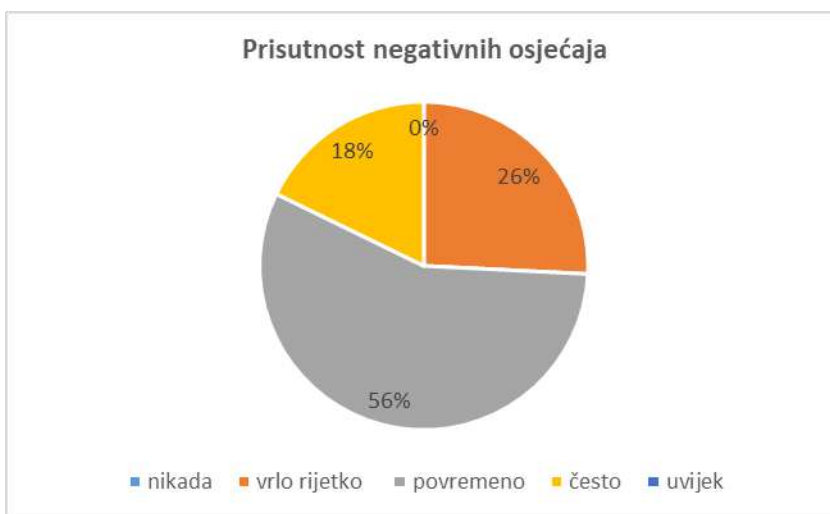
Korišten je standardizirani upitnik Svjetske zdravstvene organizacije WHOQOL-BREF kojoj je dodano pitanje o utjecaju pandemije na kvalitetu života. Istraživanje je provedeno online, u obliku Google ankete.

REZULTATI I DISKUSIJA



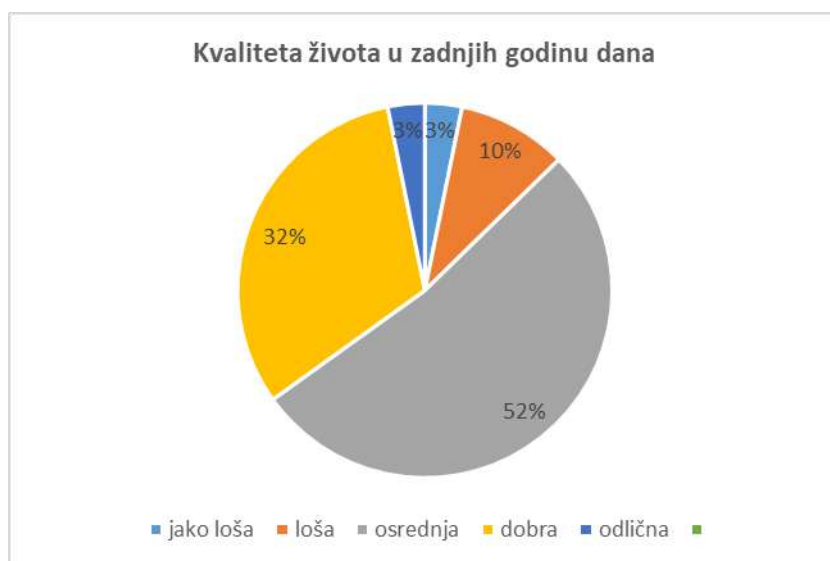
Slika 1. Postojanje psihičkih ili emocionalnih problema
Figure 1. Presence of psychical or emotional disturbances

Velika većina ispitanika nije bolovala ranije od neke kronične bolesti ili invalidnosti (88,7%) što je i očekivano u populaciji čija prosječna dob je bila 21,2 godine. Zanimljiv je, međutim podatak o postojanju psihičkih ili emocionalnih problema – petina ispitanika i ispitanica pozitivno je odgovorila na ovo pitanje.



Slika 2. Prisustvo negativnih osjećaja (strah, žalost) u zadnjih godinu dana
Figure 2. Presence of „negative feelings“ (fear, sadness) in the last year

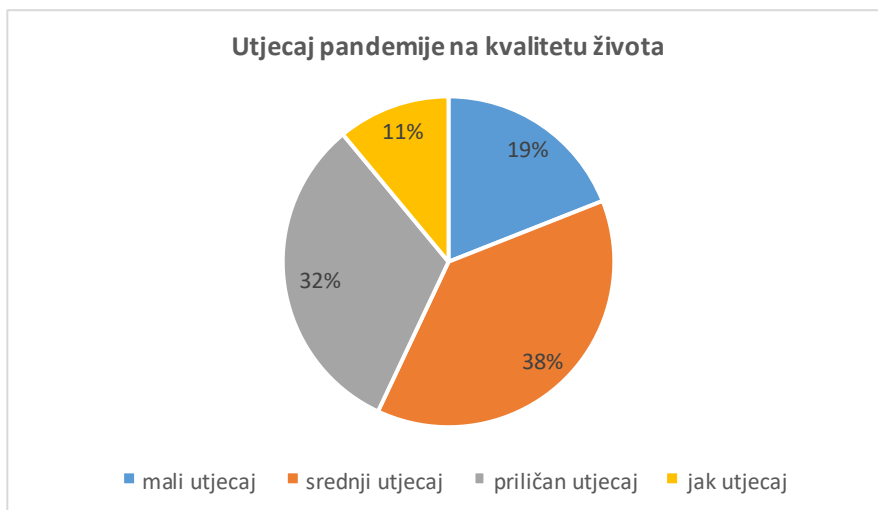
Na pitanje jesu li imali neku vrstu negativnih (neugodnih) osjećaja tijekom prethodne godine većina studenata odgovorila je potvrdno, povremeno njih 56%, često 18% dok su vrlo rijetko takve osjećaje imali njih 26%. Posebno je znakovito da niti jedan student nije odgovorio kako nikada nije imao negativne osjećaje.



Slika 3. Ocjena kvalitete života u zadnjih 12 mjeseci
Figure 3. Estimated quality of life in the last 12 months

Procjena kvalitete života ukazuje na osobni doživljaj kvalitete života koju mladi ljudi obično ocjenjuju ocjenom dobar ili odličan, no u vrijeme pandemije studenti su najčešće koristili ocjene “osrednja” i “dobra”, ukupno čak 84%, a podjednako mali broj je ocijenio kvalitetu jako lošom i odličnom – po 3,2%.

Nakon odgovora dobivenih na prethodnoj tvrdnji, vezano za negativne, neugodne osjećaje ovakav odgovor vezano za kvalitetu života očekivan je jer osobe koje često osjećaju strah ili žalost ne mogu se pohvaliti kvalitetnim životom. Jasno je kako je to vezano za pandemiju i strah od budućnosti, strah od ekonomske propasti i nemogućnosti zaposlenja nakon studija ili čak strah kako neće moći završiti studij radi pandemije same ili posljedica po gospodarstvo, a time i na njihov ekonomski status.



Slika 4. Utjecaj pandemije na kvalitetu života
Figure 4. Influence of the pandemic on the quality of life

U prethodnim tvrdnjama koje su se odnosile na negativne emocije koje su imali tijekom prethodne godine te na kvalitetu života, ispitanici su odgovorili (ne)očekivano negativistično. Stoga ne iznenađuje ni odgovor na ključno pitanje, ono o utjecaju pandemije na kvalitetu života. Svi ispitanici odgovorili su kako je pandemija u manjem ili većem stupnju utjecala negativno na kvalitetu njihovih života, niti jedan ispitanik nije odgovorio kako je kvaliteta života ostala nepromijenjena tijekom pandemije. Utjecaj pandemije na kvalitetu života većina je ispitanika ocijenila priličnim ili prilično jakim (ukupno 43%), dok je 38% ispitanika smatrao kako je utjecaj pandemije osrednji. Skromnih 19% ispitanika odgovorilo je kako je utjecaj pandemije na kvalitetu života mali.

ZAKLJUČCI

U ovom radu prikazan je samo dio istraživanja koje je procjenjivalo utjecaj pandemije na kvalitete života studenata Veleučilišta Lavoslav Ružička u Vukovaru. Prikazani rezultati potvrđuju postavljenu hipotezu kako je pandemija COVID-19 negativno utjecala na osobni doživljaj kvalitete života. Na ovakav zaključak navode rezultati vezani za ocjenu mentalnog zdravlja, a kroz tvrdnje vezane za psihičke ili emocionalne probleme i prisutnost negativnih osjećaja kao i kroz samoprocjenu kvalitete života u zadnjih godinu dana. Izlučno pitanje koje se odnosilo na utjecaj pandemije na kvalitetu

života ispitanika definitivno je potvrdilo postavljenu hipotezu jer niti jedan sudionik nije odgovorio kako pandemija nije utjecala na kvalitetu života. Ovi rezultati jasno pokazuju kako je neophodno kreirati programe i poduzeti određene aktivnosti, napose na polju mentalnog zdravlja kako bi se pružila potpora studentima i „smanjila nastala šteta“, odnosno, kako bi studenti proradili strahove koje su osjećali tijekom pandemije, a koji mogu utjecati dugoročno na njihovo mentalno zdravlje, a time i na kvalitetu života.

LITERATURA

1. Al-Kumain N. H., Alhazmi, A. K., Mohammed, F., Gazem, N. A., Shabbir M. S., & Fazea, Y. (2021). Exploring the Impact of the COVID-19 Pandemic on University Students' Learning Life: An Integrated Conceptual Motivational Model for Sustainable and Healthy Online Learning. *Sustainability*, *13*, 25-46
2. Barbisch, D., Koenig, K., & Shih, F. (2015). Is there a case for quarantine? Perspectives from SARS to Ebola. *Disaster Med. Public*, *9*, 547-553.
3. Brown, D. S., Thompson, W. W., Zack, M. M., Arnold, S. E., & Barile, J. P. (2015). Associations between health-related quality of life and mortality in older adults. *Prev. Sci.*, *16*, 21-30
4. Eurofond (2020). *Living, working and COVID-19 dataset*. Retrieved on 25th January 2020 from <http://eurofound.link/covid19data>.
5. Lades, L., Laffan, K., Daly, M., & Delaney, L. D. (2020). Emotional well-being during the COVID-19 pandemic. *Br. J. Health Psychol.*, 1-37.
6. Morens, D. & Fauci, A. (2013). Emerging infectious diseases: Threats to human health and global stability. *PLoS Pathog.*, *9*.
7. Ornel, F., Schuch, J. B., Sordi, A. O., & Kessler, F. H. P. (2020). “Pandemic fear” and COVID-19: Mental health burden and strategies. *Braz. J. Psychiat.*, *42*, 232-235.
8. Reardon, S. (2015). Ebola’s mental-health wounds linger in Africa. *Nature*, *519*, 13-14.
9. Shigemura, J., Ursano, R. J., Morganstein, J. C., Kurosawa, M., & Benedek, D. M. (2020). Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations. *Psychiat. Clin. Neurosci.*, *74*, 281-282.
10. Stankovska, G., Memedi, I., & Dimitrovski, D. (2020). Coronavirus COVID-19 disease, mental health and psychosocial support. *Soc. Regist.*, *4*, 33-48.
11. Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (covid-19) epidemic among the general population in China. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, *17*, 1729.
12. World Health Organization. (1996). *Introduction, Administration, Scoring and Generic Version of the Assessment: Field trial Version*. WHO, Geneva, Switzerland.

RELACIJE STILOVA PRIVRŽENOSTI I OSOBINA LIČNOSTI KOD ADOLESCENATA

RELATIONS BETWEEN ATTACHMENT STYLES AND PERSONALITY TRAITS AMONG ADOLESCENTS

Gorica VUKSANOVIĆ, Ivana ZEČEVIĆ

Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Medicinski fakultet Foča, Bosna i Hercegovina

Pregledni rad

APSTRAKT

Privrženost (eng. *attachment*) osnova je socioemocionalnih relacija, adolescencija je nezaobilazan period u razvoju individue, a zahvaljujući osobinama ličnosti, razvijamo i održavamo prepoznatljiv identitet. Stilovi privrženosti i osobine ličnosti mogu imati zajednički (udruženi) efekat na psihosocijalno prilagođavanje adolescenata i adolescentkinja. Sigurni stil privrženosti, koji je obično praćen većom ekstraverzijom, nižim neuroticizmom i većom ugodnošću/saradljivošću, olakšava adaptaciju u periodu adolescencije. Nesigurni stilovi privrženosti (odbijajući/izbjegavajući, preokupirajući i bojažljivi/anksiozni) predisponiraju adolescente i adolescentkinje za doživljaj depresivnih i anksioznih stanja, te otežavaju njihov socioemocionalni razvoj. U radu su ispitane i perspektive budućih istraživanja relacija ličnosti i privrženosti, te je ukazano i na neke od izazova provođenja istraživanja ove tematike kod adolescenata i adolescentkinja. Izazovi su se, prije svega, odnosili na probleme prilikom ispitivanja ličnosti ispitanika koji prolaze kroz period adolescencije. Otuda važnost i stalna aktuelnost odabrane teme rada.

Glavne riječi: stilovi privrženosti, osobine ličnosti, adolescenti

ABSTRACT

Attachment is the basis of socio-emotional relations, adolescence is an unavoidable period in the development of the individual, and thanks to personality traits, we develop and maintain a recognizable identity. Attachment styles and personality traits may have a common effect on adolescent psychosocial adjustment. A secure style of attachment, which is usually accompanied by greater extraversion, lower neuroticism, and greater comfort/cooperation, facilitates adaptation during adolescence. Insecure attachment styles (rejection/avoidance, preoccupation and fearful/anxiety) predispose adolescents to experience depressive and anxiety states, and hinder their socio-emotional development. The paper also examines the perspectives of future research on relativity and attachment, and points out some of the challenges of conducting research on this topic in adolescents. The challenges were, first of all, related to the problems when examining the personality of the respondents who are going through the period of adolescence. that is why the chosen topic of the paper is important and constantly current.

Keywords: attachment styles, personality traits, adolescents

UVOD

Naziv teme ovog rada obuhvata tri međuzavisna konstrukta koja su predmet proučavanja razvojne i socijalne psihologije (stilovi privrženosti i adolescencija), te

psihologije ličnosti (osobine ličnosti). Privrženost (eng. *attachment*) osnova je socioemocionalnih relacija, adolescencija je nezaobilazan period u razvoju individue, a zahvaljujući osobinama ličnosti, razvijamo i održavamo prepoznatljiv identitet. Stilovi privrženosti i osobine ličnosti mogu imati zajednički (udruženi) efekat na psihosocijalno prilagođavanje adolescenata i adolescentkinja. Otuda važnost i stalna aktuelnost odabrane teme rada.

STILOVI PRIVRŽENOSTI

Dvije najpoznatije i najviše prihvaćene podjele stilova privrženosti od strane akademske i stručne psihološke zajednice stare su čak 40 i 27 godina. Po prvoj, koju su ponudili Ainsworth i saradnici (1978), stilove privrženosti možemo klasifikovati u sljedeće tri kategorije: *sigurna*, *anksiozna* (ili *anksiozno-ambivalentna*) i *izbjegavajuća* (ili *odbijajuća*) privrženost. Posljednja dva stila mogu se podvesti pod kategoriju *nesigurna privrženost*. Osobe koje su sigurno privržene, osjećaju se ispunjeno u svojim vezama i ne plaše se da će ih partner/ka napustiti. S druge strane, anksiozno privržene osobe gaje bojazan da će ih partner/ka ostaviti, a misle i da ih partner/ka ne voli dovoljno. Zato ne iznenađuje da žele mnogo više od veze nego što im se trenutno pruža ili može pružiti. Konačno, izbjegavajuća privrženost obuhvata izbjegavanje bliskosti, u smislu da se osoba plaši neprijatnosti koja bi mogla nastati usljed toga što bi joj se partner/ka mogla previše približiti. Međutim, Bartholomew i Horowitz (1991) smatraju da je riječ o četiri stila privrženosti: *sigurnom*, *odbijajućem*, *preokupirajućem* i *bojažljivom*. Ovi autori određuju pomenute stilove u terminima dvije dimenzije – odnosa prema sebi i drugima. Zato su sigurni stil okarakterisali kao kombinaciju pozitivnog odnosa prema sebi (očuvanje vlastite ličnosti, odnosno identiteta bez obzira što smo zasnovali određenu vezu) i pozitivnog odnosa prema drugima (želja da se zasnuje veza i ostvarenje ovakve potrebe). Odbijajući stil privrženosti podrazumijeva oslanjanje na sebe i svoje kapacitete (što je odraz pozitivnog odnosa prema sebi) i izbjegavanje vezivanja sa drugima (odnosno, negativan odnos prema drugima). Preokupirajući stil privrženosti predstavljao bi gubitak vlastitog identiteta u vezi (negativan odnos prema sebi) i previsok nivo očekivanja od partnera/ke (pozitivan odnos prema drugima). Na kraju, bojažljivi stil privrženosti podrazumijeva negativan odnos kako prema sebi (nisko samopoštovanje i samopouzdanje), tako i prema drugima (tjeskoba nastala kada treba započeti vezu, te zabrinutost u vezi sa potencijalnom prijetnjom od napuštanja od strane partnera).

OSOBINE LIČNOSTI

Ličnost je dinamički sklop relativno trajnih i stabilnih osobina koje u određenoj mjeri determinišu naše ponašanje. U zavisnosti od toga na koji se aspekt ličnosti referiraju (na njenu strukturu, dinamiku i/ili razvoj), teorije i modeli koji je opisuju i objašnjavaju mogu biti raznoliki. *Struktura ličnosti* se posljednje dvije-tri decenije najčešće opisuje pozivajući se na *petofaktorski model*. Ovim modelom postulirano je (i empirijski validirano) da je za opis ličnosti dovoljno uzeti u obzir sljedećih pet dimenzija: ekstraverzija, neuroticizam, savjesnost, saradljivost/ugodnost (eng. *agreeableness*) i otvorenost za iskustva (Costa & McCrae, 1992). Ekstraverzija obuhvata poddimenzije

kao što su gregarnost i asertivnost. Neuroticizam uključuje facete kao što su anksioznost, depresivnost, impulsivnost i vulnerabilnost. Savjesnost podrazumijeva samodisciplinu, izraženu potrebu za postignućem, odgovornost i slično. Saradljivost se može opisati u terminima empatičnosti, altruizma, povjerenja i skromnosti. Otvorenost za iskustva uključuje facete poput inovativnosti, kreativnosti, interesovanja za umjetnost i preferiranja izazova i novina više od rutine. Nadalje, važan aspekt ličnosti jeste njena dinamika. Možda najveći doprinos *dinamici ličnosti* dala je psihoanaliza, na primjer, objašnjavajući nastanak, razvoj i potiskivanje ili ispoljavanje dubokih intrapsihičkih konflikata. Treći aspekt ličnosti, njen *razvoj* (seksualni, socijalni, emocionalni, moralni i kognitivni) dio je obaveznih poglavlja razvojne psihologije i čini se da više pripada ovoj disciplini, nego psihologiji ličnosti. Svaka ličnost, uz karakterističan stil privrženosti koji je razvila na osnovu svojih iskustava sa njegovateljima u ranom djetinjstvu (obično u prvih 18 mjeseci života), mora proći kroz period tranzicije, kakav je adolescencija. Ovo razdoblje postavlja još jedan test pred ličnost, te može unaprijediti ili usporiti proces izgradnje pozitivne slike o sebi i svijetu, identiteta ličnosti i očuvanje njenog integriteta. Budući da su stilovi privrženosti naučeni i učvršćeni obrasci reagovanja i ponašanja u situacijama stupanja u blisku/intimnu vezu s drugom osobom, njihova uloga u razvoju ličnosti adolescenata je zaista velika.

ADOLESCENCIJA

Adolescencija se može shvatiti i kao prelazni period u nastojanju ličnosti da od uloge onoga koji je privržen drugima (kao što je to dijete roditelju/staratelju) postajemo i sami neko kome će drugi biti privrženi (Fransson, 2014). Drugim riječima, možda već u adolescenciji, a obično u odrasloj dobi, postajemo roditelji/njegovatelji onima koji će tražiti našu brigu, zaštitu, podršku i ljubav. Iz pasivne pozicije prelazimo u aktivnu, kada je novostečena socijalna uloga (ili više njih) opterećena zahtjevom za većom odgovornošću i zrelošću ličnosti. Sličnog je mišljenja Ručević (2013), koja određuje adolescenciju kao period redefinisanja i transformisanja privrženosti, koja u ovom razvojnom dobu poprima novo značenje.

EMPIRIJSKI POGLED NA RELACIJU OSOBINA LIČNOSTI I STILOVA PRIVRŽENOSTI U ADOLESCENCIJI

U studiji koju su sprovele Blažeka-Kokorić i Gabrić (2009), utvrđeno je da nešto više od 65% studenata (od kojih se većina nalazila u periodu kasne adolescencije) ima sigurni, 25% izbjegavajući, a malo manje od 10% anksiozni stil privrženosti. Kod adolescenata i adolescentkinja kod kojih su preovladavale anksiozna i izbjegavajuća privrženost dobijeno je manje zadovoljstvo trenutnom vezom i kraće trajanje prethodnih veza, u odnosu na ispitanike/ce koji su bili sigurno privrženi. Ovdje bi se posredno moglo zaključiti da su osobine ličnosti (prvenstveno saradljivost/ugodnost i emocionalna stabilnost kao suprotan pol neuroticizma) održavale prethodne veze, kao i povećavale uzajamno zadovoljstvo ovim vezama. Shahrazad i saradnici (2015) su utvrdili da je za siguran stil privrženosti kod adolescenata i adolescentkinja karakteristična veća ekstravertiranost i veće zadovoljstvo životom. Preokupirajući stil

privrženosti bio je praćen višim stepenom neuroticizma (odnosno, manjom emocionalnom stabilnošću) i nižim stepenom saradljivosti (ugodnosti). Anksiozni stil privrženosti takođe je bio praćen višim stepenom neuroticizma (tj. negativnim emocionalnim reakcijama, većim nivoom stresa, većom osjetljivošću i češćom zabrinutošću).

Relacije stilova privrženosti i osobina ličnosti: polne razlike

Akhtar (2012) je ispitala polne razlike u zastupljenosti sigurnog, anksioznog i izbjegavajućeg stila privrženosti u adolescentnom dobu. Rezultati istraživanja ove autorke upućuju na nepostojanje statistički značajnih polnih razlika, premda su prosječne vrijednosti za svaki stil privrženosti bile veće kod adolescenata nego one dobijene u grupi adolescentkinja. Kardum, Gračanin i Hudek-Knežević (2006) su ispitali povezanost osobina ličnosti pretpostavljenih petofaktorskim modelom i četiri stila privrženosti u kasnoj adolescenciji. Ovi autori su utvrdili da je ekstraverzija u pozitivnoj korelaciji sa sigurnom privrženošću kod adolescentkinja, te u negativnoj korelaciji sa bojažljivom privrženošću i kod adolescenata i kod adolescentkinja. Nadalje, saradljivost je bila u pozitivnoj korelaciji sa sigurnom privrženošću, a u negativnim korelacijama sa odbijajućim i bojažljivim stilom privrženosti. Ovo je vrijedilo za adolescentkinje, ali ne i za adolescente (gdje su dobijeni statistički neznačajni koeficijenti korelacije). Neuroticizam je bio u negativnoj korelaciji sa preokupiranom i bojažljivom privrženošću (kod oba pola), a otvorenost za iskustva u pozitivnoj korelaciji sa sigurnim stilom privrženosti. Savjesnost se nije pokazala kao dimenzija ličnosti čije su relacije sa stilovima privrženosti mogle biti jednoznačno interpretirane. Dimenzije ličnosti su objašnjavale četiri do 13% varijanse stilova privrženosti (najmanje u slučaju odbijajućeg, a najviše u slučaju bojažljivog stila privrženosti). Marušić, Kamenov i Jelić (2011) su proučavale relacije osobina ličnosti sa privrženosti prijateljima u populaciji studenata koji su se tada nalazili u periodu kasne adolescencije. U uzorku adolescenata, anksiozni stil privrženosti bio je u umjerenj pozitivnoj korelaciji sa neuroticizmom. Izbjegavajući stil privrženosti bio je u umjerenj negativnoj korelaciji sa ekstraverzijom i niskoj negativnoj korelaciji sa saradljivošću. Kada je riječ o uzorku adolescentkinja, anksiozni stil provrženosti bio je u umjerenj pozitivnoj korelaciji sa neuroticizmom, te u niskoj korelaciji sa saradljivošću/ugodnošću. Izbjegavajući kognitivni stil bio je u umjerenj negativnoj korelaciji sa ekstraverzijom i u niskoj negativnoj korelaciji sa saradljivošću/ugodnošću. Osobine ličnosti su objašnjavale oko 30% varijanse anksioznog stila, kao i oko 27% varijanse izbjegavajućeg stila privrženosti. Kao što možemo primijetiti, rezultati istraživanja polnih razlika u relacijama osobina ličnosti I stilova privrženosti nisu jedinstveni.

Bihevioralni i afektivni korelati stilova privrženosti u adolescenciji

Shumaker, Deutsch i Brenninkmeyer (2009) u svom preglednom radu naveli su korelate različitih stilova privrženosti u adolescenciji. Adolescenti i adolescentkinje kod kojih dominira sigurni stil privrženosti imaju pozitivniji self-koncept, brže razvijaju jedinstven identitet, a uspješniji su i u emocionalnoj regulaciji (empatiji, percepciji emocija drugih, adekvatnom reagovanju na ova emocionalna stanja i slično). Ova grupa adolescenata i adolescentkinja aktivnije rješava svoje probleme, posjeduje

bolje i zdravije vještine prevladavanja stresa i, generalno gledano, socijalno je kompetentnija u odnosu na grupu kod koje su prisutni nesigurni stilovi privrženosti. S druge strane, adolescenti i adolescentkinje sa nesigurnim stilovima privrženosti su anksiozniji, depresivniji, a njihovo psihološko, socijalno i bihevioralno funkcionisanje je često maladaptivno. Zanimljiv rezultat koji su prikazala pomenuta tri autora tiče se zloupotrebe psihoaktivnih supstanci. Naime, adolescenti i adolescentkinje kod kojih preovlađuje anksiozni stil privrženosti su sklone ovakvom vidu zloupotrebe nedozvoljenih supstanci, što obično nije slučaj kod onih sa izbjegavajućim stilom privrženosti. Objašnjenje leži u tome da im izbjegavajući stil privrženosti omogućava da se distanciraju od drugih, pa tako i od negativnih uticaja društva kome pripadaju. Cooper, Shaver i Collins (1998) su upoređivali tri grupe ispitanika koji su prolazili kroz razdoblje adolescencije: 1) one kod kojih je dominirao sigurni, 2) grupu kod koje je identifikovan anksiozni, 3) te grupu onih kod kojih je dominirao izbjegavajući stil privrženosti. Rezultati njihove studije ukazuju na sljedeće korelate anksioznog stila privrženosti: veća zloupotreba psihoaktivnih supstanci (marihuane, psihotropnih lijekova i alkohola), veća sklonost stupanja u seksualne odnose sa nepoznatim osobama, češće izostajanje iz škole i lošiji školski uspjeh. Korelati izbjegavajućeg stila privrženosti bili su: češća zloupotreba psihotropnih lijekova, rjeđe korištenje marihuane i kasnije stupanje u seksualne odnose. Grupe kod kojih je dominirao anksiozni i izbjegavajući stil privrženosti bile su upoređene sa grupom ispitanika kod kojih je u prvom redu identifikovan sigurni stil privrženosti. Kada je upoređena grupa ispitanika kod kojih je dominirao anksiozni stil privrženosti sa grupom gdje je u prvom redu utvrđen izbjegavajući stil privrženosti, dobijeno je da je u prvoj grupi bio zastupljeniji loš školski uspjeh uz češće izostajanje sa nastave, češće delinkventno ponašanje (tipa krađa), kao i veća zloupotreba psihoaktivnih supstanci. Pregledom rezultata prethodnih studija, jasno je da je sigurni stil privrženosti praćen "poželjnijim" osobinama ličnosti (poput ekstraverzije, emocionalne stabilnosti i saradljivosti), socijalno prihvatljivijim ponašanjem i pozitivnijom emocionalnošću. Nesigurni stilovi privrženosti obično podrazumijevaju izraženiji neuroticizam, slabija školska postignuća i veću učestalost socijalno nepoželjnih ponašanja.

Stilovi privrženosti i psihopatologija ličnosti

Kada je riječ o poremećajima ličnosti, Rosensten i Horowitz (1996) navode da preokupirajući stil privrženosti predisponira adolescente i adolescentkinje kod kojih je dominantan za razvoj histrioničkog, graničnog i shizotipnog poremećaja ličnosti. Isti istraživači navode da izbjegavajući/odbacujući stil privrženosti može biti indikativan za razvoj narcisoidnog i antisocijalnog poremećaja ličnosti. Narcisoidnost, uz manipulativnost, svakako je odlika psihopatije, odnosno sociopatije. Kako bi se poticao zdrav psihosocijalni razvoj jedinki u periodu adolescencije, te prevenirale devijacije koje mogu nastati u odnosu na normalan, nesmetan razvoj, jasno je da je potrebno istraživati ne samo pozitivne, već i negativne faktore sazrijevanja. Dakle, proučavanje efekata stilova privrženosti na socijalnu (mal)adaptaciju adolescenata i adolescentkinja, kao i na njihovo mentalno zdravlje, od značaja je i za razvojnu psihopatologiju.

Izazovi u istraživanju relacija osobina ličnosti i privrženosti u adolescenciji

Osobine ličnosti nisu fiksne kategorije, što znači da su u određenoj mjeri podložne promjenama – uticajima iz društvene okoline, kao i samoj aktivnosti pojedinca. Stoga ne bi iznenadilo da su njihove relacije sa stilovima privrženosti različite u različitim periodima života. Takođe, rezultati istraživanja se mogu razlikovati usljed modela strukture ličnosti koji je istraživač odabrao (npr. Eysenckov PEN model uključuje psihoticizam, ekstraverziju i neuroticizam, za razliku od petofaktorskog modela sa više dimenzija ličnosti). Različite skale koje mjere iste osobine takođe mogu polučiti nešto drugačije rezultate, budući da u različitoj mjeri zahvataju istu dimenziju ličnosti (ili je ona operacionalizovana na, u izvjesnom smislu, drugačiji način). Korištenje *mjera samoprocjene* za provođenje istraživanja sa adolescentima i adolescentkinjama takođe može predstavljati svojevrsan izazov. Prvo, zbog upravljanja utiscima o sebi (eng. *impression management*) i još uvijek fragilnog selfa koji tek treba da se učvrsti. U tom svjetlu, uvijek treba imati u vidu pitanja (ne)iskrenosti, disimulacije i socijalne poželjnosti odgovora koje ispitanici navode. Drugo, zbog nedovoljnog kapaciteta za samoprocjenu (budući da adolescenti i adolescentkinje možda vjerovatno još nisu formirali konačnu, stabilnu i dovoljno jasnu sliku o sebi). Dakle, u adolescenciji se ličnost i dalje oblikuje i definiše, a ovaj proces reformulacije ličnosti i revizije identiteta se može nastaviti i u odraslo doba. Pored toga, postoji privrženost različitim osobama (ocu, majci, partneru/ki, prijateljima/vršnjacima...) i moguće su kvalitativne razlike u odnosu prema objektu privrženosti. Sve ovo doprinosi poteškoćama u izvođenju konačnih zaključaka o relacijama osobina ličnosti i stilova privrženosti u adolescenciji. Pošto se u adolescenciji često javljaju kriza identiteta, seksualnosti i autoriteta (Peković, 2010), nekada nije lako razdvojiti negativne doživljaje/stanja koji su dio normalne reakcije na ovaj period života i psihopatološke fenomene koji se mogu ispoljiti na sličan način. Izvjesna doza nervoze, agresivnosti, zbunjenosti i depresivnosti normalna je u adolescenciji, međutim, može biti odraz kako neke osobine ličnosti (naročito neuroticizma) tako i početka nekog psihičkog poremećaja (npr. anksioznog poremećaja ličnosti ili depresije). Gelder, Mayou i Geddes (2009) navode sljedeće probleme koji mogu biti tipični za adolescenciju: buntovničko ponašanje, seksualne poteškoće, problemi sa uspostavljanjem i održavanjem veza, prestupničko ponašanje, zloupotreba droga i rastvarača, kao i pretjerano pijenje. Isti autori navode da ovakva ponašanja, udružena sa emocionalnim nemirom i konfuzijom, nerijetko teško razlikovati od psihijatrijskog poremećaja. Ovo je dodatni problem za istraživača koji bi, stoga, trebao posjedovati odgovarajuća znanja iz psihopatologije/psihijatrije, psihologije ličnosti i razvojne psihologije. Poseban problem predstavlja separaciona anksioznost, koja bi se u adolescenciji mogla manifestovati kao visok stepen neuroticizma (tj. emocionalne labilnosti) ili recimo kao poremećaj prilagođavanja, nesigurnost u sebe isocijalna fobija. Strah od odvajanja može se odraziti na odnose s vršnjacima, ispunjavanje školskih obaveza i zadataka ili formiranje identiteta. U njenoj pozadini leži strah od gubitka i zabrinutost u vezi sa vlastitim kapacitetima za snalaženje u socijalnoj sredini. Povjerenje u sebe ostaje poljuljano, a narušena je i samoeфикаsnost, te percepcija dostupne socijalne podrške. Separaciona anksioznost jeste povezana sa stilovima privrženosti, potkrepljujući nesigurnu privrženost adolescenata i adolescentkinja.

Detaljnije razmatranje odnosa osobina ličnosti i stilova privrženosti u adolescenciji

Sigurni stil privrženosti može biti povezan sa ekstraverzijom, međutim, postavlja se pitanje u kojoj mjeri ekstravert može biti duboko i čvrsto vezan za jednog partnera, tako da ovakva intimna veza može potrajati. Ekstravert preferira druženja, traženje uzbuđenja, te su odnosi s drugim ljudima u ovom slučaju vjerovatno nešto površniji. Sigurna privrženost u vezi zahtijeva određeni stepen odricanja i posvećivanje većeg dijela jednoj osobi (partneru). Zato se u slučaju ekstremne ekstraverzije postavlja pitanje kada će ovakvim adolescentima i adolescentkinjama nastupiti trenutak dosade i zasićenosti postojećom vezom. Drugim riječima, očekuje se da oni češće napuštaju partnera u odnosu na introverte, u potrazi za novim uzbuđenjima sa drugim osobama koje im se sviđaju. Sličan je problem za adolescente i adolescentkinje za koje je tipičan visok nivo otvorenosti prema iskustvu. Tako istraživanja (Stojković, 2015) pokazuju da se ekstraverti i osobe otvorene prema novim iskustvima češće razvode od introverata i osoba koje preferiraju rutinu. Izbjegavajući/odbijajući stil privrženosti možda nije uvijek nepovoljan po individuu, budući da podrazumijeva oslanjanje na vlastite kapacitete, samostalno snalaženje, nezavisnost od tuđe pomoći i slično. Zato bi preokupirani stil privrženosti podrazumijevao veću zavisnost od tuđe podrške i pomoći, te bi se mogao smatrati opozitom izbjegavajućeg stila. Zapravo, ova dva stila bila bi dva pola iste dimenzije: *preokupiranost – izbjegavanje*, što bi impliciralo konstrukciju novog psihološkog instrumenta koji bi omogućio pozicioniranje ispitanika na ovom kontinuumu. Savjesnost je, generalno gledano, osobina ličnosti koja bi se trebala pozitivno vrednovati u svakoj društvenoj zajednici. Međutim, vršnjaci tokom perioda adolescencije često ovu osobinu povezuju sa pretjeranim interesovanjem za ispunjavanje školskih obaveza i preokupiranošću učenjem, što može dovesti do negativnih evaluacija pojedinca. Može se reći da su buntovničko ponašanje i nepoštovanje autoriteta među vršnjačkim normama u periodu adolescencije, a da se odgovornost, ozbiljnost i poštovanje autoriteta (što jesu indikatori savjesnosti) ne cijene u dovoljnoj mjeri. Stoga bi savjesni adolescenti i adolescentkinje, bez obzira ispoljavaju li sigurnu ili nesigurnu privrženost, mogli biti negativno evaluirani od strane svojih školskih kolega. To bi, u konačnici, moglo dovesti do izopštenosti iz vršnjačkih grupa. Anksiozni stil privrženosti mogao bi se u određenoj mjeri preklapati sa anksioznim poremećajem ličnosti, te bi, dakle, mogao biti jedan od njegovih indikatora. Udružen sa visokim stepenom neuroticizma, mogao bi predstavljati naznaku daljeg razvoja individue koji bi tekao u smjeru psihopatologije. Ipak, dostupnost socijalne podrške i blagovremeni terapijski rad sa ovom grupom adolescenata i adolescentkinja mogao bi umanjiti negativne efekte njihovih predispozicija za pomenutu vrstu poremećaja.

Preporuke za istraživanja relacija ličnosti i privrženosti u adolescenciji

Istraživači u ovoj oblasti bi se mogli baviti poređenjem stepena privrženosti adolescenata i adolescentkinja prema ocu i majci, s obzirom na njihov nivo neuroticizma, psihoticizma i ekstraverzije. Mogla bi se ispitati i povezanost tri (sigurnog, anksiozno-ambivalentnog i izbjegavajućeg), odnosno četiri stila privrženosti (sigurnog, bojažljivog, odbijajućeg i preokupirajućeg) sa osobinama ličnosti, uzimajući u obzir socioekonomski status adolescenata i adolescentkinja. Na primjer, postaviti

sljedeće istraživačko pitanje: „Da li je anksiozni stil privrženosti jednako dobar prediktor neuroticizma kod ispitanika višeg, srednjeg i nižeg socioekonomskog statusa?“ Takođe bi se moglo uzeti u obzir i mjesto stanovanja ispitanika (selo, prigradsko mjesto i grad), te provjeriti eventualne razlike u zastupljenosti tri ili četiri stila privrženosti, uz ispitivanje osobina ličnosti. Kako je *poštenje/skromnost* (eng. *honesty/humility* - *H*) jedna od dimenzija tzv. HEXACO modela strukture ličnosti (Ashton & Lee, 2007), bilo bi zanimljivo ispitati ima li korelacije između ove dimenzije i različitih stilova privrženosti. Bilo bi korisno predložiti i istraživanje relacija ličnosti i privrženosti kod adolescenata/adolescentkinja koji se nalaze u institucijama poput domova za nezbrinutu djecu ili popravnih domova. Takođe, onih koji su u hraniteljskim porodicama.

Značajno je ispitati i prediktivnu moć stilova privrženosti i osobina ličnosti u adolescenciji, pri čemu bi kriterijumske varijable bile mentalno zdravlje, zadovoljstvo životom i opšta psihosocijalna funkcionalnost kasnije u životu. Ovakvo longitudinalno istraživanje trebalo bi uzeti u obzir i eventualne polne razlike, te društveno-ekonomske promjene koje bi se odvijale u periodu između dva mjerenja (i koje bi mogle uticati na rezultate u drugoj tački mjerenja, npr. u zreлом odraslom dobu).

ZAKLJUČAK

Stilovi privrženosti i osobine ličnosti mogu imati zajednički (udruženi) efekat na psihosocijalno prilagođavanje adolescenata i adolescentkinja. U principu, sigurni stil privrženosti, koji je obično praćen većom ekstraverzijom, nižim neuroticizmom i većom ugodnošću/saradljivošću, olakšava adaptaciju u periodu adolescencije. Nesigurni stilovi privrženosti (odbijajući/izbjegavajući, preokupirajući i bojažljivi/anksiozni) predisponiraju adolescente i adolescentkinje za doživljaj depresivnih i anksioznih stanja, te otežavaju njihov socioemocionalni razvoj. Po nekim istraživanjima, postoje statistički značajne polne razlike u međuzavisnosti stilova privrženosti i osobina ličnosti. Međutim, ove razlike ne idu u istom smjeru u svim prikazanim istraživanjima. Drugim riječima, u nekim slučajevima su dobijene razlike u korist mladića, a u drugima u korist djevojaka. U radu su ispitane i perspektive budućih istraživanja relacija ličnosti i privrženosti, te je ukazano i na neke od izazova provođenja istraživanja ove tematike kod adolescenata i adolescentkinja. Izazovi su se, prije svega, odnosili na probleme prilikom ispitivanja ličnosti ispitanika koji prolaze kroz period adolescencije. Druga grupa izazova obuhvatila je poteškoće sa kojima se mogu susretati kako praktičari tako i istraživači prilikom pokušaja razlikovanja privremenih emocionalnih i ponašajnih problema od psihijatrijskih poremećaja čija se klinička slika takođe može ispoljiti tokom perioda adolescencije. Naglasili bismo i da postoji relativna stabilnost kako stilova privrženosti tako i osobina ličnosti. Stoga je prognoza budućeg razvoja adolescenata i adolescentkinja bolja ukoliko posjeduju siguran stil privrženosti i socijalno poželjne, adaptivne osobine ličnosti. S druge strane, adolescenti i adolescentkinje kod kojih preovladava bojažljivi, izbjegavajući i preokupirajući stil privrženosti (s pratećim „negativni“ osobinama ličnosti: emocionalna labilnost, nesaradljivost, zatvaranje u sebe, nesavjesnost...) vjerovatno će imati problema u daljem razvoju. Ne smijemo zaboraviti ni ulogu pedagoga, te školskih i kliničkih psihologa u pružanju profesionalne podrške adolescentima i

adolescentkinjama za koje se može utvrditi da su u tokom djetinjstva razvili/e nesiguran stil privrženosti, uz osobine ličnosti kao što su emocionalna nestabilnost i nesaradljivost. Naravno, nekada i oni koji su razvili siguran stil privrženosti, te imaju „pozitivne“ osobine ličnosti (poput ekstraverzije, emocionalne stabilnosti i saradljivosti) trebaju profesionalnu pomoć kako bi definisali svoju intimnu vezu sa partnerom, u terminima (ne)ispunjenosti, (ne)zadovoljstva ili eventualnih problema sa postavljanjem granice između vlastitog i partnerovog identiteta.

LITERATURA

1. Ainsworth, M. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Potomac, MD: Lawrence Erlbaum.
2. Akhtar, Z. (2012). Attachment styles of adolescents: Characteristics and contributing factors. *Academic Research International*, 2, 613-621.
3. Ashton, M. C., & Lee, K. (2007). Empirical, theoretical, and practical advantages of the HEXACO model of personality structure. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 150-166.
4. Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
5. Blažeka-Kokorić, S., & Gabrić, M. (2009). Razlike u ljubavnim vezama studenata sa sigurnim i nesigurnim stilovima privrženosti. *Ljetopis socijalnog rada*, 16, 551-572.
6. Cooper, M., Shaver, P., & Collins, N. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1380-1397.
7. Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
8. Fransson, M. (2014). Attachment and the development of personality and social functioning. *Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
9. Gelder, M., Mayou, R., & Geddes, J. (2009). *Psihijatrija* (treće izdanje). Beograd: Data Status.
10. Kardum, I., Gračanin, A., & Hudek-Knežević, J. (2006). Odnos crta ličnosti i stilova privrženosti s različitim aspektima seksualnosti kod žena i muškaraca. *Psihologijske teme*, 15, 101-128.
11. Marušić, I., Kamenov, Ž., & Jelić, M. (2011). Personality and attachment to friends. *Društvena istraživanja*, 20, 1119-1137.
12. Peković, M. (2010). *Psihijatrija*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
13. Rosenstein, D.S., & Horowitz, H.A. (1996). Adolescent attachment and psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 244-253.
14. Ručević, S. (2013). Privrženost u adolescenciji – odnos kvalitete, stilova i dimenzija privrženosti: Usporedba djevojaka i mladića. *Psihologijske teme* 22, 69-91.
15. Shahrazad, W., Kadir, N., Omar, F., & Halim, F. (2015). Relationship between personality traits, attachment styles and life satisfaction among adolescents. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 2, 55-64.
16. Shumaker, D. Deutsch, R., & Brenninkmeyer, L. (2009). How do I connect? Attachment issues in adolescence, *Journal of Child Custody*, 6, 91-112.
17. Stojković, M. (2015). Osobine ličnosti i preferirani stilovi ljubavi kao prediktori bračnog statusa odraslih. *Godišnjak za psihologiju*, 12, 65-82.

INTRAPERSONALNI RAZVOJ DJECE I MLADIH PROMATRAN KROZ TEORIJU VIŠESTRUKIH INTELIGENCIJA

INTRAPERSONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AND YOUTH OBSERVED THROUGH THE THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES

Irena KISS^{1,2}, Helena VUČINIĆ¹

¹Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Republika Hrvatska

²Škola za turizam, ugostiteljstvo i trgovinu Pula, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Gardnerova teorija višestrukih inteligencija temelji se na tezi da svaka osoba posjeduje karakterističnu kombinaciju osnovnih vrsta sposobnosti, koje je potrebno prepoznati i kontinuirano oplemenjivati. Poticanjem ranog razvoja područja za koja su talentirani, djeci i mladima otvara se prostor za razmišljanje o izborima poziva u kojima će biti uspješni i zadovoljni. Svaka osoba je inteligentna na svoj način i posjeduje jedinstvenu kombinaciju generalne „g“ i specifične „s“ komponente, što je moguće osvijestiti kroz cjeloživotno obrazovanje i rad na sebi. Pri tome je razvoj intrapersonalne, odnosno osobne inteligencije preduvjet za razvoj svijesti o ostalim dominantnim predispozicijama, bilo da se radi o jezičnoj, logičko - matematičkoj, prirodnoj, tjelesno - kinestetičkoj, glazbenoj, prostornoj ili vizualnoj, interpersonalnoj odnosno društvenoj komponenti. Anketno istraživanje provedeno među učenicima srednjih škola u Puli pokazalo je nedovoljnu zastupljenost programa profesionalne orijentacije usmjerenih njihovim težnjama i sposobnostima, što je rezultiralo izborom zanimanja s kojim nisu potpuno zadovoljni. Uporaba alata za prepoznavanje i poticanje sposobnosti predloženih u ovom radu, djeci i mladima, ali i svakoj odrasloj osobi, može koristiti za unapređenje vlastitih sposobnosti i zapošljivosti, ali i pronalaženje kreativnog dijela sebe koji je možda još uvijek skriven.

Ključne riječi: cjeloživotno obrazovanje, djeca i mladi, generalna i specifična inteligencija, profesionalna orijentacija, višestruke inteligencije, zapošljivost

ABSTRACT

Gardner's theory of multiple intelligences is based on the fact that each person has a characteristic combination of basic types of abilities, which need to be recognized and continuously improved. Encouraging the early development of the areas for which they are talented opens up space for children and young people to think about vocation choices in which they will be successful and satisfied. Each person is intelligent in their own way and has a unique combination of general "g" and specific "s" components, which can be made aware through lifelong learning. The development of intrapersonal or personal intelligence is a prerequisite for the development of awareness of other dominant predispositions, whether it is a linguistic, logical - mathematical, natural, body - kinetic, musical, spatial or visual, interpersonal or social component. A survey conducted among high school students in Pula showed an underrepresentation of vocational guidance programs focused on their aspirations and abilities, which resulted in career choices with which they are not completely satisfied. The use of tools for recognizing and encouraging abilities proposed in this paper, children and

young people, but also every adult, can be used to improve the humidity of ability and employability, but also to find a creative part of yourself that may still be hidden.

Keywords: children and youth, lifelong learning, general and specific intelligence, multiple intelligences, professional orientation, employability

UVOD

Rad Intrapersonalni razvoj djece i mladih promatran kroz teoriju višestrukih inteligencija sastoji se iz nekoliko povezanih cjelina. Prvi dio se odnosi na definiranje teme prema osobnoj literaturi nakon čega slijedi kratki uvid u Spearmanov (<https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=57350>) i Gardnerov (<https://hrv.psychic-parapsychologist.com/howard-gardner-biography-55931>) rad. Budući da se svako novo istraživanje temelji na prethodnome, a u svrhu jasnoće tema je predstavljena u širem kontekstu. Slijedi deskriptivna statistička analiza provedenog anonimnog anketnog istraživanja „Utjecaj profesionalnog usmjeravanja na izbor zanimanja promatrano kroz prizmu višestrukih inteligencija“ koji se odnose na zastupljenost i strukturu programa profesionalne orijentacije i prijedlog njihovog usklađivanja s navedenim teorijama. Istraživanje je provedeno među 200 učenika srednjih škola u Puli, koji su se odlučili za zanimanja usmjerena komercijalnom i turističkom području. Pitanja usmjerena određenim vrstama inteligencije otkrila su različite kombinacije potencijala, a među najizraženijim su se pokazale kinestetička i socijalna komponenta. Tema poglavlja koje prethodi rezimeu rezultata provedenog istraživanja usmjerena je Teoriji višestrukih inteligencija, odnosno njenom detaljnom pregledu kao bazi za pojašnjavanje intrapersonalne, odnosno osobne komponente, jer je ona polazište za razvoj ostalih. Posebnu pozornost potrebno je posvetiti dijelu u kojem se nalaze alati kojima se možemo poslužiti prilikom detektiranja svoje kombinacije inteligencija i materijalima a opisima aktivnosti koje mogu biti korisne prilikom rada u nastavi na svim razinama. Navedena literatura je lako dostupna, opširna i temeljita, što u znanstvenom i teorijskom sadržaju, a što kroz knjige koje su usmjerene za šire čitateljstvo i pomoć kod samoodređivanja i detaljnog objašnjenja višestrukih inteligencija.

O INTELIGENCIJI

Fenomen inteligencije kao postojećeg svojstva već je duže vrijeme predmet istraživanja i interesa mnogih stručnjaka i znanstvenika, prvenstveno psihologa, ali i drugih profesija i teoretičara. O kompleksnosti svjedoči činjenica nepostojanja univerzalno prihvaćenog objašnjenja, već većina znanstvenika objašnjava inteligenciju kroz prizmu svog shvaćanja. Gotovo spada u metafizičko područje koje, koliko god se istražuje, nailazi na nešto novo. Prema osnovnoj literaturi iz opće psihologije, Rathus (2001, str. 344) navodi: „Prema stajalištu Wheelera, (1975) to je „sposobnost razumijevanja svijeta i domišljatost u sučeljavanju s njegovim izazovima.“ Dakle, Rathus je u svrhu objašnjavanja inteligencije koristio definiciju Davida Wheelera, iako u poglavlju o inteligenciji navodi i druge, slične definicije. Jedna od češće korištenih je i Sternbergova definicija, kojom „inteligencija obuhvaća sposobnost rješavanja apstraktnih problema (Sternberg, 1986a, 1990.)“ (Gardner, Kornhaber, & Wake, 1999,

str.15). Može se zaključiti da je inteligencija zapravo sposobnost koju pojedinac posjeduje i koristi kako bi rješavao, nosio i suočio se s izazovima koje život pred njega stavlja. Ona utječe na reakcije, pristup problemima i generalno ponašanje, na sposobnost da učinkovito reagiramo na situacije, problema i svakodnevicu. Njeno je najvažnije svojstvo činjenica da nas „Razlikuje od drugih vrsta i čini jedinstvenima u svemiru.“ (Aros, 2015, str.12) Sposobnost čovjeka i ljudske vrste da inteligencijom nadilazi probleme razlikuje nas od ostalih vrsta zbog toga što životinje bolje upravljaju instinktima koje im omogućavaju zadovoljavanje životnih potreba (Mušanović & Lukaš, 2011). Dakle, životinje koriste instinkte za preživljavanje, dok čovjek koristi svoju inteligenciju. Njena baza je apstraktno mišljenje koje je opet svojstveno samo čovjeku, zbog čega može definirati pojave, misli, iskustva koja se ne mogu uočiti svjesnim, fizikalnim putem. Gardner (1983) je u djelu o inteligenciji napisao: „To što među pojedincima i kulturama postoje različita shvaćanja inteligencije odražava činjenicu koju je opisala socijalna psihologinja Jacqueline W. Goodnow: „Mi ne učimo jedino rješavati probleme. Učimo i to koji su problemi vrijedni rješavanja, kao i to što se smatra elegantnim, a ne naprosto prihvatljivim rješenjem (Goodnow, 1990, str. 259; prema Gardner, Kornhaber, & Wake, 1999, str.16).

Uvod u teoriju višestrukih inteligencija

Temelj shvaćanja inteligencije postavio je Charles Spearman, utemeljivši poznatu dvofaktorsku teoriju, koja polazi od činjenice da čovjek posjeduje faktor generalne inteligencije (sposobnost rasuđivanja i rješavanja problema) i specifičan faktor (postojanje specifične sposobnosti). Spearmanova zasluga je i razvoj faktorske analize i uporaba statističkih metoda, iz čega kasnije proizlazi Stanford - Binetova skala kao alat za određivanje kvocijenta inteligencije. Navođenje specifične sposobnosti kao jednog djela ljudske inteligencije, stječe se dojam da je u njegovim radovima stvoren i začetak misli o postojanju kombinacije sposobnosti svojstvenih svakom pojedincu.

Test opće inteligencije je općeprihvaćen u praksi i znanosti i koristi se prilikom bitnih životnih trenutaka, kao što su zapošljavanje ili upisi u različite programe obrazovanja i osposobljavanja. Njegovu važnost nije potrebno osporavati, ali on nas ne može u potpunosti definirati, jer ne uzima u obzir sve potencijalne kreativnosti i sposobnosti koje pojedinac posjeduje. Također, obrazovni programi koje pohađamo ne moraju biti slika naših stvarnih vještina i sposobnosti. Neki od primjera koji potvrđuju navedenu tezu odnose se na sposobnost određenih osoba da umijećem pjevanja ili slikanja snažno utječu na emocije ljudi koji ih slušaju ili gledaju, iako nisu pohađali programe koji bi ih usmjeravali i oblikovali. Nadalje, nerijetko se desi da su osobe koje se u sustavu školstva ne snalaze, istovremeno vrhunski sportaši ili umjetnici. Navedeno je objasnio poznati psiholog Howard Gardner u Teoriji višestrukih inteligencija. „Gardner želi osloboditi ljudski potencijal od ograničenja koje nameće mjerenje kvocijenta inteligencije“ (Armstrong, 2006, str.13). Testovima opće inteligencije ne mjere se svi aspekti čovjekovog života, ne mjere se čovjekove kreativne, izražajne sposobnosti, već isključivo korištenje riječi i brojeva, zbog čega je Gardner uveo novi pristup definiranju ljudskih sposobnosti i inteligencija, podijelivši ih na: društvenu (socijalnu ili interpersonalnu), verbalnu (lingvističku ili jezičnu), logičko-matematičku, prostornu (spacijalnu, vizualnu), glazbenu, tjelesno-kinestetičku, prirodoslovnu i intrapersonalnu (unutarnju ili osobnu) inteligenciju.

Svatko je inteligentan na svoj način

U očima svake osobe svijet je interesantan na različit način, a kako ga doživljava, istražuje i eventualno mijenja ovisi o načinu razmišljanja i trenutnoj životnoj fazi. Svaka osoba ima svoju priču, izbore, uspjehe, promašaje. Svaka osoba ima svoju kombinaciju vještina koje doraduje u mjeri kojoj joj dopuštaju kako unutarnje, tako i vanjske okolnosti. I upravo kombinacija načina na koji doživljava svijet otkriva po čemu je posebna. Postoji dosta testova koji mogu pomoći u pronalaženju dominantnih karakteristika, a prilikom rješavanja bitno je ne razmišljati previše, odgovarati iskreno i biti upućen na sebe. Društvena ili interpersonalna inteligencija najčešća je odlika ekstrovertnih osoba. Omogućava empatiju, razumijevanje i prilagodbu drugim osobama, poistovjećivanje s njima što olakšava komunikaciju. Sposobnosti osobe koja je društveno inteligentna uključuju adekvatno komuniciranje o emocijama i sposobnost razumijevanja kojom se bojom glasa i gestama koriste ljudi prilikom njihova proživljavanja (Aros, 2015). Takva osoba je sposobna izgladiti i riješiti sukobe na miran način, pronalaskom svima prihvatljivog rješenja. Izvrsna je u stjecanju i zadržavanju prijatelja te je sposobna prihvatiti odbijanje. Razvoj društvene inteligencije je iznimno važno za djecu, budući da ona pozitivno utječe na razvoj komunikacijskih vještina. To je moguće činiti upoznavanjem djeteta s novim ljudima, promicanje volonterskog rada kao najhumanijeg aspekta društveno inteligentnih osoba i istraživanjem vlastitih sposobnosti vođenja. Verbalna ili jezična inteligencija očituje se razumijevanjem pisanih i govornih sposobnosti i vještinama uporabe jezika u riječi i govoru, pismu i čitanju. Posjeduju je osobe izraženih komunikacijskih vještina, nadarene za učenje stranih jezika, koje se bez poteškoća pismeno i govorno izražavaju, vole pisati i čitati. Profesije osoba s izraženom jezičnom inteligencijom najčešće se odnose na pisce, pjesnike, stručnjake za jezike, ali vlastitom jezičnom inteligencijom koriste se i pripovjedači, govornici, političari, dramatičari, urednici, novinari (Armstrong 2006). Za razvoj ove inteligencije iznimno je važan razvojni razgovor u ranoj dobi djece unatoč ograničenosti njihova vokabulara. Logičko - matematička inteligencija je svojstvena osobama koje vole brojeve i rješavanje problemskih zadataka na koje nailaze u radu i svakodnevnom životu. Osobe koje su logičko inteligentne profesionalno ispunjenje uglavnom pronalaze u poslovima računovodstva, statistike, te u znanosti i programiranju. Do rješenja problema nerijetko dolaze matematičkim uočavanjem nepravilnosti i istraživanjem. Logička inteligencija podrazumijeva i znanstveno razumijevanje, sposobnost uočavanja detalja i povezivanja činjenica. Kod djece se može poticati igrama u kojima je potrebno koristiti logiku i strategiju, vježbanjem računanja, kreiranjem web stranica (Armstrong, 2006). Prostorna inteligencija, koja se u literaturi navodi i kao spacijalna ili vizualna, odlika je dizajnera (interijera, ali grafičkih, arhitektonskih, industrijskih,...), izumitelja, inženjera i umjetnika. Vizualno - prostornu inteligentne osobe imaju razvijeno mišljenje u slikama i razvijaju sustav učenja pomoću slikovnih predodžbi ili crtanja sa svrhom lakšeg pamćenja. Karakteriziraju ih česta likovna nadarenost, sklonost zamišljanja određenog tijela ili objekta u prostoru te sposobnost da sliku koju vide u mislima precizno i točno prenesu na dvodimenzionalnu površinu ili u trodimenzionalan oblik. Ukratko, ova inteligencija podrazumijeva promatranje svijeta, zamišljanje stvari, predmeta ili slika te sposobnost predstavljanja vizija i ideja u materijalnom obliku (Armstrong, 2006). Jedna od zanimljivijih inteligencija odnosi se na glazbu, zbog

činjenice da često zahtijeva i kombinacije drugih inteligencija. Skladanje glazbe i snalaženje u notama pretpostavlja svojevršno rješavanje problema za koje je potrebna logičko - matematička komponenta, a sviranje samo po sebi predstavlja izražavanje zvuka napisanog pokretom, zbog čega sadrži i elemente tjelesne odnosno kinestetičke inteligencije. Glazbeno inteligentne osobe prepoznaju ritam, tonove i melodije, razumiju se u glazbene strukture i karakteristike zvučnosti različitih instrumenata (Dale, 1969). Njeno poticanje kod djece je iznimno važno zbog toga što se kroz glazbu mogu izražavati osjećaji koje je teško izreći, što zbog ograničenja vokabulara, što zbog nedovoljnog poznavanja vlastitih emocija. Razviti se može poticanjem glazbenog izričaja u krugu obitelji i prijatelja, slušanjem različitih vrsta glazbe, improviziranjem na svemu što može biti instrument (Armstrong, 2006). Tjelesno - kinestetička inteligencija očituje se u učenju i mišljenju tijelom i putem dodira, odnosno izražavanjem putem pokreta i tjelesnih vještina (Armstrong, 2006). Iako većina ljudi smatra da je ona odlika sportaša, tjelesno inteligentne osobe su nerijetko i plesači, glumci, pantomimičari, sve osobe koje koriste vlastito tijelo za izražavanje, ali i one vješte u ručnom radu - kipari, građevinari, konstruktori. U već navedenoj glazbenoj inteligenciji, tjelesna komponenta očituje se i u sviranju instrumenta. Kirurzi i zubari također spadaju u tjelesno inteligentne osobe, budući da moraju imati izražen osjet dodira, koordinirani rad ruke i očiju te općenitu spretnost u izvođenju mikropokreta, odnosno finu motoriku. Armstrong (2006) čak navodi kako se ADHD razvija zbog nemogućnosti adekvatnog i dostatnog kretanja, odnosno aktivnosti koje bi poticale trošenje „višak“ energije kroz određenu tjelesnu aktivnost. Prirodoslovna inteligencija podrazumijeva interes za istraživanje biljaka i životinja, uživanje u boravku u prirodi, bavljenje vrtlarstvom, brigu o životinjama i ekološku osviještenost (Armstrong, 2006). Navedena inteligencija očituje se i u brizi za zemlju, biljke i životinje. Podrazumijeva posjedovanje ekološke inteligencije, tendenciju da se planet Zemlja i sva bića očuvaju od postupnog nestajanja i odumiranja, što se provodi aktivnostima recikliranja, prenamjenom uporabnih predmeta, čišćenjem otpada i osnivanjem udruga koje se bore za zaštitu i spas ugroženih biljnih i životinjskih vrsta. Prirodoslovna inteligencija se počinje razvijati kroz predškolski odgoj, a primjeri dobre prakse su šumski, eko ili vrtići koji imaju pristup vrtu, gdje se djeca mogu učiti na vlastitom iskustvu.

Interpersonalna (osobna) - preduvjet razvoju ostalih inteligencija

Interpersonalna (unutarnja ili osobna) inteligencija preduvjet je za osvještavanje i razvoju svih ostalih opisanih komponenti. Ona se odnosi na svijest o vlastitim emocijama, vrlinama, manama, jakim i slabim stranama, ali i činjenicu da sebe poznajemo najbolje. Osobe koje imaju jaku unutarnju inteligenciju redovito promišljaju o svojim dobrim i lošim iskustvima, pogrešnim i ispravnim odlukama i na temelju njih promišljaju o budućim potezima. To čine aktivnim i čestim razmišljanjem o vlastitom životu, spoznavanjem tko su i što žele, traganjem za svojom ulogom u referentnim skupinama i postavljanjem ciljeva kojima teže ispuniti svoju svrhu. Navedeno im omogućuje dobro razumijevanje i prihvaćanje vlastitih emocija, stavova i reakcija. Nerijetko su sklone maštanju, ali i interesu za područje društvenih znanosti, posebno sociologiju, filozofiju i psihologiju. Djeca većinom nisu sama po sebi sklona osobnoj inteligenciji, jer je za njen razvoj potrebno vrijeme i dugotrajan rad na sebi. Vrijeme je ključni faktor u procesu istraživanja što volimo, a što ne, kao i stjecanju

iskustva u shvaćanju što nas uistinu zanima i hoće li nam hobi biti profesija ili će ostati aktivnost za slobodno vrijeme. Navedena se promišljanja mogu realizirati i na principu pokušaja i pogrešaka. Tako, npr. osoba kojoj je zabavno raditi s brojevima može shvatiti da npr. programiranje ipak nije za nju. Ljepota osobne inteligencije ostvaruje se u činjenici da ne postoje krive odluke, već samo potvrda da određena aktivnost nije ono što pojedinac želi. Znanje o sebi započinje samoprocjenom, odnosno postavljanjem pitanja (Armstrong, 2006). Intrapersonalna komunikacija, koja se ponekad objašnjava kao razgovor sa sobom otkriva nam u što vjerujemo i što osjećamo prilikom neke aktivnosti ili interakcije s ljudima. Boljim upoznavanjem sebe postavljamo okvire i granice kojom usmjeravamo svoj razvoj i oblikujemo život. Razumijevanje vlastitih osjećaja omogućuje nam da ponavljamo one radnje i odluke koje u nama izazivaju pozitivne osjećaje, ali i da se lakše nosimo s negativnostima razumijevajući ih, kontrolirajući ili preusmjeravajući. Razumijevanjem vlastitih negativnih reakcija i ponašanja uvelike utječemo na njihovu promjenu u slučaju ponavljanja istih negativnih impulsa. Nije nepoznato da mnogi intrapersonalno inteligentni ljudi vole samoću u kojoj se ne osjećaju usamljeno, ponosni su na svoju samostalnost i činjenicu da u svakom trenutku znaju svoje sposobnosti i mogućnosti. Autentične su osobe koje se ne pokolebaju kada naiđu na izazove, što u profesionalnom, što u privatnom smislu. Do ostvarenja ciljeva dolaze dugotrajnim radom na sebi, novim spoznajama, učenjem i savladavanjem novih vještina te učenjem i iz pogrešaka i iz uspjeha (Armstrong, 2006). Razvoj osobne inteligencije pospješuje samopouzdanje, samokontrolu i vjeru u samog sebe, što dovodi do sreće, zadovoljstva, stabilnih veza i uspjeha (Aros, 2015). Upoznavanjem sebe i učenjem o sebi, osoba odlučuje o razvoju svojih sposobnosti i unapređivanju vještina koje već posjeduje. Kao što osoba koja se bavi plesom i uživa u njemu, postaje svjesna kako on utječe na njene emocije, misli i ideje pa se sukladno s time nastavlja baviti plesom i pronalazi načine na koje ga može ukomponirati u sve aspekte svog života. S druge strane, osoba koja ne zna odakle krenuti, što biti i raditi, započet će samoprocjenom istraživati što voli i što joj odgovara. Možda će pokušati mnogo različitih aktivnosti kako bi došla do te spoznaje, što je dobar početak razvoja osobne inteligencije. Gardnerova teorija je sredstvo koje možemo upotrijebiti za osvještavanje svoje kombinacije i započeti razvoj osobne komponente ako se ne pronađemo u nijednoj drugoj. Tezu da njegovanjem osobne inteligencije potičemo i razvoj ostalih potvrđuje i Armstrong (2006) koji u svom vodiču za višestruke inteligencije navodi: „Osobna inteligencija odnosi se na znanje o samome sebi. A to je jedno od najvažnijih znanja koja čovjek može posjedovati. Teško je povjerovati da poznavanje samoga sebe može biti važnije od matematičkog znanja, ili od poznavanja glazbe ili kiparstva. Zapravo, osobna inteligencija predstavlja ključ za uspješan život. Kada znate tko ste i što želite postići u životu, tada se možete posvetiti ostvarenju svojih ciljeva. A tu je i još jedna olakotna okolnost: osobna inteligencija pomaže lakšoj izgradnji ostalih inteligencija.

Ne postoji činjenično znanje koje može potvrditi vlastitu vrijednost osobe, dok ne započne raditi na sebi i dosegne odgovarajući stupanj samopouzdanja. Armstrong nije jedini autor s inspirativnim zaključcima o važnosti unutarnje inteligencije. I Claudio Aros u svome djelu namijenjenom roditeljima za unapređivanje višestrukih inteligencija kod svog djeteta navodi: „Neki možda misle da nerazvijene glazbene ili umjetničke sposobnosti nisu značajan problem, ali ne mogu poreći da je razumijevanje

osobne emocionalne motivacije ključno za sve i da se odražava u svakoj porzi našeg života.“ (Aros, 2015, str.161). Nadalje, „Ova inteligencija je ključna i o njoj ponajviše ovisi kako će se vaše dijete snalaziti u životu.“ (Aros, 2015, str.161). Pri tome je potrebno posebno istaknuti ključnu ulogu obitelji, ali i odgojno obrazovanih ustanova. Djeca i mladi ljudi usvajaju promatranjem, opažanjem i istraživanjem, kontinuirano upijajući reakcije okoline na različite događaje. To znači da kao osobe koje direktno sudjeluju u rastu i razvoju mladih osoba, kao njihovi roditelji, odgajatelji, učitelji, profesori, razvijanjem vlastite intrapersonalne inteligencije povećavamo i mogućnost pozitivnih utjecaja. U konačnici, mi smo ti koji su odgovorni za temelje zdrave intrapersonalne inteligencije onih koji odrastaju u našem okruženju.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Jesmo li zadovoljni izborom zanimanja?

Tijekom trećeg mjeseca 2021. godine provedeno je anonimno anketno istraživanje „Utjecaj profesionalnog usmjeravanja na izbor zanimanja promatrano kroz prizmu višestrukih inteligencija“ među učenicima srednjih škola u gradu Puli. Obuhvaćen je uzorak od 200 učenika komercijalnog i matematičko-gimnazijskog smjera, te hotelijersko turistički tehničari i hotelijersko turistički komercijalisti. Navedene grupe zastupljene su u istom omjeru, 50% učenika pohađa smjerove koji su orijentirani komercijalnim poslovima i matematici, a 50% turizmu, ugostiteljstvu i jezicima. Obuhvaćeno je 55% ženskih i 45 % muških ispitanika u dobi od 15-18 godina. Pitanja su kombinirana i usmjerena vrstama inteligencija, samoprocjeni njihove zastupljenosti, te sudjelovanju u programima profesionalne orijentacije i općenitom zadovoljstvu odabranog zanimanja. Ispitanici su imali mogućnost procijeniti svoje potencijale izborom broja na skali od 1 do 5, pri čemu je 1 predstavljalo najmanje slaganje s postavljenim tvrdnjama, a 5 najveće. Rezultati su pokazali zabrinjavajuće mali broj programa profesionalne orijentacije kojima su učenici bili usmjeravani prilikom upisa u srednju školu, pri čemu 64% nikada nije ispunilo niti jedan upitnik usmjeren svom potencijalnom pozivu. Kao posljedica navedenog, pokazalo se da je samo 17% ispitanika zadovoljno izborom zanimanja, a prosječna ocjena na pitanje „Mislim da mi zanimanje (smjer) koje sam odabrao/odabrala odgovara“ je 3,32. Istraživanje je pokazalo i da je osobna komponenta na višoj srednjoj razini, što pokazuju tvrdnje: „Uvijek sam potpuno iskren/iskrena prema sebi“ (3,9) i „Uživam biti sam/sama i razmišljati o svom životu i sebi“ (3,84). Stupanj intrapersonalne inteligencije i odnos prema društvu očituje se i kroz tvrdnje: „Često razmišljam o problemima u svojoj zajednici, državi i/ili svijetu i o tome što mogu učiniti da ispravim bilo koji od njih“ (3,27), ali izostaje težnja konkretnoj aktivnosti: „Volim voditi dnevni dnevnik svojih svakodnevnih iskustava“ (1,81). Tvrdnja: „Mogu otkriti i razumjeti kako se osjećaju drugi“ dobila je najveću prosječnu ocjenu samovrednovanja (4,04), što pokazuje visok udio interpersonalne inteligencije. U skladu s tim, natprosječne ocjene dobile su i tvrdnje: „Volim se družiti s različitim ljudima“ (3,88), te „Uživam u druženju i novim društvenim situacijama“ (3,95). Jedino je pitanje povjerenja u ljude procijenjeno nešto niže: „Osjećam se sigurno i kad sam s neznancima“ (2,68). Najviši stupanj samoprocjene dobile su glazbena i kinestetička inteligencija, iako u odgovorima postoje znakovita odstupanja, koja ukazuju na nesigurnost ispitanika. Tako je za

tvrdnje koje se odnose na odnos prema glazbi većina ispitanika dala visoke ocjene: „Glazba mi je vrlo važna u svakodnevnom životu“ (4,44) i „Mogu se sjetiti melodije pjesme kada želim“ (3,96), ali je svoje sposobnosti ocijenila znatno niže: „Imam vrlo dobar smisao za visinu tonova, tempo i ritam“ (3,05) i „Dobar/dobra sam u sviranju instrumenta i/ili pjevanju“ (2,13). Za kinestetičku komponentu, navedeno potvrđuju dobro rangirane tvrdnje: „Volim biti na otvorenom, uživati u promjeni godišnjeg doba i radujem se različitim fizičkim aktivnostima svake sezone“ (4,16), „Smatram se dobrim sportašem/sportašicom“ (3,48) i „Moja izvanredna koordinacija i ravnoteža dopuštaju mi da se istaknem u brzim aktivnostima“ (3,28), nasuprot kojih ponovno stoji manja ocjena na pitanje o konkretnoj fizičkoj aktivnosti „Uživam u planinarenju“ (2,93).

Iako se kod polovine ispitanika radi o zanimanjima koja se temelje na logičko matematičkim znanjima i sposobnosti, rezultati ankete pokazuju relativno mali interes i želju za navedeno područje, pa je tvrdnja „Čini se da razumijem stvari oko sebe kroz matematički smisao“ u prosijeku ocijenjena sa samo 1,95, a „Matematika mi je uvijek bila jedan od najdražih satova“ dobila je najnižu ocjenu (1,74). Nešto više, ali ipak ispodprosječno je procijenjena i tvrdnja: „Volim razmišljati o numeričkim pitanjima i proučavati statističke podatke“ (2,17). Također, obzirom na to da se 50% ispitanika odlučilo na turističko ugostiteljski smjer, do izražaja su došle relativno niske samoprocjene koje se odnose na lingvističku inteligenciju: Ponosim se širinom svoga rječnika (3,65) i „Volim učiti strane jezike“ (3,37). Ostaje otvoreno pitanje je li navedeno rezultat nedovoljno opsežnih i nedostatno zastupljenih programa profesionalne orijentacije, koji ne obuhvaćaju tezu o postajanju kombinacije inteligencija. U svrhu smanjenja navedenih trendova, neophodno je oplemeniti i ojačati programe orijentacije prilikom prelaska iz jedne u drugu razinu obrazovanja, te povećati obuhvat, odnosno broj osoba koje u njima sudjeluju. U svakom slučaju, izbor zanimanja predstavlja veliki izazov za svakog pojedinca, a za ispravnu odluku potrebno je prije svega poznavati sebe. Pravovremenim razvojem i kontinuiranim radom na interpersonalnoj odnosno unutarnjoj inteligenciji mogućnost pogrešnog izbora bi se smanjio a zadovoljstvo, ispunjenost i uspjeh pojedinca povećao.

ZAKLJUČAK

Inteligencija kao pojava intenzivno je istraživana kroz povijest i u suvremeno doba, ali je još uvijek nedostatno definirana, o čemu svjedoči činjenica da znanstvenici, istraživači i psiholozi imaju različite poglede. Najjednostavnije objašnjenje upućuje sposobnost koju pojedinac posjeduje i koristi kako bi se suočio, nosio i u konačnici rješavao izazove koje život pred njega stavlja. Ona uključuje reakcije, ponašanje, pristup problemima, sposobnost pravovremene, kreativne i u svakom slučaju korektne reakcije na situacije, iskušenja i svakodnevne zadatke. Nakon Spearmana, utemeljitelja dvofaktorske teorije, prema kojoj svatko posjeduje i generalnu i specifičnu inteligencijsku komponentu, Gardner izlazi u javnost s Teorijom višestrukih inteligencija, prema kojoj svako posjeduje sve komponente, ali su one različito izražene. S obzirom na predispozicije, razlikuju se: lingvistička ili jezična inteligencija, logičko-matematička, prostorna (prostorna, vizualna), glazbena, tjelesno-kinestetička, socijalna (interpersonalna), osobna (intrapersonalna), prirodoslovna inteligencija. Unatoč tome što su urođene, svatko može raditi na može na njihovom rastu i razvoju

Ne može se reći da je bilo koja od navedenih inteligencija više ili manje bitna od ostalih, ali preduvjet za njihovo osvještavanje je osobna inteligencija. Osim što potvrdu i slično mišljenje nalazimo kod različitih autora, činjenica je da boljim poznavanjem sebe, svojih osjećaja, želja, reakcija, misli i ponašanja, bolje primjećujemo i vlastite predispozicije, odnosno područja u kojima smo potencijalno uspješniji. Navedeno nas vodi ka razvoju specifičnih područja kojima se želimo intenzivnije baviti, čime osnažujemo vlastito samopouzdanje. Sposobnost prepoznavanja reakcija u određenim situacijama i emocija koje one izazivaju, vjerojatno će voditi promjeni obrazaca mišljenja i ponašanja, kao i preusmjeravanju energije u koristan rad na područjima koja nas ispunjavaju i čine zadovoljnijima i uspješnijima. Provedeno istraživanje među učenicima srednjih škola pokazalo je potrebu detaljnije i sveobuhvatnije provedbe programa profesionalnog istraživanja usmjerenog njihovim potencijalnim predispozicijama, ali i osvještavanju istih. Na taj bi se način smanjila mogućnost pogreške u izboru budućeg zanimanja, a povećali uspjeh i zadovoljstvo mladih ljudi. Postoji više dostupnih i jednostavnih testova višestrukih inteligencija i upitnika koji mogu biti korisni prilikom izbora određene aktivnosti, a neki od njih navedeni su u popisu literature.

LITERATURA

1. Armstrong, T. (2006). *Pametniji ste nego što mislite: Vodič za višestruke inteligencije za djecu i sve one koji se njima bave*. Lekenik: Ostvarenje d.o.o.
2. Armstrong, T. (2006). *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: Educa.
3. Aros, C. (2015). *Inteligencija mog djeteta: Otkrijte i unaprijedite talente koji ga čine jedinstvenim*. Rijeka: Dušović & Kršovnik d.o.o.
4. Dale, E. (1969). *Audiovisual Methods in Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
5. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
6. Gardner, H., Kornhaber, M. L., & Wake, W. K. (1999) *Inteligencija: Različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
7. Gardner, H. Preuzeto 7. ožujka 2021. sa <https://hrv.psychic-parapsychologist.com/howard-gardner-biography-55931>
8. Goodnow, J. J. (1990). *The socialization of cognition: What's involved?* In J.W. Stigler, R.A. Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 259-286). Cambridge: Cambridge University Press.
9. Matijević, M., Bilić, V., & Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Mušanović, M. & Lukaš, M. (2011). *Osnove pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
11. Rathus, S.A. (2001). *Temelji psihologije, Prijevod 5. Izdanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
12. Spearman, C. Preuzeto 7. ožujka 2021. sa <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=57350>.
13. *Test višestrukih inteligencija*. Preuzeto 6. ožujka 2021. sa http://www.literacynet.org/mi/assessment/find_your_strengths.html.
14. *Upitnik: Što volite raditi?* Preuzeto 14. ožujka 2021. sa <https://www.moj-posao.net/Upitnik-Zanimanja>.

15. *Višestruke inteligencije - ideje za rad na sebi i drugima.* Preuzeto 6. ožujka 2021. sa <http://www.literacynet.org/mi/practice/index.html>.

KREATIVNOST KAO POLJE TEORIJSKOG I PRAKTIČNOG RADA U ODGOJU I OBRAZOVANJU

CREATIVITY AS A FIELD OF THEORETICAL AND PRACTICAL WORK IN EDUCATION

Meliha SULJAGIĆ

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Originalni naučno rad

APSTRAKT

Cilj rada jeste prikazati kroz primjer primjenu kreativnih tehnika u visokoškolskoj nastavi. Svrha istraživanja ogleda se u namjeri da kod studenata podstičemo fluentnost i originalnost u procesima razmišljanja i otvorenost ka novim iskustvima i idejama, jer uloženo vrijeme u podsticanju kreativnosti studenata, u procesima usvajanja nastavnog sadržaja, nije uzaludno izgubljeno vrijeme. Za potrebe ovog istraživanja u visokoškolskoj nastavi su se koristile kreativne tehnike: *Mind mapping*, *Priča se vrti u krug* i *Šest šešira*. U cjelokupnom procesu istraživanja primijenjena je metoda teorijske analize i deskriptivna metoda. Teorijska analize koristila se za potrebe teorijskog okvira istraživanja pojmova kreativnost i kreativne tehnike u visokoškolskoj nastavi. Deskriptivnom metodom pokušalo se što objektivnije, iz perspektive studenata, prikazati realno stanje u pogledu interesovanja za primjenu kreativnih tehnika u visokoškolskoj nastavi. U istraživanju je učestvovalo 50 studenata sa Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Dobiveni rezultati govore da studenti imaju interesovanja da, u procesu usvajanja nastavnog sadržaja, rješavaju zadatke u kojima dolazi do izražaja reproduktivno znanje, u odnosu na one zadatke čija rješenja nisu „dostupna“ u literaturi. S druge strane analizom anketnih upitnika primjetno je da studenti sa najvećom ocjenom vrednuju i podržavaju primjenu kreativnih tehnika u visokoškolskoj nastavi, argumentirajući da nude priliku za uvođenje dijaloga u visokoškolskoj nastavi što je od posebnog značaja onim studentima koji su po prirodi sramežljivi i nesigurni u ono što govore (nedostatak samopouzdanja). Ovakvi odgovori studenata, ukazuju nam na potrebne promjene u planiranju, pripremanju, organizaciji i realizaciji visokoškolske nastave koja bi trebala biti u službi poticanja kreativnosti studenata.

Cljučne riječi: kreativnost, kreativne tehnike, visokoškolska nastava

ABSTRACT

The aim of this paper is to show by example the application of creative techniques in higher education. The purpose of the research is reflected in the intention to encourage students 'fluency and originality in thought processes and openness to new experiences and ideas, because the time invested in encouraging students' creativity, in the processes of learning, is not wasted time. For the purposes of this research, creative techniques were used in higher education: *Mind mapping*, *The story revolves in a circle* and *Six hats*. The method of theoretical analysis and descriptive method were applied in the entire research process. Theoretical analysis was used for the needs of the theoretical framework of research on the concepts of creativity and creative techniques in higher education. The descriptive method was used to present the real situation in terms of interest in the application of creative techniques in higher education as objectively as possible, from the perspective of students. 50 students from the Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Sarajevo participated in the

research. The results show that students have an interest in solving the tasks in which the reproductive knowledge is expressed in the process of acquiring the teaching content, in relation to those tasks whose solutions are not "available" in the literature. On the other side, the analysis of questionnaires shows that students with the highest grade evaluate and support the application of creative techniques in higher education, arguing that they offer an opportunity to introduce dialogue in higher education, which is of particular importance to those students who are shy and insecure they speak (deficiency of self-confidence). Such student responses indicate the necessary changes in the planning, preparation, organization and implementation of higher education, which should be in the service of encouraging student creativity.

Keywords: creativity, creative techniques, higher education.

UVOD

Pojam kreativnost izaziva brojne i različite asocijacije zbog čega ne treba da nas čudi postojanost velikog broja definicija kreativnosti. U literaturi kreativnost se opisuje kao bogatstvo ideja, senzitivnost, radoznalost, originalnost, fleksibilnost, otvorenost ka novim iskustvima, stvaralačko mišljenje itd. Bogat i šarolik pristup tumačenja pojma kreativnosti ostavlja prostor za razmišljanje kako zapravo kreativnost uvijek u osnovi sadrži „klicu nepoznatog“, nepredvidivog i novog ukazujući na postojanost motivacije kao sastavne komponente i pokretačke snage kreativnosti ali i na usku povezanost pojma kreativnosti sa znanjem. Pristupi proučavanja fenomena kreativnost vremenom su se mijenjali, počevši od 19. stoljeća kada su se kreativnim pojedincima smatrali geniji a sama kreativnost kao osobina koja je karakteristična samo za „izabrane“ pojedince. Znanstvena istraživanja o kreativnosti su se počela sistematično razvijati od 1950. godine predavanjem američkog psihologa J.P. Guilforda pod nazivom „*Creativity*“ na Pennsylvania State Collegeu (Arar & Rački, 2003; prema Kunac, 2015, str. 424). Danas se postepeno napušta shvatanje kreativnosti kao osobine „odabranih pojedinaca“, jer se sve više tumači kao *opći ljudski potencijal*. Teško je tačno odrediti šta se sve podrazumijeva pod pojmom kreativnost, jer različita su značenja pojma kreativnosti u različitim sredinama, kulturama, tradicijama, porodicama pa čak i kod pojedinaca u različitim životnim dobima. U nizu definicija i tumačenja kojima pojašnjavamo pojam kreativnost, ne možemo a da ne odgovorimo i na pitanje za koga kažemo da je kreativna osoba? U ovom slučaju važno je i pitanje kako kreativnost možemo razviti, odnosno da li se i koliko kreativnost može mjeriti? Visokoškolske institucije imaju značajnu ulogu u procesu razvoja kreativnosti kod studenata. Svojim bogatim i raznovrsnim studijskim programima, organiziranim aktivnostima i oblicima rada podstiču razvoj kreativnog mišljenja i ponašanja kod studenta, ne dopuštajući razvoju uvjerenja, kako kod studenta tako i kod nastavnika (predavača), da je uloženo vrijeme za kreativno mišljenje i ponašanje uzaludno izgubljeno vrijeme. Najveća prepreka za pokazivanje i primjenjivanje kreativnog ponašanja studenta predstavlja njegovo uvjerenje o tome da nije kreativan i da obavezno treba da ponudi samo jedno (pravo, najbolje i jedino) rješenje, odgovor. Trebamo znati da svaki pojedinac stvara uslove da bude kreativan tako što polazi od pitanja: „*Za šta sam kreativan?*“ Ovakvo postavljeno pitanje se može tumačiti na način propitivanja: „*U kojoj oblasti sam najbolji?*“, „*Šta najviše volim da radim?*“ i „*U čemu najviše uživam dok radim?*“ Da bi sačuvalao svoju „posebnost“ i razvio svoju kreativnost pojedinac ima potrebu za

odgovarajućom podrškom. Otvoreno je pitanje šta je i kakva je to odgovarajuća podrška i kako stvoriti uslove da se ona pruži?

Definisanje pojma kreativnost

Milinković (1973) kreativnog pojedinca definiše kao osobu sa jedinstvenim sklopom *certa ličnosti* koje su prepoznatljive u populaciji „normalnih pojedinaca“ pomoću kojih se u određenim okolnostima stvaraju *novi proizvodi* od šireg *društvenog značaja* (Kvašček, 1976, str. 4). U navedenoj definiciji važno je istaknuti dvije stvari. Naime, kao prvo nov proizvod ne mora biti nužno nov i za druge pojedince, već samo za producenta, i drugo pojam proizvod ne podrazumijeva samo materijalni proizvod, to može biti i duhovni proizvod kao što je mašta. Dio definicije od šireg društvenog značaja znači da kreativni pojedinac svojim proizvodom značajno utiče kako na druge ljude tako i na okolinu u kojoj živi (Kvašček, 1976). Prema Sternbergovom mišljenju (1999) kreativnost se ne može definirati samo kao sposobnost osmišljavanja novih zamisli. Kreativnost podrazumijeva proces koji zahtjeva ravnotežu i primjenu tri ključna aspekta inteligencije: kreativne, analitičke i praktične. Prvi i najvažniji aspekt kreativnosti jeste kreativna inteligencija, riječ je o sposobnosti nadilaženja danoga kako bi se stvorile nove i zanimljive zamisli. Drugi je aspekt kreativnosti analitička inteligencija, sposobnost rasčlanjivanja i vrednovanja ideja, rješavanje problema i donošenje odluka. Treći aspekt kreativnosti je praktična inteligencija koja podrazumijeva sposobnost provedbe teorije u praksu i apstraktnih zamisli u praktična postignuća (Sternberg, 1999, str. 226). U ovakvom tumačenju Sternberg kreativnost vidi u ulozi „mosta“ koji spaja analitičku i praktičnu inteligenciju. Kako? Osoba koja raspolaže samo velikim količinama kreativne inteligencije može doći do inovativnih zamisli ali neće moći raspoznavati koje su od njih dobre. Osoba koja ima samo analitičku inteligenciju može biti dobar kritičar tuđih ideja, ali neće iznasti vlastite kreativne ideje. Osoba sa razvijenom praktičnom inteligencijom može biti odličan „prodavač“ ali će vjerovatno prodavati i ideje sa malim ili nikakvim vrijednostima. Tejlor (Taylor, 1959) je analizirao preko stotinu definicija kreativnosti i podjelio ih je u pet kategorija s obzirom na formu:

1. *Ekspresivna kreativnost* (slobodno izražavanje u kome su vještina, originalnost i kvalitet proizvoda nevažni – npr. dječiji crtež);
2. *Produktivna kreativnost* (ovladavanje određenim vještinama i tehnikama koje dovode do stvaranja proizvoda);
3. *Inventivna kreativnost* (dosjetljivost u rukovanju sa materijalima, tehnikama, metodama – npr. upotreba starih stvari);
4. *Inovativna kreativnost* (razumijevanje osnovnih principa i modifikacija istih – izmjena neke teorije);
5. *Emergentna kreativnost* (javljanje nove teorije u nekoj nauci) (Kvašček, 1976, str.5).

Vodeći se ovom spoznajom možemo razlikovati uže i šire značenje pojma kreativnosti, ovisno o tome kako se gleda na ulogu čovjekove individualnosti u procesu stvaranja nečeg novog. Tako možemo reći da su svi ljudi kreativni jer su neponovljivi u svojoj prirodi, ali i da je kreativnost „posljedica“ specifičnih uslova unutar i izvan ličnosti. Dakle, možemo zaključiti da je kreativnost teško precizno definirati. Ako bismo obuhvatili predhodna tumačenja u jednu zajedničku definiciju mogli bismo reći da se

pod pojmom kreativnost podrazumijeva sposobnost svakog pojedinca da proizvodi određenu novinu na već postojeće stanje bilo u materijalnoj, bilo u duhovnoj sferi (rješenja, ideje, umjetnički oblici, teorije ili proizvodi), da je ta novina originalna, ekonomična i primjenjiva unutar određenoga socijalnoga konteksta te da je pozitivno usmjerena. Možemo reći da se javlja u svim uzrastima i oblastima ljudskog rada, ali postoji razlika u učestalosti, nivou i tipu kreativnosti. Istraživanja o kreativnosti ukazuju da su kreativne osobe prepoznatljivije po: visokom stepenu samopouzdanja, samopoštovanja, otvorene su prema novim iskustvima, karakterizira ih upornost i motivacija kao i spremnost na rizik, komunikativnost, snalažljivost, spremnost i spretnost u primjeni stečenih znanja u praksi, sklonost traženju „dopunskih objašnjenja“ (Bognar, 2010; Stevanović, 1999). Teško je doći do jednoznačnih rezultata o karakteristikama kreativnih osoba, zbog čega se autori često pozivaju na uopćenu klasifikaciju po kojoj se navodi da kreativnu osobu krase:

- a) kognitivne osobine (divergentno mišljenje, fluidna i kristalizovana inteligencija, sklonost ka novim idejama i sposobnost rješavanja problema na različite načine, razvijena stvaralačka fantazija, sposobnost intuitivnog odlučivanja, sposobnost postavljanja pitanja i rekonstruisanja ideja);
- b) crte ličnosti (samostalnost, emocionalna stabilnost, visok stepen kontrole impulsa, inicijativnost, stalna socijalna akcija);
- c) motivacione osobine (sklonost ka avanturi nasuprot sigurnosti, preuzimanje rizika, sklonost ka istraživanju, visoko razvijena radoznalost, razvijena unutrašnja motivacija, interesi su snažni i široki kao i želja za dokazivanjem);
- d) kreativni stavovi (avanturistički stav prema istraživanju);
- e) sistem vrijednosti (preferencija prema neuobičajnim idejama i načinima rješavanja zadataka, preferencija prema kombinacijama ideja i percepciji a ne prema suđenju) (Kvašček, 1976).

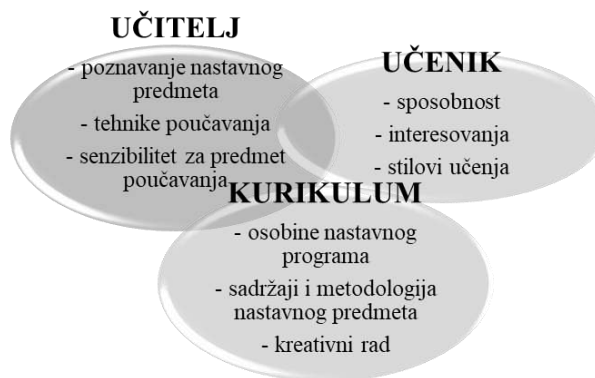
Sam tok kreativnog djelovanja naziva se kreativan proces a odnosi se na slijed misli ili akcija. Završni rezultat kreativnog procesa predstavlja kreativno djelo. Da bi jedno kreativno djelo nastalo potrebno je „proći“ kroz određene faze kreativnog procesa. Feldjuzen (Feldhusen, 2002) opisuje četiri faze kreativnog procesa. To su: fluentnost, fleksibilnost, originalnost i elaboracija. Fluentna faza predstavlja „izvlačenje“ informacija iz memorije. Fleksibilnost je otvorenost za različite informacije koja je u većoj mjeri nekognitivna funkcija ličnosti. Elaboracija uglavnom predstavlja dodavanje detalja izvučenih iz memorije (otkriće, umjetnički rad) što znači da se oslanja na fluentnost odnosno izvlačenje informacija za elemente koje treba da se dodaju. Originalnost je konačan sud koji prave procjenjivači o kreativnom produktu. Zavisu u velikoj mjeri od konteksta i ljudi koji ga daju (Maksić, 2006, str. 40). Kreativni produkt (kreativno djelo) podrazumijeva određenu novinu u odnosu na već postojeće stanje. Nastaje kao rezultat kreativnog procesa. Kreativni produkt može biti izražen u obliku ekspresije (stvaranje „opiopljivoga“ produkta) ili impresije (sposobnost kreativnoga, bogatog, detaljnoga zapažanja). Arar i saradnici (2003) navode kako je kreativni produkt (kreativno djelo) svaki čin koji zadovoljava kombinaciju tri kriterija: novost (inovativni, originalni odgovori), učinkovitost u nošenju sa izazovima ili problemima i korisnost pojedincu ili društvu (Arrar & Rački, 2003). Kreativna okolina u kojoj pojedinac živi, svojim odnosom prema njemu, potiče ili sputava kreativni razvoj

svakog pojedinca. Kreativnu okolinu čini: obitelj, škola, vršnjaci, visokoškolske institucije, cjelokupna zajednica pa i samo društvo u kojem pojedinac živi. Visokoškolske institucije značajne su za razvoj kreativnog potencijala kod svakog studenta kao budućeg „nosioca“ društvenih promjena. Praksa nam poručuje da se u nastavi još uvijek, uglavnom potiču aktivnosti reprodukcijskog zapamćivanja, analitičke vještine i konvergentno mišljenje studenata. Studenti uče sadržaj koji ne mogu sami koristiti jer ne znaju kako ga koristiti ili za što ga koristiti. Poticanjem kritičkog mišljenja i kreativnosti kod studenata bilo bi im olakšano razumijevanje važnosti određenog znanja, sami bi shvatili zbog čega je važno učiti određene sadržaje i kako ih koristiti. Čudina-Obradović (1991) navodi da se za sistematski razvoj kreativnosti trebaju poštovati osnovna načela kao što su: uvid u specifičnost sadržaja i stvaranje baze znanja, uvježbavanje vještina divergentnog mišljenja, konvergentnog mišljenja i tehnika rada u određenom području, poučavanje transfera te uvježbavanje izražavanja rezultata u nekom području. Uz ovo veoma je važno razvijanje samopouzdanja i vjere u sebe (Kunac, 2015, str. 438). Shodno navedenom možemo zaključiti da je okolina koja pozitivno djeluje na poticanje kreativnosti autonomna, slobodna, da ima uzore i izvore, ima ohrabrujuću klimu u kojoj se afirmišu vrijednosti inovacija ne naglašavajući pogreške u procesu rada. U okviru obrazovnih (i odgojnih) institucija, kao što su visokoškolske institucije, dio te okoline čine nastavnici (predavači) pa se upravo od njih očekuje da ispune zadaću u pogledu kreiranja pozitivnog okruženja. Kada je riječ o kreativnosti, ponuditi uputstva nastavniku (predavaču) o tome kako treba da organizuje nastavu, kako da se obraća studentima, nije adekvatan pristup jer na „precizna usmjerenja“ nije mudro ukazivati. Nastava je stvaralački proces u kojem nastavnik preuzima odgovornost. Šta će se dešavati na predavanjima, koliko će date informacije i znanja biti upotrebljiva, zavisit će od umijeća, kreativnosti, ljubavi prema nastavničkom pozivu i mnogih drugih faktora i okolnosti u kojima nastavnik (predavač) radi. Suočavanje sa ograničenjima koja sami sebi postavljaju nastavnici (predavači) u pogledu kreativnog odnosa prema radu bit će veliki pomak i iskorak u profesionalnom radu svakog nastavnika.

Visokoškolska institucija kao sredina u kojoj se podstiče razvoj kreativnog mišljenja studenata

Prirodu kreativnog mišljenja možemo opisati kao sposobnost pronalazjenja i otkrivanja nečeg novog i neobičnog. To bi značilo da kreativno mišljenje doprinosi nastanku ali i razvoju novih ideja, rješenja, izvornih, neponovljivih odgovora pa samim tim i do novog, drugačijeg oblika ponašanja. Dakle, za kreativno mišljenje ne možemo reći da je stereotipno, naučeno i/ili uvježbano ponašanje, iz razloga što su: originalnost, fleksibilnost, tolerancija prema neodređenosti, fluentnost ideja samo neke od osobina kreativnog mišljenja (Kvaščev, 1976). Jedan od najvećih izazova sa kojim se današnje društvo suočava, jeste odgovor na pitanje kako omogućiti pogodne uvjete za razvoj kreativnog mišljenja pojedinca? Visokoškolska institucija kao sastavni dio društva (društvene zajednice) bi trebala biti mjesto (sredina) koje će pripremati studente za aktivan rad i djelovanje u društvu podstičući samoaktualizaciju, slobodu izražavanja, fleksibilnosti i originalnost kod svakog studenta. Međutim, šta mi danas u praksi imamo? Nerijetko se kritikuje način rada kao i organizacija nastave u visokoškolskim institucijama. Zamjerke se upućuju u smjeru „onemogućavanja“ razvoja i

ispoljavanje kreativnog djelovanja studenata. Odabrani „stilovi podučavanja“ od strane nastavnika (predavača) svode se na zapamćivanje što većeg broja informacija koje se prezentiraju u obliku činjenica. Traži se jedan tačan odgovor do kojeg je student došao, i to na način koji je „pokazao“ (prezentirao i/ili promovirao) nastavnik. Vođeni spoljašnjom motivacijom (npr. pohvalom, divljenjem i poštovanjem od strane drugih) studenti mogu da postignu visok, zapažen uspjeh, a da uopće nisu stvarno zainteresovani za zadatke koje ispunjavaju. Krajnji rezultat jeste da studenti ne razvijaju motivaciju usmjerenu na zadatak koji im je neophodan za kreativnu produkciju. Ocjene su toliko značajne da učenici brzo nauče da ne rizikuju formulišući sopstvene odgovore već misle i odgovaraju na tražen način. Kao ključni element u razvoju svakog društva (društvene zajednice), visokoškolska institucija ima dužnost da kod studenata podstiče i doprinosi razvoju slobodnog i kreativno mišljenja u kojem su nove, neobične i originalne ideje i inovacije poželjne, pri tome ne umanjujući vrijednost konvergentnog mišljenja. Divergentno mišljenje, kao oblik kreativnog mišljenja i konvergentno mišljenje, koje je usmjereno ka znanju, međusobno su povezani. Za uspješnu kreativnu produkciju potrebna je određena razina činjeničnog znanja, jer ako student nema dovoljno znanja o nekom problemu neće ga moći redefinirati, poboljšavati ni stvarati nove produkte (Sternberg & Williams, 1996; Cropley, 1999; prema Koludrović & Reić Ercegovac, 2010). U visokoškolskim institucijama sa ovakvim programom rada primarni cilj obrazovanja jeste naučiti studente kako učiti i primjeniti stečeno znanje u praksi. Kako bi se obezbjedili uslovi koji bi omogućili razvoj kreativnog mišljenja kod studenata pa samim tim i razvoj kreativnosti uopće, trebaju biti razmotrena i na zadovoljavajući način riješena pitanja o usaglašenosti između planiranog, primjenjenog i ostvarenog kurikulumu. Prva grupa pitanja koja se mogu razmotriti jeste kako je napravljen izbor nastavnih sadržaja (onoga što se uči), nastavnih metoda (onoga kako se uči), kakva je opremljenost učionice (sredina i okruženje u kojem se uči). Ne manje važno pitanje jeste obučenos nastavnika (predavača) i motiviranost za nastavnički rad, (Milanović-Nahad, 2005; prema Maksić, 2006). Savremeni pedagoški pristupi podržavaju ideju da se nastava u visokoškolskim institucijama može realizirati na različite i studentima prihvatljive načine, uvažavajući njihov osobni stil i dinamiku učenja, ne zapostavljajući temeljne ciljeve i zadatke obrazovanja. Takva nastava koja teži da bude moderna, humanistički orjentirana, otvorena i kreativna, mijenja „kruti“ nastavni program rada sa fleksibilnijim kurikulumom i uvažava potrebe, sposobnosti i interesovanja studenta (Renzulli & Reis, 1997; Renzulli, 1999; Sternberg, 2003; prema Koludrović & Reić Ercegovac, 2010). Opravdano je i ohrabrujuće baviti se pitanjima o načinima i mogućnostima poticanja kreativnog mišljenja kod studenata, tim više ako razumijemo i uvažavamo potrebu razvoja ljudske jedinke u kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom području. Ljudska jedinka treba da uči: glavom, srcem i rukama. Renzulli (Renzulli, 1994) govori da se mogućnost podsticanja kreativnosti u obrazovnoj (i odgojnoj) ustanovi treba tražiti u *idealnom aktu učenja* (tropstenasti model) koji obuhvata i polazi od određenih karakteristika: učenika (studenta), kurikulumu i nastavnika (predavača) (Maksić, 2006, str. 145).



Slika 1. Renzulijev troprstenasti model
Figure 1. Renzuli's three-ring model

Prvi uvjet za ostvarivanje *prirodnog učenja* je dobro osmišljen kurikulum koji primjerenom metodologijom treba biti usmjeren na poticanje kreativnosti, uvažavajući metodičke specifičnosti svakog nastavnog predmeta. Tako strukturiranim kurikulumom učenik (student) je aktivno uključen u rješavanje problema, dok je nastava usmjerena na međupodručnu i međupredmetnu integriranost gdje interesovanja učenika (studenta) određuju nastavni rad. Naglasak je stavljen na individualizaciju rada u nastavi, gdje nastavnik (predavač) ima ulogu vodiča i pomagača (Renzulli, 1997; Reis, 2008; prema Koludrović & Reić Ercegovac, 2010). Renzuli (1994) preporučuje da se složenost materijala treba širiti hijerarhijski od činjenica, pravila, klasifikacija, principa i generalizacija do teorija i struktura. Kretanje od nižih ka višim nivoima treba da bude ciklično tako da se niži nivoi na višem nivou ponove i integrišu u cjelinu. Koliko je značajan sadržaj, važan je i proces mišljenja kojim se on saznaje i usvaja (Maksić, 2006). Druga bitna odrednica koja je ovaj model poticanja kreativnosti u nastavi učinila uspješnim jeste ta što se prepoznala važnost razvijanja senzibiliteta nastavnika (predavača) za predmet ističući važnost usavršavanja u svome radu, s ciljem da nastavnik umije odabrati prikladne nastavne tehnike. Nastavnik treba ohrabrivati učenike (studente) da nauče postavljati pitanja i sami tražiti odgovore na njih. Pri tome se postavlja pitanje je li nužno da i nastavnik (predavač) bude kreativno produktivan? Nickerson (1999) (Koludrović & Reić Ercegovac, 2010) smatra da samo radoznao nastavnik koji je spreman za nove ideje i inovacije može osigurati povoljnu klimu za poticanje kreativnosti. Uloga nastavnika je pomoći učeniku pri objašnjavanju važnih informacija, razjasniti razliku između činjenica i vlastitog mišljenja, te pomoći pri identificiranju nekog problema. Pri tome treba biti otvoren za nova i originalna rješenja, te prihvatati mišljenja učenika (studenta) koja se razlikuju od uobičajenih. Govoreći o učenicima (studentima) Renzuli (1994) posebno analizira njihove sposobnosti, interesovanja i stilove učenja ali i značaj predmeta i zadataka tvrdeći da neki predmeti i zadaci imaju „osobinu“ da izazovu veće interesovanje od drugih. S druge strane nastavnik svojim ponašanjem, postupcima i očekivanjima može stvarati kvalitetne uvjete za optimalan razvoj učenikovih sposobnosti i umijeća, ali ih jednako tako svojim uvjerenjima i krutošću u prilagođavanju nepredviđenim situacijama, zatvorenosti pristupu novim metodama poučavanja, može obeshrabriti u pronalaženju novih, neobičnih i drukčijih ideja. Šta nam to govori? Način na koji nastavnik

(predavač) komunicira u nastavi može biti jedan od ključnih elemenata u poticanju kreativnosti, te usklađivanju osobnosti kurikuluma sa interesovanjima i sposobnostima svakog učenika (studenta). Ako nastavnik ignorira učenikovo pitanje i pri tome daje poruku da je postavljeno pitanje neprimjereno, smanjuje učenikovu znatiželju. Međutim, treba znati da je jednako „nekoristan“ i onaj oblik komunikacije u kojoj nastavnik donekle pokazuje interesovanje za pitanje učenika, ali zbog moguće situacije da nastavnik ne zna tačan odgovor daje besmisleni i/ili nedorečenu poruku. Sternberg i Williams (1996) predlažu da je za kreativno rješavanje problema važno da nastavnik, uz pokazano interesovanje, prizna eventualno vlastito neznanje, te potakne učenike na traženje odgovora. Pri tome nastavnik (predavač) može sam preuzeti inicijativu ili potaknuti učenike da u različitim izvorima potraže moguće odgovore. Sigurno je da pitanje razvoja kreativnog mišljenja u visokoškolskoj nastavi ostavlja prostor za mnogobrojne polemike. Za poticanje kreativnosti kod studenata posebno su važne kreativne tehnike koje stimuliraju višestruke perspektive iz kojih se mogu izvući brojne asocijacije u vezi sa mogućim alternativnim rješenjima. Primjenom kreativnih tehnika povećava se fleksibilnost i fluentnost ideja prema kojima prvi pristup zadatku ne mora uvijek biti i jedini pravi pristup zadatku. Koliko se kreativne tehnike koriste u nastavi i da li se istim pridaje pažnja, trebalo bi biti ključno pitanje obrazovanja za budućnost. Ovo pitanje nalaže nam aktivno traganje za mogućnostima promjena koje će na prvo mjesto staviti razvoj kreativnosti učenika umjesto pamćenja mnoštva nepotrebnih informacija. Bognar (2004) smatra kako je „skrb o kreativnosti“ u obrazovnim i odgojnim institucijama jedna od najvažnijih potreba savremenog društva, jer je kreativnost osnova svakog društvenog razvoja.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U istraživanju je učestvovalo 50 studenata, sa I ciklusa studija, na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu.

Mjerni instrumenti

Istraživanje je provedeno s ciljem primjenjivanja kreativnih tehnika (*Mind mapping*, *Priča se vrti u krug* i *Šest šešira*) u visokoškolskoj nastavi, u okviru realizacije nastavnog sadržaja „*Metode odgojnog djelovanja*“ iz nastavnog predmeta *Uvod u pedagogiju*. Svrha ovog istraživanja je podstaći kreativno mišljenje i kreativno djelovanje studenata u nastavi, sa naglaskom na razvoj: fluentnosti ideja, fleksibilnosti i originalnosti u razmišljanjima, otvorenosti ka novim iskustvima i idejama, znatiželji i spremnosti za preuzimanje rizika. U istraživačkom radu se koristila kvalitativna istraživačka paradigma (paradigma *razumijevanja* – produbljeno shvatanje neke pojave) i kvantitativna istraživačka paradigma (paradigma *pojašnjavanja* – tumačenje pojave). U cjelokupnom istraživačkom procesu primijenjena je metoda teorijske analize i deskriptivna metoda. Teorijska analize koristila se za potrebe teorijskog okvira istraživanja pojmova kreativnost i kreativne tehnike u visokoškolskoj nastavi. Deskriptivnom metodom pokušalo se što objektivnije, iz perspektive studenata, prikazati „realno stanje“ u pogledu interesovanja studenata za primjenu kreativnih tehnika u visokoškolskoj nastavi. Mjerni instrumenti koji su se koristili u procesu

prikupljanja podataka su protokol za sistemsko posmatranje i anketni upitnik za studente.

Način provođenja istraživanja

U uvodnom dijelu nastavnog sata studenti su dobili uputu da svako za sebe (samostalno) izdvoji najvažniju misao koja govori o međuljudskom odnosu kao temelju odgojnog djelovanja. U ovom zadatku studenti su se mogli poslužiti kreativnom tehnikom mentalna mapa (*mind mapping*) služeći se slikom, bojom i pojmovima (asocijacijama) kreirajući rješenje postavljenog zadatka. Primjenjujući ovu kreativnu tehniku cilj je bio podstaći kod studenata fleksibilnost i fluentnost ideja u fazi identifikacije problema. U ovom obliku rada prepoznati su sljedeći ishodi:

1. studenti su aktivno angažovani u procesu prisjećanja nastavnog gradiva o kojem je na predhodnom satu bilo govora. To je jako važno jer informacija predstavljena bez konteksta (informacija koju studenti nisu u mogućnosti povezati sa predznanjem) je informacija koja brzo može biti i zaboravljena,
2. novo znanje se gradi povezivanjem predhodnih znanja i uvjerenja,
3. aktivnim učešćem na samom početku nastavnog sata utvrđuju se interesovanja studenata i svrhovitost istraživanja teme (interesovanja i svrha su neophodni za određavanje aktivnog sudjelovanja studenata). Učenje sa svrhom je djelotvornije od nesvrhovitog i znači „dobiti odgovor na vlastita pitanja“.

Glavni dio nastavnog sata realiziran je u dva dijela. U prvom dijelu, primjenom kreativne tehnike *Priča se vrti u krug* (prema Ivošević, 2013), cilj je bio podstaći studente na kritičko mišljenje u procesu učenja putem otkrića. Studenti podjeljeni u grupe imali su zadatak sastaviti priču o karakteristikama odgojnih metoda na osnovu zadanih ključnih pojmova. Po završetku uslijedila je aktivnost samovrednovanja rezultata grupnog oblika rada na osnovu interpretiranja sadržaja iz izvorne literature. U drugom dijelu primjenom tehnike *Šest šešira*¹ cilj je bio podstaći studente na razmišljanje izvan uobičajnih okvira. Naime, primjenjujući karakteristike različitih vrsta metoda odgojnog djelovanja (poučavanje, uvjeravanje, navikavanje i sprečavanje) (Vukasović, 2001), studenti su dobili zadatak da osmisle sadržaj brošure namjenjene roditeljima i/ili starateljima učenika osnovnoškolskog uzrasta koja treba da sadrži upute o načinima kvalitetne primjene metoda odgojnog djelovanja u procesu odgojno-obrazovnog rada sa djetetom osnovnoškolskog uzrasta.²

¹ Tehniku je osmislio Edward de Bono i opisao u knjizi "Šest šešira za razmišljanje". Osoba kojoj je dodijeljena bijela boja šešira treba se skoncentrisati na to koje su informacije potrebne i raspoložive i na koji način se do njih može doći. Osoba kojoj je dodijeljen crveni šešir treba da se usredotoči na svoje osjećaje kada razmišlja o problemu iznoseći ih bez puno razmišljanja. Osoba kojoj je dodijeljen crni šešir oprezno razmišlja o rizicima i mogućim negativnim posljedicama, zagovara oprez i ističe sve što se ne može riješiti. Žuti šešir ima simbol optimizma, nade i pozitivne strane. Zeleni šešir simbolizira kreativnost, nove ideje, novi način sagledavanja stvari. Osoba kojoj je dodijeljen ovaj šešir kreativno razmišlja o mogućem rastu ili razvoju, idejama koje mogu proizaći jedna iz druge, postavlja pitanje "Može li se ovo napraviti na bilo koji drugi način?" Plavi šešir objedinjuje karakteristike predhodno navedenih šešira, ukazujući na nedostatke, na ono što je suvišno, na ono što je korisno – kako bi se izveli zaključci (Ivošević, 2013).

² Primjer može biti uputstvo roditeljima kako ohrabriti dijete da prihvati domaći zadatak kao činjenicu - i da ga uradi! Uputa u brošuri za roditelje može biti napisana izjavom: „Prenesite djetetu svoje uvjerenje da je domaći zadatak važan dio učenja. Ako se Vi ozbiljno postavite prema domaćem zadatku, Vaše dijete će ga ozbiljno shvatiti“. Ovim primjeremo možemo reći da su upotrijebljene odgojne metode poučavanja i uvjeravanja jer s jedne strane utičemo na izgrađivanje uvjerenja, stavova, vrijednosnih orijentacija koji potiču na poželjne postupke, odnosno djelujemo na kognitivnu komponentu ličnosti, dok s druge strane upotrebom riječi koje traže put do srca (emocionalno obojeni iskazi, ljudska i topla interpretacija) dobar su primjer za pobuđivanje ugodnog raspoloženja, doživljaja, emocionalne angažiranosti i težnje za djelovanjem

U završnom dijelu sata studenti su pomoću anketnog upitnika pristupili evaluaciji nastavnog sata sa posebnim osvrtom na odabran način rada i pristup novom nastavnom sadržaju (primjena kreativnih tehnika u visokoškolskoj nastavi).

REZULTATI I DISKUSIJA ISTRAŽIVANJA

Osnovno polazište provedenog empirijskog istraživanja jeste primjena kreativnih tehnika koje imaju svrhu potaknuti studente na divergentno mišljenje i omogućiti im da razviju i izraze svoje kreativne potencijale. Autori koji se bave pitanjem poticanja kreativnosti, ističu da su kreativne tehnike na više načina ključ obrazovanja za budućnost. Na tragu ovoga, stavljajući u prvi plan način učenja studenta kao pretpostavke studentskog napretka, ovo istraživanje pokazuje kako i učenje nastavnika (predavača), treba mijenjati ako želimo ostvariti promjene u visokoškolskoj nastavi. Dakle, važno je da nastavnici (predavači) ovladaju kreativnim tehnikama kako bi ih mogli koristiti u praksi i kako bi njihova nastava bila kvalitetnija i usmjerena na potrebe studenata. Postoji čitav niz kreativnih tehnika kao što su: *oluja ideja, umne mape, vođena fantazija, slučajni pojmovi, šest šešira, okidač novih ideja, šest univerzalnih pitanja, provokacije, humor* i dr. čija je važnost u nastavi neupitna, jer takve aktivnosti osim što potiču učenike da razviju svoje kreativne potencijale i motiviraju učenike, poboljšavaju i međuljudske odnose. Primjenom saradničkog učenja u kojem je student bio aktivno uključen u rješavanje postavljenih zadataka, cilj je bio podstaći angažman kognitivne, afektivne i voljno-djelatne komponente ličnosti, u smislu što potpunijeg shvatanja, intenzivnijeg doživljavanja, prihvatanja i svjesnog djelovanja. U aktivnostima koje su uključivale angažman afektivne (emocionalne) i voljno-djelatne (psiho-motoričke) komponente ličnosti, studenti nisu pokazali zavidno interesovanje za aktivno učešće. Samo pet studenata (10%) je pokazalo zainteresiranost i motiviranost za primjenu kreativnih tehnika u nastavi. Razlozi zbog kojih studenti nisu izrazili i pokazali preferenciju za primjenu kreativnih tehnika, u procesu usvajanja novog nastavnog sadržaja, mogu biti mnogobrojni, kao što su: nezainteresiranost za učenje putem otkrića, nerazumijevanje nastavnog sadržaja koji se treba usvojiti, nedovoljno iskustvo na istim i/ili sličnim zadacima (složenost zadatka), poteškoće u ostvarivanju dogovora i kvalitetne komunikacije sa članovima grupe u procesu rada (kvalitet razrednog ozračja), nedostatak ili nedovoljne povratne informacije, naučenost da se materijali nude u „gotovom“ obliku bez potrebe da se vrši intervencija, nemotiviranost studenta za rad (pripremljenost studenta), nedostatak poticaja za istrajnost i odgovoran pristup zadacima itd. Kreativna tehnika mentalna mapa (*mind mapping*) određenom broju studenata, ukupno 10 studenata (20%) je stvarala izvjesne probleme u procesu prisjećanja pojmova iz oblasti međuljudskog odnosa – temelja odgojnog djelovanja. Studenti su pokazali svoju nesigurnost u ponuđenim odgovorima čestim upitom: „*Da li mogu napisati pojam za koji lično smatram da pripada tematici o kojoj se govori?*“ Primjenjujući tehniku *mind mapping* sramežljivost i obeshrabrenost studenata nije mogla biti neprimjećena, naručito u situacijama kada su bili ponuđeni općeniti i gotovo jednaki odgovori. U glavnom dijelu sata, u prvoj aktivnosti, ukupno 25 studenata (50%) je pokazalo interesovanje za rad aktivnim angažmanom i istrajnim radom u toku izrade zadatka. Pogrešni odgovori u procesu procjenjivanja i logičkog zaključivanja nisu umanjili značaj i vrijednost učenja putem

otkrića. Zapravo, takvi odgovori više su podstakli studente na angažiranost i dosljednost u radu. Međutim, u drugoj aktivnosti u kojoj se koristila kreativna tehnika *Šest šešira* s ciljem podsticanja voljno-djelatne komponente razvoja ličnosti, studenti su svoje nezadovoljstvo verbalizirali riječima da ne znaju šta trebaju napisati i da zapravo nemaju ideja za rješenje postavljenog zadatka. Zbog navedenog razloga ukupno 40 studenata (80%) je naglasilo i jasno verbaliziralo da od nastavnika očekuju da „pojednostavi zadatak“ tako što će prihvatiti kao tačno i dobro urađen zadatak samo jednu poruku koju trebaju napisati u brošuri namjenjene roditeljima (starateljima) učenika osnovnoškolskog uzrasta. Na kraju nastavnog sata studenti su anonimno ispunili anketni upitnik u kojem su izrazili vlastito mišljenje o odabranom načinu rada i pristupu novom nastavnom sadržaju. Analizom dobivenih odgovora iz anketnog upitnika, primjećuje se da su studenti sa visokom ocjenom (potpuno se slažem) ocijenili odabran način usvajanja nastavnog sadržaja. Zapažen je maksimalan broj bodova za odabran pristup rada, uz naručitu pohvalu i zahvalnost za odabranu dinamiku nastavnog rada. Posebno se pohvaljuju odabrani zadaci (aktivnosti) za timski (grupi) oblik rada sa drugim studentima.

Tabela 1. Odgovori studenata na pitanja iz anketnog upitnika
Table 1. Student answers to questions from the survey questionnaire

Redni broj	Po mom mišljenju odabrani pristup sadržaju...	Uopće se ne slažem (f)	Neutralan/a sam (f)	Potpuno se slažem (f)
1.	Vodi ka produktivnom načinu razmišljanja	0	0	50
2.	Poboljšava moje vještine korištenja metoda odgojnog djelovanja	3	10	37
3.	Podstiče maksimalni angažman učenika	1	0	49
4.	Povećava prilike za timski rad (saradnja sa drugima)	2	2	46
5.	Relevantan je primjer originalnog pristupa nastavnom sadržaju	1	1	48

Sve aktivnosti koje su realizirane od početka do kraja nastavnog sata, studenti smatraju da mogu poslužiti kao dobar primjer poticanja studenata za aktivan rad u nastavi, jer se od studenta očekuje ozbiljan i odgovoran pristup zadacima. Prema riječima studenata zadaci koji: ostavljaju prostor za dijalog, nude rješenja koja se razlikuju od onih koje donosi predavač i omogućavaju da se stečena znanja primjene u praksi, podstiču studenta na razvoj kritičkog mišljenja izlazeći iz okvira reproduktivnog znanja.

ZAKLJUČAK

Čovjek je kreativno biće koje treba naučiti razviti vlastite potencijale i primjenjivati ih u skladu sa mogućnostima sredine u kojoj se nalazi. Svaki čovjek ima mogućnost podijeliti sa drugima vlastite, nove, inovativne, nesvakidašnje kreativne ideje koje se mogu pozitivno odraziti na današnji svijet, unaprijediti ga i poboljšati. Na tom putu osobnog kreativnog razvoja pojedinca, potrebni su nastavnici koji će podsticati ideje i

potrebe svojih učenika za istraživanjem, ohrabrujući njihovu maštu i samostalno pronalaženje rješenja za svakodnevne probleme sa kojima se učenik u nastavnom procesu susreće. Možemo kazati da su za kreativni razvoj studenta dobrim dijelom odgovorni i nastavnici (predavači). Mnogobrojna su i „višeslojna“ očekivanja koja studenti imaju i pokazuju prema svom nastavniku, poput: kreiranje ugodne radne klime, planiranje različitih aktivnosti u kojima dolazi do izražaja „osobnost i ambicioznost“ svakog studenta pojedinačno, uvažavanje i podsticanje kreativnog duha u nastavnom procesu itd. Ciljevi i zadaci nastave ne bi trebali biti usmjereni samo na reprodukciji nastavnog sadržaja i usvajanje tzv. enciklopedijskog znanja. Jedan od primarnih zadataka visokoškolske nastave trebao bi biti učiti i naučiti studente (buduće nosioce društvenih promjena) kako pronaći korisne informacije te ih potom koristiti u svakodnevnom životu. Kreativni potencijali studenata mogu biti primjetni u rezultatima radova, tako što ćemo omogućiti svakom studentu da, na osnovu vlastitih prijedloga, želja i ideja, sudjeluje u procesu kreiranja nastave i predviđenih nastavnih aktivnosti. Realiziran nastavni sat imao je za cilj demonstrirati primjenu kreativnih tehnika u visokoškolskoj nastavi sa svrhom propitivanja i provjeravanja da li su studenti zainteresirani za oblik učenja u kojem reprodukcija pročitano sadržaja nije od prioritetnog značaja (enciklopedijsko znanje). Na ovaj način, empirijsko istraživanje provedeno je s namjerom da se jedna nastavna jedinica (predviđena programskim sadržajem) približi i učini studentima zanimljivijom i „atraktivnijom“ za dalja istraživanja i promišljanja. Odabrani pristupi rada (primjenjene kreativne tehnike u nastavi) podstiču i izazivaju kod studenata radoznalost, fleksibilnost i fluentnost ideja koje stvaraju prilike i mogućnosti za sticanja novih znanja, pri tome ne ograničavajući se samo na reprodukcijско znanje. Cilj je bio afirmirati potrebu za razvojem samopouzdanja u toku realizacije nastave u visokoškolskoj instituciji, kako bi studenti slobodno, sigurno i samouvjereno izražavali vlastite ideje. Ohrabrivanje u procesu iznošenja vlastitih ideja polazna je tačka oslobađanja kreativnih potencijala svakog pojedinca. Na osnovu provedenog istraživanja dolazimo do sljedećih zaključaka: primjenom kreativnih tehnika u nastavi povećava se zainteresiranost studenata za aktivan rad u toku nastave, jer studenti imaju priliku da stvaraju nov i drugačiji proizvod; u pogledu poticanja kreativnosti kod studenata, nastavnik bi trebao konstantno raditi na svom znanju o kreativnosti, jer od njega se očekuje da odabere aktivnosti u nastavi koje će biti prilagođene potrebama grupe, studenata; nastavnik bi trebao konstantno ohrabrivati, motivirati i poticati studente na iznošenje vlastitih ideja i mišljenja; važno je stvoriti ugodnu radnu, razrednu klimu u kojoj nema pritiska i procjene, u kojoj se stvaraju saradnički odnosi između „student-student“, nastavnik-student“.

LITERATURA

1. Arar, Lj. & Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psiholozijske teme*, 12(1), 3-22. Preuzeto 12. maja 2018. sa <https://hrcak.srce.hr/12733>.
2. Bognar, B. (2004). Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima. *Napredak*, 145(3), 269-283. Preuzeto 25. jula 2018. sa <https://www.bib.irb.hr/665999>.
3. Bognar, L. & Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetima. *Život i škola*, 24, 169-182. Preuzeto 20. jula 2018. sa https://bib.irb.hr/datoteka/499160.Osijek_Kvaliteta_nastave_na_fakultetu.pdf.

4. Ivošević, A. (2013). *Kreativne tehnike u razrednoj nastavi* (Diplomski rad). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku Filozofski fakultet. Preuzeto 25. jula 2018. sa https://bib.irb.hr/.../679399.Diplomski_rad-Andrea_Ivoevi.pdf.
5. Koludrović, M. & Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12(2), 427-439.
6. Kunac, S. (2015). Kreativnost i pedagogija. *Napredak*, 156(4), 423-446. Preuzeto 8. avgusta 2018. sa <https://hrcak.srce.hr/166211>.
7. Kvaščev, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: ISC.
8. Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
9. Sternberg, R. (1999). *Uspješna inteligencija*. Zagreb: BARKA.
10. Vukasović, A. (2001). *Pedagogija*. Zagreb: HRVATSKI KATOLIČKI ZBOR „MI“.

NIVO OPAŽENOG STRESA I AKADEMSKI IZVORI STRESA KOD STUDENATA ZDRAVSTVENE NJEGE

THE LEVEL OF PERCEIVED STRESS AND SOURCES OF ACADEMIC STRESS IN HEALTH CARE STUDENTS

Olivera KALAJDŽIĆ, Ranka PERUĆICA, Gorica VUKSANOVIĆ,
Jelena PAVLOVIĆ

Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Medicinski fakultet Foča, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Stres najčešće definišemo kao negativnu psihofiziološku reakciju koja se javlja kada čovjek procjeni da je suočen sa situacijom koja ga fizički ili psihološki ugrožava, a koja izaziva osjećaj nelagode, straha i nezadovoljstva. Podražaj koji izaziva stres nazivamo stresorom ili izvorom stresa. Studiranje je period koji pred pojedinca stavlja niz novih izazova koji mogu djelovati stresogeno: prilagođavanje na novu okolinu i socijalne odnose, veći akademski zahtjevi, nove odgovornosti i povećano opterećenje. Dugotrajno izlaganje stresu može rezultirati tjeskobom, povlačnjem u sebe, ali i nastankom bolesti. Rezultati velikog broja dosadašnjih istraživanja pokazuju da se povećao broj studenata sa teškim psihološkim problemima, pa raste zanimanje za problem stresa kod studenata. Cilj rada bio je utvrditi distribuciju opaženog stresa i izvore akademskog stresa kod studenata zdravstvenih studija, kao i sagledati relacije između socio-demografskih karakteristika ispitanika i nivoa opaženog stresa. U radu smo koristili empirijsko-neeksperimentalni metod, a uzorak istraživanja činilo je 75 studenata svih godina studija zdravstvene njege. Dobijedni rezultati pokazuju da srednja vrijednost distribucije stresa kod studenata skreće ka višim rezultatima ($AS=2,80$; $SD=0,457$). Najvećim akademskim stresorima kod studenata zdravstvene njege pokazale su se provjere znanja i kliničke vježbe pri kojima studenti imaju kontakt sa teškim bolesnicima. Dobijena je statistički značajna razlika u nivou opaženog stresa između muških i ženskih ispitanika ($t=-2,759$; $p=0,007$), pri čemu viši nivo stresa ispoljavaju ženski ispitanici. Identifikovanje izvora stresa, razumijevanje uzroka i posljedica stresa neophodan je korak u planiranju preventivnih programa kako bi se omogućila zdrava i podsticajna akademska klima, a time i zaštitilo zdravlje studenata.

Ključne riječi: student, stres, izvori stresa

ABSTRACT

Stress is most often defined as a negative psychophysiological reaction that occurs when a person assesses that he is faced with a situation that physically or psychologically threatens him, and which causes feelings of discomfort, fear and dissatisfaction. A stimulus that causes stress is called a stressor or a source of stress. Studying is a period during which an individual faces a series of challenges that can activate stressors: adapting to new circumstances and social relationships, greater academic demands, new responsibilities, and increased workload. Prolonged exposure to stress can result in anxiety, withdrawal, but also the onset of illness. The majority of previous researches show that the number of students with severe psychological problems has increased, so the interest in the problem of stress among students is growing. The aim of the study was to determine the distribution of perceived stress and sources of academic stress in health care students, as well as to consider the relationship between socio-demographic

characteristics of respondents and the level of perceived stress. We used the empirical-non-experimental method in the paper, and the research sample consisted of 75 students of all years of health care studies. The obtained results show that the mean value of stress distribution in students turns to higher results ($AS = 2.80$; $SD = 0.457$). The greatest academic stressors in nursing students proved to be knowledge tests and clinical exercises in which students have to make contact with critically ill patients. A statistically significant difference in the level of observed stress was obtained between male and female subjects ($t = -2.759$; $p = 0.007$), with a higher level of stress expressed by female subjects. Identifying the sources of stress, understanding the causes and consequences of stress is a necessary step in planning prevention programs to enable a healthy and stimulating academic climate, and thus protect the health of students.

Keywords: student, stress, sources of stress

UVOD

Stres je pojam koji je zadnjih godina često prisutan u naučnoj i stručnoj literaturi. Najčešće ga definišemo kao negativnu psihofiziološku reakciju koja se javlja kada čovjek procjeni da je suočen sa situacijom koja ga fizički ili psihološki ugrožava, a koja izaziva osjećaj nelagode, straha i nezadovoljstva. Stres uzrokuju različite životne situacije i događaji, koje zovemo stresorima. Pod stresorom se prvenstveno podrazumijeva neki događaj koji, prema mišljenju i shvatanjima datog pojedinca, ugrožava njegov tjelesni i psihički integritet (njegov život i zdravlje), život i zdravlje njegovih bližnjih, ili predstavlja opasnost po njegovu materijalnu i intelektualnu imovinu. Stresore koji traju kratko obično nazivamo akutnim stresorima, dok stresore koji traju duži vremenski period nazivamo hroničnim stresorima. Takođe, s obzirom na dužinu trajanja, i stres se dijeli na akutni i hronični. U literaturi se susrećemo sa različitim stresnim reakcijama, ali ih najčešće klasifikujemo na:

- emocionalne reakcije (neraspoloženje, pesimizam, anksioznost, pojačana razdražljivost, pretjerana briga itd),
- kognitivne reakcije (teškoće s pamćenjem, zaboravnost, smetnje koncentracije itd),
- tjelesne reakcije (bolovi, visok krvni pritisak, trzanje mišića, znojenje, drhtanje, itd),
- teškoće u spavanju i uzimanju hrane,
- pogoršanje hroničnih zdravstvenih problema i
- povećana upotreba alkohola i psihoaktivnih supstanci (Babić i sar., 2018).

Studentska populacija je sve brojniji dio društva i možda je najviše na udaru aktuelnih životnih pojava (Nešić, Perić, Srdić, & Muhi, 2019). Početak studentskog života predstavlja važnu prekretnicu i period tranzicije od adolescencije do mladog zrelog doba, što često može biti teško zbog interakcije između individualnih psiholoških karakteristika i uobičajenih stresora. Studiranje je period koji pred pojedinca stavlja niz novih izazova koji mogu djelovati stresogeno: prilagođavanje na novu okolinu i socijalne odnose, veći akademski zahtjevi, nove odgovornosti i povećano opterećenje. Stres za većinu studenata počinje i prije prvog dan studija, kada studenti moraju da pronađu mjesto za život i promijene životnu sredinu (u kojoj su do tada živjeli veliki dio života). Pojavljuju se potrebe za cimerima, gdje takođe često postoje problemi,

zbog neodgovornosti i drugačijih navika, javljaju se novi troškovi, potreba da se nađe posao kako bi se dati troškovi morali podmiriti i potreba ukomponovanja posla sa obavezama na fakultetu i u društvu, itd. (Pleša, 2018). Akademski život studenata predstavlja svakodnevno suočavanje sa brojnim stresorima. Kao najčešći izvori stresa kod studenata obično se smatraju akademske obaveze, promjena mjesta boravka, nedostatak vremena za hobi, finansijski problemi i sl. Kada su u pitanju studenti zdravstvene njege, stres može biti različitog porijekla. Izvori stresa kategorizovani su u akademske, kliničke i lične izvore stresa. Akademski izvori stresa kod studenata zdravstvene njege uglavnom su ispiti i preplitanje privatnog života studenata sa studijama i obavezama na studijama. Klinički izvori stresa povezani su sa periodima kada se studenti susreću sa kliničkom praksom. Mogu biti konflikti sa osobljem u kliničkom okruženju, rad koji uključuje umiruće pacijente, neizvjesnost oko kliničkih kvalifikacija studenta, preopterećenost radom, itd. Lični izvori stresa uključuju uglavnom finansijske brige, nedostatak slobodnog vremena i brige u pogledu smjera studija koji su izabrali (Pleša, 2018). Dugotrajno izlaganje stresu može rezultirati tjeskobom, povlačenjem u sebe, ali i nastankom bolesti. Rezultati velikog broja dosadašnjih istraživanja pokazuju da se povećao broj studenata sa teškim psihološkim problemima, pa raste zanimanje za problem stresa kod studenata. Takođe, podaci iz literature govore da studenti za razliku od drugih pojedinaca iste dobi imaju više psiholoških problema (Walsh, Feeney, Hussey, & Donnellan, 2010; Moreira & Telzer, 2015). Cilj rada bio je utvrditi distribuciju opaženog stresa i izvore akademskog stresa kod studenata zdravstvenih studija, kao i sagledati relacije između socio-demografskih karakteristika ispitanika i nivoa opaženog stresa.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanjem je obuhvaćeno 75 studenata od prve do četvrte godine, studijskog programa zdravstvena njega Medicinskog fakulteta u Foči. Struktura uzorka prikazana je u Tabeli 1.

Tabela 1. Struktura uzorka

Table 1. The structure of sample

		f	%
Pol	muški	18	24,0
	ženski	57	76,0
Godina studija	prva	30	40,0
	druga	21	28,0
	treća	11	14,7
	četvrta	13	17,3
Akademski uspjeh	manji od 8	47	62,7
	8 i više	28	37,3
Materijalne prilike	ispod prosjeka	4	5,3
	prosječne	64	85,3
	iznad prosjeka	7	9,3

Mjerni instrumenti

U skladu sa ciljevima istraživanja, u radu su korištena 3 instrumenta istraživanja:

1. *Upitnik o sociodemografskim karakteristikama* ispitanika konstruisan je od strane autora za potrebe ovog istraživanja. Upitnik sadrži 4 pitanja koja se odnose na karakteristike ispitanika (pol, godinu studija, materijalne prilike i akademski uspjeh)
2. *Skala opaženog stresa* (Perceived stress scale) najčešće je korištena skala za procjenu stresa. Skala procjenjuje izraženost stresa u prethodnih mjesec dana. Sadrži 14 pitanja na koja ispitanici odgovaraju koristeći petostepenu skalu Likertovog tipa, od 1 (nikada) do 5 (veoma često). Zadatak ispitanika je odgovoriti koliko često su se u proteklih mjesec dana osjećali ili razmišljali na određeni način. Ukupan skor dobija se sabiranjem poena na pitanjima, uz prethodno rekodovanje sljedećih ajtema: 4, 5, 6, 7, 9, 10, 13. Skor na upitniku može se kretati od 14 do 70. Viši skor ukazuje na više nivoe doživljenog opaženog stresa u prethodnih mjesec dana. Upitnik ispoljava visoku pouzdanost koja iznosi od 0,84-0,86.
3. *Skala akademskih izvora stresa* konstruisana je za potrebe ovog istraživanja. Sastoji se od 5 čestica (izvora stresa) sa četiri ponuđene vrijednosti za odgovaranje. Ispitanici su imali zadatak da za svaki navedeni izvor odgovore koliko je stresan za njih. Kako svaka čestica predstavlja zaseban izvor stresa, čestice su prilikom analize korištene kao kategorijske promjenljive. Kategorije su određene s obzirom na četiri vrijednosti odgovora ispitanika koji glasi: nije stresno, blago stresno, umjereno stresno i vrlo stresno.

Metode istraživanja

U ovom radu koristili smo dvije metode istraživanja: metod teorijske analize i empirijsko-neeksperimentalni (servej) metod. Metod teorijske analize koristili smo kroz razradu teorijske osnove istraživanja i pri upoznavanju i analizi sadržaja prethodnih istraživanja koja su predmetno i metodološki srodna ovom istraživanju. Servej metod koristili smo za tipično terensko istraživanje na izabranom uzorku pomoću instrumenata odabranih za potrebe ovog istraživanja. On omogućava brzo i jednostavno prikupljanje relevantnih podataka, kao i korištenje različitih statističkih postupaka neophodnih za izvođenje pouzdanih rezultata i zaključaka.

Način provođenja istraživanja

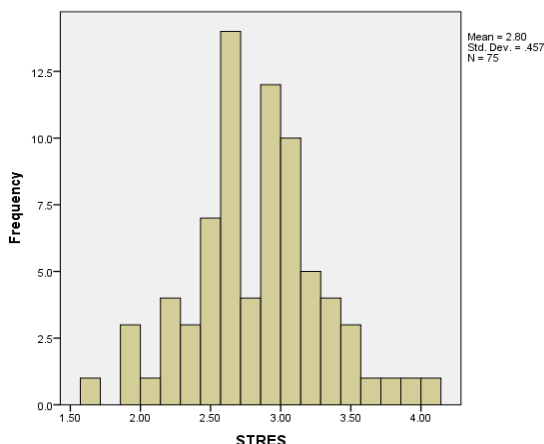
Istraživanje je sprovedeno tokom ljetnjeg semestra akademske 2020/21. godine u prostorijama Medicinskog fakulteta u Foči. Na početku istraživanja, svi ispitanici su bili informisani o ciljevima istraživanja, te se tražio njihov pisani informisani pristanak. Organizaciju istraživanja i prikupljanje podataka obavio je autor. Popunjavanje upitnika bilo je anonimno.

Metode obrade podataka

Postupak obrade podataka vršen je putem programskog paketa SPSS verzija 20, a za analizu prikupljenih podataka koristili smo deskriptivne statističke mjere (frekvenciju, aritmetičku sredinu i standardnu devijaciju), t-test i anovu. Kao nivo statističke značajnosti razlika, uzeta je uobičajena vrijednost $p < 0,05$. Rezultati su prikazani tabelarno i grafički.

REZULTATI I DISKUSIJA

Na osnovu skalarnih vrijednosti (od 1 do 5) kojima su studenti iskazivali svoj stav prema 14 tvrdnji (ajtema) iz skale opaženog stresa, za svakog ispitanika izračunat je prosječan nivo stresa. Na povećan nivo stresa kod studenata zdravstvene njege ukazuje aritmetička sredina veća od teorijske vrijednosti (veća od 2,5), tj. dobijedni rezultati prikazani na grafikonu 1 pokazuju da srednja vrijednost distribucije stresa kod studenata skreće ka višim reultatima (AS=2,80; SD=0,457). Skor aritmetičke sredine kod naših ispitanika kreće se od 1,64 do 4, a raspon rezultata iznosi 2,36 (tabela 2). Rezultati ne iznenađuju budući da su ranije provedena istraživanja došla do vrlo sličnih ishoda. Istraživanje Nešića i saradnika (Nešić, Perić, Srdić, & Muhi, 2019) ukazalo je na zabrinjavajući podatak da čak 42,77% ispitanika ima povećan nivo stresa (veći od skalarne vrijednosti 2,5).



Grafikon 1. Distribucija nivoa opaženog stresa kod studenata zdravstvene njege
Figure 1. The distribution of perceived stress levels of nursing students

Analizom dobijene distribucije utvrđeno je da ona ne odstupa statistički značajno od normalne raspodjele, na šta ukazuje dobijena vrijednost Kolmogorov- Smirnovog testa prikazana u Tabeli 2 (K-S = 0,067, p = 0,200).

Tabela 2. Statistički pokazatelji distribucije skale opaženog stresa

Table 2. Statistical indicators of the distribution of the observed stress scale

AS	SD	Min.	Max.	Rang	Kolmogorov-Smirnov test		
					K-S	df	p
2,80	0,457	1,64	4,00	2,36	0,067	75	0,200

U Tabeli 3 prikazani su rezultati nivoa opaženog stresa studenata s obzirom na pol. Dobijeni rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u nivou opaženog stresa studenata s obzirom na pol, te da osobe ženskog pola doživljavaju viši nivo stresa u odnosu na muške ispitanike ($t=-2,759$, $p=0,007$). Jedno od mogućih objašnjenja ovih razlika je u procesu socijalizacije koji je vezan uz stereotipe i

očekivanja društva povezana sa polnim ulogama, kao i činjenica da se žene potiču na izražavanje emocija i traženje socijalne podrške od drugih (Almeida & Kessler, 1998; Ptacek, Smith, & Zanas, 1992). Djevojke i mladići iznose svoja očekivanja u skladu sa onim što oni misle da se stereotipno od njih očekuje s obzirom na pol. U skladu s tim, muškarci se često označavaju kao „jači“ pol, dok stereotipna ženska uloga „dozvoljava“ ženi da izrazi svoje emocije i probleme (Kalajdžić, 2017).

Tabela 3. Razlike u nivou opaženog stresa studenata zdravstvene njege u zavisnosti od pola
Table 3. Differences in the level of perceived stress of nursing students depending on gender

	pol	N	AS	SD	t	p
Nivo opaženog stresa	muški	18	2,551	0,381	-2,759	0,007
	ženski	57	2,878	0,454		

U Tabeli 4 prikazani su rezultati nivoa opaženog stresa studenata s obzirom na godinu studija. Na osnovu prikazanih rezultata vidimo da postoji statistički značajna razlika u nivou opaženog stresa u zavisnosti od godine studija.

Tabela 4. Razlike u nivou opaženog stresa kod studenata zdravstvene njege u zavisnosti od godine studija

Table 4. Differences in the level of perceived stress of nursing students depending on the year of study

ANOVA					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,329	3	0,776	4,192	0,009
Within Groups	13,150	71	0,185		
Total	15,480	74			

U Tabeli 5 prikazani su rezultati koji pokazuju između kojih grupa, formiranih s obzirom na godinu studija, postoji statistički značajna razlika u nivou opaženog stresa.

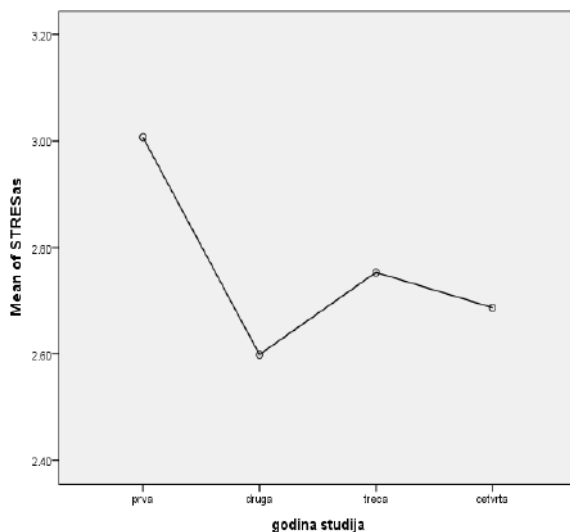
Tabela 5. Aritmetičke sredine, standardne devijacije i razlike između aritmetičkih sredina skorova koje su na skali opaženog stresa postigli studenti u zavisnosti od godine studija

Table 5. Arithmetic means, standard deviations and differences between arithmetic means of scores achieved by of the students on the scale of observed stress depending on the year of study

	N	AS	SD	I	II	III	IV
I	30	3,0071	0,44364		0,40850* (0,001)	0,25390 (0,099)	0,32033* (0,028)
II	21	2,5986	0,33615	-0,40850* (0,001)		-0,15461 (0,338)	-0,08817 (0,563)
III	11	2,7532	0,47204	-0,25390 (0,99)	0,15461 (0,338)		0,06643 (0,707)
IV	13	2,6868	0,49619	-0,32033* (0,028)	0,08817 (0,563)	-0,06643 (0,707)	
Total	75	2,8000	0,45737				

Napomena: * - razlike koje su statistički značajne na nivou 0,05

Na osnovu prikazanih rezultata u Tabeli 5 i Grafikonu 2 možemo zaključiti da postoje značajne razlike u nivou opaženog stresa u zavisnosti od godine studija. Najveći nivo opaženog stresa ispoljili su studenti prve godine, a najniži nivo stresa ispoljavaju studenti druge godine. Kao što možemo vidjeti iz prikazanih rezultata jedina grupa čija vrijednost aritmetičke sredine na skali opaženog stresa prelazi 3, je grupa studenata sa prve godine studija i ovaj rezultat možemo objasniti time da su se studenti starijih godina studija već privikli na određene zahtjeve studiranja, te samim tim i ispoljavaju niži nivo stresa u odnosu na studente prve godine. U skladu sa navedenim, možemo reći da su studenti viših godina studija uspostavili određeni ritam koji je na neki način prilagođen njihovim potrebama i usklađen sa obavezama. Rezultati slični našima, dobijeni su i u longitudinalnoj norveškoj studiji, koja je utvrdila da je nivo stresa kod studenata zdravstvene njege bio viši u odnosu na druge slične studijske programe (okupaciona terapija i slično), te da je psihološki distress bio najintenzivniji na početku studija (Nerdrum, Rustoen, & Ronnestad, 2009). Takođe, studije pokazuju da period najvećeg stresa tokom tranzicije na fakultet su prvi mjeseci fakultetskih obaveza (Pfeiffer, 2001).



Slika 2. Aritmetičke sredine skorova koje su na skali opaženog stresa postigli studenti različitih godina studija

Figure 2. Arithmetic means of scores achieved by of the students of different years of study on the scale of observed stress

U Tabeli 6 prikazani su rezultati nivoa opaženog stresa studenata s obzirom na akademski uspjeh. S obzirom na ostvareni akademski uspjeh ispitanike iz našeg uzorka podijelili smo u 2 grupe: jedna grupa oni koji su ostvarili prosječnu ocjenu tokom studija manju 8, a drugoj grupi pripadaju studenti koji su ostvarili prosječnu ocjenu tokom studija 8 i više. Dobijeni rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u nivou opaženog stresa grupa studenata s obzirom na akademski uspjeh, te da studenti sa višim prosjekom ocjena (8 i više) doživljavaju viši nivo stresa u odnosu na studente koji imaju niži prosjek ocjena, tj. manji od 8 ($t=-3,042$; $p=0,003$). Jedno od

mogućih objašnjenja ovih razlika može biti u tome da su studenti koji postižu bolji akademski uspjeh usmjereniji prema akademskim obavezama, ulažu više vremena u izvršavanje obaveza, posvećeni su učenju, važni su im ishodi učenja (ocjena), streme visokim ciljevima što može prouzrokovati viši nivo opaženog stresa kod tih studenata. S druge strane, možemo pretpostaviti, da osobe sa nižim akademskim uspjehom, organizuju svoje ponašanje tako što sebi i ne postavljaju visoke ciljeve, ne ulažu mnogo energije u ostvarivanje boljeg akademskog postignuća, pa samim tim ni osujećenje tih ciljeva ili isčekivanja ishoda ne izaziva stres.

Tabela 6. Razlike u nivou opaženog stresa studenata zdravstvene njege u zavisnosti od akademskog uspjeha studenata

Table 6. Differences in the level of perceived stress of nursing students depending on the academic success

	Akademski uspjeh	N	AS	SD	t	p
Nivo opaženog stresa	Manji od 8	47	2,682	0,404	-3,042	0,003
	8 i više	28	2,997	0,480		

U Tabeli 7 prikazani su rezultati nivoa opaženog stresa studenata s obzirom na materijalne prilike studenata. Dobijeni rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u nivou opaženog stresa u zavisnosti od materijalnih prilika.

Tabela 7. Razlike u nivou opaženog stresa kod studenata zdravstvene njege u zavisnosti od materijalnih prilika

Table 7. Differences in the level of perceived stress of nursing students depending on material circumstances

ANOVA					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	0,114	2	0,057	4,268	0,766
Within Groups	15,365	72	0,213		
Total	15,480	74			

U Tabeli 8 prikazani su deskriptivni podaci svih pet varijabli (akademskih stresora) koje su uključene u istraživanje. Iz dobijenih podataka možemo vidjeti koje su stresne situacije bile najintenzivnije i prouzrokovale najveći nivo stresa kod ispitanika. S obzirom na utvrđeni stepen slaganja sa ponuđenim izvorima stresa, možemo uočiti da su studenti zdravstvene njege u najvišoj mjeri doživjeli stres u ispitnoj situaciji (AS=3,13). Kliničke vježbe i kontakt sa teškim bolesnicima je stresor koji je po intenzitetu na drugom mjestu za naše ispitanike (AS=2,63). Komunikacija sa zaposlenima na klinici je treći po jačini stresor kod naših ispitanika (AS=1,81). Na četvrtom mjestu, prema jačini stresa koji izazivaju, su laboratorijske vježbe (1,53). Najmanje stresna situacija za studente zdravstvene njege je komunikacija sa nastavnim osobljem (1,45). Da su ispiti najčešći i najintenzivniji izvori stresa potvrđuju i druga istraživanja, pa je tako istraživanje na Medicinskom fakultetu u Beogradu pokazalo da su ispiti kod više od 50% studenata prouzrokovali visok nivo stresa (Backović, Ilić-Živojinović, Maksimović, & Maksimović, 2012).

Tabela 8. Distribucija intenziteta akademskih stresora kod studenata zdravstvene njege
Table 8. Distribution of academic stressors intensity of nursing students

	Stepen slaganja				AS
	Nije stresno	Blago stresno	Umjereno stresno	Vrlo stresno	
Ispiti	4 (5,3%)	13 (17,3%)	27 (36,0%)	31 (41,3%)	3,13
Kliničke vježbe uz kontakt sa teškim bolesnicima	9 (12,0%)	23 (30,7%)	30 (40,0%)	13 (17,3%)	2,63
Komunikacija sa zaposlenima na klinici	34 (45,3%)	24 (32,0%)	14 (18,7%)	3 (4,0%)	1,81
Laboratorijske vježbe	47 (62,7%)	17 (22,7%)	10 (13,3%)	1 (1,3%)	1,53
Komunikacija sa nastavnim osobljem	44 (58,7%)	29 (38,7%)	1 (1,3%)	1 (1,3%)	1,45

Bez obzira na dobne i polne razlike te količinu, vrstu i intenzitet stresnih situacija tokom obrazovanja, velikom broju polaznika različitih škola, fakulteta i obrazovnih ustanova, zajedničko je da ispiti te neuspjesi na istima izazivaju stres (Grgin–Lacković, 2004). Najveći broj ispitanika iz našeg uzorka njih 31 ili 41,3% ispitnu situaciju ocjenjuju vrlo stresnom, a umjereno stresnim ispite doživljava 27 ili 36,0% studenata iz našeg uzorka. Samo 4 ispitanika ili njih 5,3% navelo je da im ispit nije stresna situacija, a njih 13 (17,3%) ispitnu situaciju doživljavaju blago stresnom. I druga istraživanja su pokazala da su ispiti najčešći uzrok stresa među studentima, a posebno studentima medicine (Jevtić, Backović, Ilić-Živojinović, Maksimović, & Bjelanović, 2012; Stewart et al., 1995). Da su kliničke vježbe uz kontakt sa teškim bolesnicima vrlo stresna situacija izjasnilo se 13 (17,3%) ispitanika, njih 30 (40%) kažu da je to umjereno stresna situacija, 23 (30,7%) da je blago stresna, a 9 (12%) ispitanika ovu situaciju ne doživljavaju stresnom. Navedeni rezultati su očekivani s obzirom da podaci iz literature govore da studentima medicinskih nauka stresna aktivnost na fakultetu može biti i kontakt sa pacijentom (Diemers, Dolmans, Verwijnen, Heineman, & Scherpier, 2008). Takođe, postoje i istraživanja koja ukazuju i da se kontakt sa nastavnim i nenastavnim osobljem na fakultetu, takođe, pokazao kao značajan stresni faktor među studentima (Stewart et al., 1995; Ko, Kua, & Fones, 1999). Naši rezultati govore da najveći broj studenata zdravstvene njege (44 ili 58,7%) komunikaciju sa nastavnim osobljem ne doživljavaju stresnom, njih 29 ili 38,7% doživljavaju je blago stresnom, 1 (1,3%) ispitanika umjereno stresnom i isto toliko jako stresnom situacijom.

ZAKLJUČAK

Period mladalaštva ili prelazne dobi od djetinjstva do zrele odrasle dobi podrazumijeva prilagođavanje na mnoge životne situacije, a posebnim izazovima su izloženi mladi ljudi koji se odlučuju studirati. Tokom studiranja, studenti su gotovo svakodnevno suočeni sa stresnim situacijama, koje kod mlade osobe mogu izazvati štetne posljedice

po fizičko i mentalno zdravlje. Naše istraživanje upozorava da srednja vrijednost distribucije stresa kod studenata zdravstvene njege skreće ka višim rezultatima i da bi prioritet akademske ustanove trebalo biti zdravlje studenata i promocija zdravlja. U skladu s tim, smatramo da su identifikovanje izvora stresa, razumijevanje uzroka i posljedica stresa, neophodni koraci u planiranju preventivnih programa kako bi se omogućila zdrava i podsticajna akademska klima, a time i zaštitilo zdravlje studenata. Rezultati do kojih smo došli predstavljaju samo jedno od mogućih polazišta u procesu istraživanja i unapređivanja života studenata i mogu biti podsticaj za dalja istraživanja ovog fenomena.

LITERATURA

1. Almeida, D. M. & Kessler, R. C. (1998). Everyday stressors and gender differences in daily distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 670-680.
2. Babić, D., Martinac, M., Pavlović, M., Babić, R., Barač, K., & Beus, I. (2018). *Psijhijatrija: odabrana poglavlja*. Mostar: Sveučilište u Mostaru.
3. Backović, D.V., Ilić-Živojinović, J., Maksimović, J., & Maksimović, M. (2012). Gender differences in academic stress and burnout among medical students in final years of education. *Psychiatria Danubina*, 24(2), 175-181.
4. Diemers, A. D., Dolmans, D.H.J.M., Verwijnen, M.G.M., Heineman, E., & Scherpbier, A.J.J.A. (2008). Students' opinions about the effects of preclinical patient contacts on their learning. *Advances in Health Sciences Education*, 13, 633-647.
5. Grgin-Lacković, K. (2004). Stres u djetinjstvu i mladosti. U K. Matešić (Ur.), *Stres u djece i adolescenata, izvori posrednici i učinci* (str. 107-214). Jastrebarsko: Naklada Slap.
6. Jevtić, M., Backović, D., Ilić-Živojinović, J., Maksimović, M., & Bjelanović, J. (2012). Burnout syndrome in medical students during clinical training. *Health Med*, 6(2), 571-577.
7. Kalajdžić, O. (2017). *Osobine ličnosti i vizije budućnosti adolescenata* (Doktorska disertacija). Istočno Sarajevo: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet.
8. Ko, S.M., Kua, E.H., & Fones, C.S. (1999). Stress and the undergraduates. *Singapore Medical Journal*, 40, 627-630.
9. Moreira, J.F.G., & Telzer, E.H. (2015). Changes in family cohesion and links to depression during the college transition. *Journal of Adolescence*, 43, 72-82.
10. Nerdrum, P., Rustoen, T., & Ronnestad, M.H. (2009). Psychological distress among nursing, physiotherapy and occupational therapy students: A longitudinal and predictive study. *Scandinavian Journal of Education Research*, 53, 363-378.
11. Nešić, M., Perić D., Srdić, V., & Muhi, B. (2019). Nivo stresa studenata u odnosu na neke pokazatelje životnog stila. *Sport science and health*, 9(1), 50-59.
12. Pfeiffer, D. (2001). *Academic and environmental stress among undergraduate and graduate college students: a literature review*. University of Wisconsin-Stout.
13. Pleša, A. (2018). *Stres na radnom mjestu medicinske sestre* (Završni rad). Varaždin: Sveučilište Sjever.
14. Ptacek, J.T., Smith, R.E., & Zanas, J. (1992). Gender, appraisal, and coping: A longitudinal analysis. *Journal of Personality*, 60, 747-770.
15. Stewart, S. M., Betson, C., Marshall, I., Wong, C.M., Lee, P.W., & Lam, T.H. (1995). Stress and vulnerability in medical students. *Med Educ*, 29, 119-127.
16. Walsh, J.M., Feeney, C., Hussey J., Donnellan, C. (2010). Sources of stress and psychological morbidity among undergraduate physiotherapy students. *Physiotherapy* 96, 206-212.

ELEMENTI UPRAVLJANJA LJUDSKIM POTENCIJALIMA U OSNOVNIM I SREDNJIM ŠKOLAMA

ELEMENTS OF HUMAN RESOURCES MANAGEMENT IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Gabriel PINKAS, Selma TEPARIĆ

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

Originalni naučni rad

APSTRAKT

U radu su prikazani rezultati analize elemenata upravljanja ljudskim potencijalima u ustanovama osnovnog i srednjeg odgoja i obrazovanja Tuzlanskog kantona. Predmet analize bili su *planiranje, pribavljanje i selekcija, te praćenje, vrednovanje, motiviranje i nagrađivanje* stručnih zaposlenika/ica. Kako je kantonalno školstvo centralizirano, analiza je provedena na dva nivoa – *nivo školskog sistema i nivo škole*. Uzorkom istraživanja je obuhvaćen 171 ispitanik/ica, od čega 154 nastavnika/ica razredne i predmetne nastave, profesora/ica općih i stručnih predmeta i stručnih saradnika/ica pedagoga/ica, defektologa/inja i bibliotekara/ki, te 17 direktora/ica osnovnih i srednjih škola. Podaci su prikupljeni uz pomoć *Skale upravljanja ljudskim potencijalima u osnovnim i srednjim školama*, koja je konstruirana za potrebe istraživanja. Statistički su obrađeni postupcima diskriminativne analize (t-test i Welchov t-test). Dobiveni rezultati upućuju na zastupljenost svih istraživanih elemenata upravljanja ljudskim potencijalima, kako na nivou školskog sistema, tako i na nivou školske prakse, ali ih ispitanici ne ocjenjuju kao optimalne. Oba poduzorka ispitanika bolje su ocijenili elemente upravljanja ljudskim potencijalima na nivou škole, nego na nivou školskog sistema. Statistički značajna razlika u ocjenama koje su dali stručni zaposlenici/ice i direktori/ice je nađena samo u slučaju *praćenja, vrednovanja, motiviranja i nagrađivanja*, i to na nivou škole.

Ključne riječi: školski sistem; škola; upravljanje ljudskim potencijalima; školski direktori/ce; stručni zaposlenici/ice u školama; planiranje, pribavljanje i selekcija; praćenje, vrednovanje, motiviranje i nagrađivanje

ABSTRACT

This paper presents the results of the human potentials management analyses in elementary and secondary schools in Tuzla Canton. The subject of the analysis was *planning, recruitment and selection, and monitoring, evaluating, motivating and rewarding* educational professionals in schools. As the school system of Tuzla Canton is centralized, the analysis was conducted on two levels – school system level and the school level. 171 respondents were in the research sample – 154 teachers of different profiles, and school counselors, rehabilitators and librarians, along with 17 school principals. The Human Potentials Management in Elementary and Secondary Schools Scale was developed and used for the purpose of data collection. Differential statistics methods (t-test and Welch's t-test) were used to process the data. The results suggest that all researched elements of human potentials management are present, both on school system level and the school level, although the respondents don't judge them as optimal. Both subsamples evaluated the elements of human potentials management higher on the school level than on the school system level. Statistically significant difference between the

responses of educational professionals in schools and school principals was found only in case of *monitoring, evaluating, motivating* and *rewarding* on the school level.

Keywords: school system; school; human potentials management; school principals; educational professionals in schools; planning, recruitment and selection; monitoring, evaluating, motivating and rewarding

UVOD

Ljudski potencijal škole čine svi njeni zaposlenici. Staničić (2006) razlikuje dvije osnovne grupe pokazatelja ljudskih potencijala: kvantitativne i kvalitativne. Dok kvantitativni pokazatelji govore o veličini potencijala, kvalitativni govore o tome kakav taj potencijal zaista jeste. U prvu grupu indikatora spadaju broj zaposlenih u obrazovnim institucijama, broj profesija i broj pripadnika svake pojedine profesije, stepen obrazovanja, starosna dob, radno iskustvo i sl., dok u drugoj grupi možemo naći podatke koji ukazuju na kvalitet znanja kojim zaposleni u školstvu raspolažu, njihove sposobnosti, nivo kreativnosti, motivaciju za rad, spremnost za profesionalni razvoj i dalje usavršavanje. Pored ovih pokazatelja, Staničić (2006) razlikuje i dvije velike grupacije ljudskog potencijala u školskim sistemima. Prva je ona koja se neposredno bavi obrazovnom djelatnošću, te time ostvaruje zacrtane ciljeve odgoja i obrazovanja na svim nivoima. Druga omogućava sistemsku podršku za rad prve grupe, te osigurava zakonski, upravni i finansijski okvir. Drugu grupu čine ministarstva obrazovanja, pedagoški zavodi, te ustanove koje provode inspekcijske nadzore u obrazovanju. Kao osnovnu funkciju upravljanja ljudskim potencijalima u obrazovanju Staničić (2006) navodi povećanje kvalitete ostvarivanja obrazovnih ciljeva kroz kvalitetan kadar koji institucija dodatno obrazuje, motivira i profesionalno razvija. Bahtijarević-Šiber (1999) navodi tri kategorije ciljeva upravljanja ljudskim potencijalima u odgojno-obrazovnim ustanovama:

1. Ekonomski ciljevi – podrazumijevaju da obrazovne ustanove imaju dovoljan broj ljudi, da ti ljudi imaju tražene kompetencije, da se nalaze na odgovarajućim mjestima i da na odgovarajući način koriste svoja znanja i sposobnosti;
2. Socijalni ciljevi – podrazumijevaju unapređenje socijalnog i ekonomskog položaja zaposlenika u školstvu, brigu o njihovim potrebama, interesima i očekivanjima, razvoj njihovih profesionalnih, ali i ličnih potencijala, te brigu o stepenu kvalitete njihovog rada i života;
3. Razvojni ciljevi – podrazumijevaju jačanje ljudskih potencijala na način da su spremni prilagoditi se promjenama, prihvatiti ih i provoditi na radnom mjestu.

Upravljanje ljudskim potencijalima u obrazovnom sektoru u Bosni i Hercegovini je na izvjestan način kompleksnije nego u ostatku javnog sektora, budući da se istovremeno odvija na različitim nivoima (entitetska i kantonalna ministarstva, pedagoški zavodi i škole). Pored kompleksnosti, za javno obrazovanje je općenito karakteristična i glomaznost (Hdiggui, 2006), koja se ogleda u velikom broju ljudi, njihovoj profesionalnoj i ličnoj raznolikosti, čestoj potrebi za privremenim i povremenim angažmanima, te velikom broju različitih specijalizacija među nastavnim osobljem koje nisu uključene u budžet. Način realizacije elemenata upravljanja ljudskim potencijalima ovisan je o načinu organizacije školskog sistema. Školski sistemi mogu

biti centralizirani, i u tom slučaju veliki dio brige za ljudski potencijal preuzima država, ili mogu biti decentralizirani, kada se odgovornost prebacuje na niže nivoe i kada brigu za ljudski potencijal preuzimaju direktori/ce škola. Također, ovi procesi ovise i o samim kompetencijama koje imaju donosioci obrazovnih politika, ali i sami direktori/ice u oblasti upravljanja ljudskim potencijalima (DeArmond, 2013).

Elementi upravljanja ljudskim potencijalima u obrazovanju

Upravljanje ljudskim potencijalima podrazumijeva pribavljanje, zapošljavanje, kadrovanje, dobrobit, održavanje, obuku, raspoređivanje, promoviranje, razvoj motivirajućih odnosa, kompenziranje i nagrađivanje, te transfer i discipliniranje osoblja. Omebe (2014) ove procese grupira u tri glavna područja: *procjenjivanje potreba osoblja, zadovoljavanje potreba osoblja, održavanje i unapređivanje usluga koje osoblje pruža*. U cilju postizanja maksimalnog radnog učinka stručnih zaposlenika/ica u školama, te samim tim i optimalnog ostvarivanja obrazovnih ciljeva, svi elementi obrazovnog sistema trebaju koordinirano raditi na osiguravanju sljedećih funkcija upravljanja ljudskim potencijalima: *održavanje osoblja, odnosi prema i među osobljem, razvoj osoblja, pribavljanje osoblja, nagrađivanje osoblja*. Staničić (2011) temeljne funkcije upravljanja ljudskim potencijalima u školstvu gleda nešto šire i navodi sljedeće: *strategijski menadžment ljudskih potencijala (utvrđivanje dugoročnih ciljeva), planiranje potrebnog broja i strukture zaposlenih, analiziranje i oblikovanje poslova i radnih mjesta, pribavljanje, izbor, uvođenje i raspoređivanje, praćenje, motiviranje, procjenjivanje i nagrađivanje uspješnosti u radu, obrazovanje i razvoj zaposlenih, stvaranje odgovarajuće klime i kulture, socijalna i zdravstvena zaštita i radni odnosi*. U ovom radu istražuju se dva elementa upravljanja ljudskim potencijalima u obrazovanju i to *planiranje, pribavljanje i selekcija zaposlenika, te praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenika*.

Planiranje, pribavljanje i selekcija ljudskih potencijala u obrazovnim ustanovama

Ovaj element upravljanja ljudskim potencijalima u školstvu podrazumijeva brigu o planiranju strukture i potrebnog broja ljudi, brigu o popunjavanju radnih mjesta kvalitetnim kadrovima, određivanje kriterija za njihov izbor, te sam izboru i raspoređivanju zaposlenika na poslove unutar škole. Hall (1997) smatra da je prilikom ovog procesa naročito potrebno voditi računa o broju i vrsti kadrova koji su školi potrebni; koje od kadrovskih potreba mogu biti zadovoljene prebacivanjem i razvojem trenutnog kadra, a gdje je potrebno dovođenje novih kadrova izvana; anticipiranju potencijalnih poteškoća prilikom pribavljanja odgovarajućeg osoblja; vremenskom ograničenju popunjavanja radnih mjesta. Pribavljanje bi trebalo rezultirati privlačenjem onih kandidata/kinja koji imaju znanja, sposobnosti, vještine i osobine ličnosti koji će doprinost realizaciji ciljeva škole. Bush i Middlewood (2005) navode četiri bitna faktora koja utječu na proces pribavljanja odgovarajućih kadrova u obrazovnim ustanovama. Prvi faktor čine vanjski autoriteti. Djelokrug samih direktora unutar škola može u velikoj mjeri biti sužen i ograničen činjenicom da je proces pribavljanja zaposlenika u potpunosti upravljan obrazovnim vlastima. Drugi faktor tiče se tržišta rada gdje će broj osoba dostupnih za određene pozicije u školi biti određen općom ekonomskom klimom u zemlji, percepcijom statusa poslova u obrazovanju u odnosu na rad u drugim sektorima, samom populacijom i demografskom slikom zemlje, kao i

brojem ljudi koji ulaze u predavačke profesije i brojem onih koji se istima vraćaju nakon određenih prekida. Treći faktor je sama legislativa u polju zapošljavanja novih kadrova u obrazovnim ustanovama. Četvrti faktor tiče se lokalnih uvjeta u kojima se škola nalazi, kao što je njena udaljenost od glavnog puta, da li se radi o školi koja po broju učenika raste ili se smanjuje, ili bilo kojih drugih okolnosti koje mogu biti bitne za donošenje odluke da li će neka osoba aplicirati na određeno radno mjesto u toj školi ili ne. Staničić (2006) ističe da se metode kojima se vrši selekcija kandidata/kinja obično dijele u dvije grupe: konvencionalne (prijava na konkurs, biografija, dokazi o završenom stepenu i vrsti obrazovanja, preporuke, intervju, probni rad, psihološki i situacioni testovi, medicinska ispitivanja) i nekonvencionalne metode (poligrafska ispitivanja, grafološke analize, testovi na drogu i sl.). Sam način izbora ima veliki utjecaj na mogućnost osiguravanja kvaliteta rada neke obrazovne ustanove. Na proces izbora pribavljenih ljudskih potencijala prema Bushu i Middlewoodu (2005) utječu kvalitet kandidata, kvalitet selektora, te pogrešivost selektora. Selekcija se može napraviti samo između onih koji zaista apliciraju na određene pozicije, što može dovesti do toga da su škole ponekad prinuđene primiti na radna mjesta one osobe koje ne odgovaraju njihovim potrebama. Ovo je posebno prisutno u centraliziranim sistemima gdje su opisi pozicija i radnih mjesta, kao i kriteriji potrebni za njihovo popunjavanje, određeni općim zakonskim okvirima koji umanjuju autonomiju škole, odnosno direktora/ica u donošenju odluka u izboru. Na sam proces utječu i selektori. Proces selekcije može u velikoj mjeri biti određen količinom procjena koje selektori donose na osnovu intuicije prije nego na osnovu činjenica, donošenjem brzih procjena, insistiranjem na ličnim stereotipima o tome šta nekog čini dobrim kandidatom, poređenjem kandidata jednih sa drugima umjesto sa unaprijed određenim kriterijima, te preferiranjem kandidata koji se selektorima iz određenog razloga više sviđa (Bush i Middlewood, 2005). U školskom sistemu na nivou Tuzlanskog kantona proces *planiranja, pribavljanja i selekcije* je upravljani na način da Ministarstvo obrazovanja i nauke prikuplja podatke o potrebama za novim zaposlenicima od škola dva puta godišnje (u junu, za novu školsku godinu i u decembru, prije početka drugog polugodišta). Direktori škola su dužni dostaviti potrebe koje su u skladu sa Pedagoškim standardima i normativima (Službene novine Tuzlanskog kantona, 2004; 2005), uz odluku Školskog odbora svake škole. Na osnovu iskazanih potreba, konkurs za prijem u radni odnos raspisuje Ministarstvo, zbirno za sve škole sa područja Tuzlanskog kantona. Ministarstvo zadržava pravo da, bez posebnih zakonskih propisa, odluči o samoj vrsti radnog odnosa za svako pojedinačno mjesto (na određeno ili vrijeme). Prijave za konkurs stižu svakoj školi pojedinačno i škole dalje provode proces pribavljanja i selekcije u skladu sa važećim zakonskim i podzakonskim aktima. Akt koji regulira pribavljanje i selekciju zaposlenika je Pravilnik o uslovima, kriterijima i postupku zapošljavanja u javnim ustanovama osnovnog i srednjeg obrazovanja na području Tuzlanskog kantona (Službene novine Tuzlanskog kantona, 2017), koji u potpunosti određuje procese prijave kandidata na konkurs, provedbe konkursa, te na kraju i donešenja odluke o prijemu, odnosno selekciji kandidata. Konkursi nisu jedini način dolaska do novih zaposlenika. Škole kadrovske potrebe zadovoljavaju i kroz zbrinjavanje tehnološkog viška. Ovim procesom upravlja Ministarstvo, a provodi ga Komisija sastavljena od predstavnika Ministarstva i Sindikata osnovnog i srednjeg obrazovanja Tuzlanskog kantona. Kriteriji za raspoređivanje tehnološkog viška su

dužina radnog staža, socijalni status uposlenika (kućna lista uposlenika), udaljenost radnog mjesta od mjesta stanovanja. Ovo povremeno dovodi do toga da se nekim radnim mjestima nađu osobe koje svojom stručnom spremom ne odgovaraju zahtjevima tog radnog mjesta. Najčešći primjer za to su uposlenici u školskim bibliotekama, koje uglavnom čine osobe za čijim stručnim profilom više ne postoji potreba (predavači stručnih predmeta u srednjim školama). Treći način pribavljanja ljudskih potencijala je proces privremenog zapošljavanja (najduže do tri mjeseca) uposlenika ukoliko u školi postoji potreba za novim radnikom/icom u određenoj školskoj godini između dvije konkursne procedure. U tom slučaju direktori/ce škola imaju mogućnost da samostalno izaberu osobu koju će angažirati, uz prethodno pribavljenu saglasnost resornog Ministarstva. Praksa pokazuje da Ministarstvo na osnovu svoje procjene zadržava pravo da takvu saglasnost školama odbije, uz obrazloženje da škola treba reorganizirati svoj rad, kako bi radni zadaci u okviru tog radnog mjesta bili adekvatno raspoređeni na druge zaposlenike. Iz ovog je vidljivo da se proces selekcije može provoditi kroz konkurse i kroz privremene angažirane zaposlenika za koje nije potreban konkurs. U prvom slučaju proces selekcije vrši komisija formirana u skladu sa prethodno spomenutim Pravilnikom, koju čine školski direktor, pedagog škole i jedan zaposlenik iz reda nastavnika. Sa svim prijavljenim kandidatima komisija provodi intervju, čiji su struktura i način bodovanja također određeni Pravilnikom o uslovima, kriterijima i postupku zapošljavanja u javnim ustanovama osnovnog i srednjeg obrazovanja na području Tuzlanskog kantona (Službene novine Tuzlanskog kantona, 2017). Broj bodova koje Komisija može dati provođenjem intervjua uglavnom nije dovoljan da napravi promjene u poretku kandidata koji je već determiniran njihovim socijalnim položajem (vrijeme završetka studija, odnosno čekanja na posao, pripadanje određenoj socijalnoj grupi – boračke kategorije).

Praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenih u obrazovnim ustanovama

Praćenje i ocjenjivanje rezultata rada zaposlenih svoje porijeklo ima u polju industrije i poslovnom sektoru. Ovi procesi u našem obrazovnom sistemu prisutni su od 80-ih godina 20. stoljeća. Bush i Middlewood (2006) navode da ako organizacije žele da uposlenici rade efektivno, onda je nužno omogućiti im da znaju šta trebaju raditi, da imaju pristup pomoći, podršci i savjetu onda kada su im oni potrebni, te da imaju redovne povratne informacije o svom radu i da dobiju priznanje za svoja postignuća. Middlewood (2001) dalje navodi da bi za adekvatan proces praćenja bilo korisno da sam proces ima dvostruku svrhu – da istovremeno doprinosi praćenju odgovornosti, ali i profesionalnog razvoja. Da bi se ovo desilo, sam proces praćenja treba da bude organiziran u kontekstu profesionalizma, otvorenosti kao i uključenosti direktora i stručnog osoblja. Naravno, ovo je teško postići u onim sistemima u kojima je način praćenja određen izvana, kroz zakonske regulative. Povratne informacije i procedure koje dolaze kao rezultat procesa praćenja imaju potencijal da doprinesu individualnom razvoju stručnih zaposlenika/ica, što dalje doprinosi jačanju postignuća same škole. Individualni razvoj, motivacija i posvećenost će biti veći ukoliko je proces praćenja i ocjenjivanja prati i neka vrsta nagrade (Bush & Middlewood, 2006). Bez obzira kako je sam proces praćenja organiziran, važno je da su priznanja i nagrade njegov značajan

dio. U većini sistema sama nagrada za uspješnost u radu dolazi u vidu dodatne novčane naknade koja se pokazala kao bitan faktor ekstrinzične motivacije kod profesionalaca u obrazovanju. Međutim, istraživanja su pokazala (Storey & Sisson, 1998; Wragg, Haynes, Wragg, & Chamberlin, 2004) da se primjenom ovakvih modela nagrađivanja malo šta mijenja u samoj učionici, odnosno da ovakav način nagrađivanja nastavnike približava individualizmu i odvlači od kolegijalnosti. S druge strane, međutim, Tomlinson (1999) smatra da se nastavnici koji su efikasni u radu osjećaju destimulirano kada vide svoje manje efikasne kolege koji su jednako plaćeni kao i oni. Specifičnost nastavnog procesa stvara i određene teškoće kada je riječ o pronalasku odgovarajućeg načina mjerenja postignuća školskog osoblja, počevši od definiranja ishoda, preko pronalaska indikatora, do razvoja postupaka njihovog mjerenja. Pored toga, Thrupp (1999) ističe i potrebu za održavanjem svjesnosti da mjerenje nastavnikove efikasnosti ovisi i o specifičnim uvjetima u kojima škole egzistiraju, tako da će postojati razlika između načina mjerenja efikasnosti kod nastavnika koji rade u prosperitetnim školama od onih koji rade u depriviranim sredinama. Proces praćenja kao svoju bitnu odrednicu ima i motiviranje nastavnika. Svrha motiviranja leži u činjenici da se aktualizacija sposobnosti, znanja, osobina ličnosti i kreativnosti u radnim organizacijama samo djelimično razvija. Neiskorišteni potencijal koji leži u svakom pojedincu predstavlja najvrjedniji potencijal organizacije (Jurina, 2011). Međutim, stepen motiviranosti zaposlenika se razlikuje od osobe do osobe, te je stoga ključno prepoznati prirodu motivacije stručnih zaposlenika/ica (Pinkas, 2020; Želježić, 2019). Istraživanje koje su proveli Tafra, Graovac i Budimir Šoško (2017) potvrđuje da visina primanja nije najznačajniji faktor motivacije i zadovoljstva, nego su to kvalitetni međuljudski odnosi unutar organizacije. Istraživanje je također pokazalo da nematerijalne strategije motiviranja imaju prednost nad materijalnim. U obrazovnom sistemu na području Tuzlanskog kantona proces praćenja, motiviranja, ocjenjivanja i nagrađivanja je jednim dijelom upravljani samim sistemom, a drugim dijelom pripada autonomiji škole. Dio koji je uređen sistemom odnosi se na tačno uređen način praćenja rada stručnog osoblja, kao i na proces njihovog ocjenjivanja i nagrađivanja. Dio koji se odnosi na motiviranje, te u izvjesnoj mjeri na nagrađivanje, ostavljen je na upravljanje direktorima/icama škola. Praćenje i ocjenjivanje stručnih zaposlenika/ica počinje obavezom vođenja pedagoškog dosijea za svakog nastavnika i stručnog saradnika. Dosije vodi direktor/ica i on sadrži informacije o stručnom usavršavanju nastavnika tokom školske godine, realizaciji ogledno-uglednih sati, eventualne rezultate u mentorstvu učenika na takmičenjima, te ostale relevantne informacije o angažmanu nastavnika u nastavnim i vannastavnim aktivnostima. Svake dvije godine praćenje rezultira evaluacijom, kada se stručni/e zaposlenici/ice ocjenjuju. Ocjenjivanje nastavnika je propisano Pravilnikom o ocjenjivanju rada i sticanju višeg stručnog zvanja nastavnika, profesora i stručnih saradnika u osnovnim i srednjim školama te odgajatelja u predškolskim ustanovama i domovima učenika (Službene novine Tuzlanskog kantona, 2010). Pravilnik donosi Ministarstvo obrazovanja i nauke, a direktori/ice obrazovnih ustanova dužni su ovaj proces kontinuirano provoditi. Pored direktora, u jednom dijelu provođenja procesa učestvuje i komisija sastavljena od tri do pet članova, koju čine pedagog/ica škole, te uposlenici/e iz reda nastavnog osoblja. Prate se uspješnost u odgojno-obrazovnom radu sa učenicima (evaluiira direktor/ica), vannastavni stručni rad (evaluiira komisija i daje prijedlog direktoru/ici) i stručno

usavršavanje stručnih zaposlenika/ica (evaluirala direktor). Na osnovu ova tri elementa direktor/ica škole donosi konačnu ocjenu o radu nastavnika, koja može biti *naročito se ističe, ističe se, dobar, zadovoljiva i ne zadovoljava* (Službene novine Tuzlanskog kantona, 2010). Stručni/e zaposlenici/ice mogu napredovati do zvanja nastavnik/ica/ stručni/a saradnik/ica *mentor/ica* i nastavnik/ica/ stručni saradnik/ica *savjetnik/ica*. Mentorsko zvanje donosi uvećanje plaće za 5%, a savjetničko za 10%. Pored motiviranja nastavnika kroz sticanje viših zvanja i dodatka na plaću, ne postoje drugi načini materijalnog nagrađivanja nastavnika. Nematerijalne nagrade nisu tretirane zakonom i podzakonskim aktima.

Predmet istraživanja u ovom radu su *planiranje, pribavljanje i selekcija, te praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje* stručnih zaposlenika/ica, kao *elementi upravljanja ljudskim potencijalima* u osnovnim i srednjim školama Tuzlanskog kantona. Kako je kantonalno javno školstvo centralizirano, te mnogim procesima u ovoj oblasti upravljaju obrazovne vlasti, uz ograničenu autonomiju škole, analiza prakse je provedena na dva nivoa – nivou školskog sistema i nivou škole. Polazna pretpostavka istraživanja je bila da su su *planiranje, pribavljanje i selekcija, te praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje* stručnih zaposlenika/ica zastupljeni u obliku koji je opisan u dostupnoj literaturi, kako na nivou školskog sistema, tako i u samim školama, te da postoji statistički značajna razlika u procjeni elemenata upravljanja ljudskim potencijalima s obzirom na nivo na kojem se elementi posmatraju, te s obzirom na poduzorak ispitanika/ica.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorkom je obuhvaćen 171 ispitanik, od čega je 17 rukovoditelja/ica (školskih direktora/ica) i 154 stručnih zaposlenika/ica (nastavnici/ice razredne i predmetne nastave, profesori/ice općih i stručnih predmeta, te stručni saradnici/ice pedagozi, logopedi i bibliotekari) iz osnovnih i srednjih škola u Tuzlanskom kantonu. 58.82% (N=10) ispitanica u poduzorku direktora/ica su žene, dok je 41.17% (N=7) muškaraca. Ispitanice čine 79.87% (N=123) poduzorka stručnih zaposlenika/ica, dok je udio muškaraca 20.12% (N=31). Prosječna životna dob direktora/ica je 45.71 godina (SD=7.19), dok je prosječna životna dob stručnih zaposlenika/ica 43.34 godina (SD=7.08). Prosječan radni staž direktora/ica je 20.59 godina (SD=7.62), a stručnih zaposlenika/ica 17.12 godina (SD=7.98). Do trenutka prikupljanja podataka prosječni staž direktora/ica na rukovodnoj poziciji je bio 3.12 godina (SD=2.78).

Mjerni instrumenti

Podaci su prikupljeni uz pomoć *Skale upravljanja ljudskim potencijalima u osnovnim i srednjim školama*. Instrument je kreiran posebno za potrebe ovog istraživanja, te se ranije nije koristio. Cjelovita skala se sastoji od 110 tvrdnji raspoređenih na pet subskala: *Planiranje, pribavljanje i selekcija (26 tvrdnji), Praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenika (22 tvrdnje), Obrazovanje i razvoj zaposlenika (22 tvrdnje), Stvaranje odgovarajuće klime i kulture (22 tvrdnje) i Briga o zaposlenicima (18 tvrdnji)*. U ovom radu prikazani su i analizirani rezultati dobiveni na prve dvije subskale. Instrument je sačinjen u dvije verzije, jedna za školske

rukovoditelje/ice (direktori/ce) i druga za stručne zaposlenike/ice (nastavnici/ice i stručni saradnici/ice). Tvrdnje u obje verzije su ekvivalentne, te se samo razlikuju s obzirom na formulaciju, koja je prilagođena ispitanicima. Skala ima pet stepeni slaganja: 1 – uopće se ne slažem; 2 – ne slažem se; 3. ne mogu da procijenim; 4 – slažem se; 5 – u potpunosti se slažem. Polovica svih tvrdnji odnosi se na procjenu elemenata upravljanja ljudskim potencijalima na nivou školskog sistema (pitanja koja su uređena aktima osnivača; škola nema utjecaja na njih, a ima obavezu da ih primjenjuje - S), dok se druga polovica potpuno ekvivalentnih pitanja odnosi na nivo škole u kojoj su ispitanici zaposleni (način kako se procesi odvijaju u školi - Š). Cronbachove alfa vrijednosti instrumenta date su u Tabeli 1.

Tabela 1. Cronbachove alfa vrijednosti za subskele *Planiranje, pribavljanje i selekcija i Praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenika*

Table 1. Cronbach alpha values for the subscales *Planning, recruitment and selection and Monitoring, motivating, evaluating and rewarding educational professionals in schools*

	α – Cronbach (sistem)	α – Cronbach (škola)
Planiranje, pribavljanje i selekcija	.83	.85
Praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenika	.88	.91

Kako se vidi iz tabele 1, Cronbachove alfa vrijednosti, kao indikatori unutarnje pouzdanosti, kreću se od .83 za subskalnu *Planiranje, pribavljanje i selekcija (S)* do .91 za subskalnu *Praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenika (Š)*, iz čega se može zaključiti da korišteni instrument ima jako dobre mjerne odlike. Pored skale upravljanja ljudskim potencijalima u osnovnim i srednjim školama, u istraživanju je korišten i kratki upitnik pomoću koga su dobiveni socio-demografski podaci o ispitanicima, među kojima su spol, životna dob, škola u kojoj su zaposleni, radno mjesto, ukupna dužina radnog staža, dužina radnog staža u školi u kojoj su ispitanici/e trenutno zaposleni i dužina radnog staža na rukovoditeljskoj poziciji za direktore/ice.

Način provođenja istraživanja

Svi podaci su prikupljeni online, uz pomoć google obrazaca, koji su distribuirani putem strukovnih udruženja i stručnih aktiva. Sudjelovanje u istraživanju je bilo anonimno i dobrovoljno. Ispitanici su upoznati da će rezultati biti korišteni za potrebe izrade naučnog rada, te da će biti objavljeni.

Metode obrade podataka

U istraživanju su korišteni survey metoda i postupak skaliranja. Postupci diferencijalne analize (t-test i Welchov t-test), primijenjeni u statističkoj obradi podataka, provedeni su uz pomoći IBM SPSS računarskog programa.

REZULTATI I DISKUSIJA

Prvi postupak primijenjen u analizi podataka bio je Shapiro-Wilkov test ($p > .05$), te vizuelni pregled krivulje normalne distribucije i kvadratnog histograma, čije su vrijednosti pokazale da se podaci na subskalama *Planiranje, pribavljanje i selekcija i*

Praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenika na nivou školskog sistema i škole za oba poduzorka ispitanika distribuiraju normalno. Sve dobivene z-vrijednosti zakrivljenosti i izduženosti/zaobljenosti kretale su se u rasponu od -1.96 do +1.96. U Tabeli 2 su prikazani deskriptivni statistici za subskele Planiranje, pribavljanje i selekcija (sistem i škola) i Praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenika (sistem i škola).

Tabela 2. Deskriptivni statistici za subskele
Table 2. Descriptive statistics for the subscales

SUBSKALE	M		Σ	
	jlk	psv	jlk	psv
Planiranje, pribavljanje, selekcija (S) – <i>stručni zaposlenici/ce</i>	41.59	3.19	7.44	0.57
Planiranje, pribavljanje, selekcija (S) – <i>direktori/ce</i>	40.94	3.14	5.23	0.40
Planiranje, pribavljanje, selekcija (Š) – <i>stručni zaposlenici/ce</i>	44.36	3.41	7.44	0.57
Planiranje, pribavljanje, selekcija (Š) – <i>direktori/ce</i>	44.76	3.44	3.92	0.30
Praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenika (S) - <i>stručni zaposlenici/ce</i>	36.12	3.28	7.66	0.69
Praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenika (S) - <i>direktori/ce</i>	36.41	3.31	6.56	0.59
Praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenika (Š) - <i>stručni zaposlenici/ce</i>	38.96	3.54	8.20	0.74
Praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenika (Š) - <i>direktori/ce</i>	45.35	4.12	5.19	0.47

Legenda: M – aritmetička sredina; σ – standardna devijacija; jlk – sumativni skor kreiran kao jednostavna sumacija; psv – prosječna skalna vrijednost.

Prosječne skalne vrijednosti, prikazane u Tabeli 2, sugeriraju da se školski direktori/ce i stručni/e zaposlenici/e u davanju odgovora teže pozicionirati na sredinu skale (*ne mogu procijeniti*), uz izvjesni otklon prema pozitivnom kraju. Ovakav rezultat je evidentan i na subskali *Planiranja, pribavljanja i selekcije* i na subskali *Praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenika*, bez obzira da li su procesi upravljanja ljudskim potencijalima procjenjivani na nivou školskog sistema ili na nivou škole. Primjetno je jedino odstupanje prosječne skalne vrijednosti odgovora koje su dali/e školski direktori/ce na subskali *Praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenika* na nivou škole, koja sugerira *slaganje* uz otklon prema *potpunom slaganju*. Statistička značajnost razlika aritmetičkih sredina za procese upravljanja ljudskim potencijalima na nivou školskog sistema i na nivou škole ispitana je t-testom. Za poduzorak stručnih zaposlenika/ica izračunat je t-test za dva velika zavisna uzorka, dok je za poduzorak direktora/ica izračunat t-test za dva mala zavisna uzorka. Dobiveni rezultati prikazani su u Tabeli 3. Iz Tabele 3 se vidi da su sve testirane razlike među aritmetičkim sredinama statistički značajne ($p < .05$). Stoga se može zaključiti kako i stručni/e zaposlenici/e i direktori/ce *planiranje, pribavljanje i selekciju* koji se provode na nivou škole ocjenjuju višim ocjenama nego iste ove procese na nivou školskog sistema. Statistički značajno bolje su stručni/e zaposlenici/e i direktori/ce ocijenili i *praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenika* na nivou škole nego na nivou školskog sistema.

Tabela 3. Vrijednosti t-testa za subskele**Table 3.** T-test values for the subscales

SUBSKALE	Vrijednost t-testa Š/S	Stepen slobode	Stepen sigurnosti
Planiranje, pribavljanje, selekcija – <i>stručni zaposlenici/ce</i>	-3.35	153	0.000
Planiranje, pribavljanje, selekcija – <i>direktori/ce</i>	-6.95	16	0.004
Praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenika - <i>stručni zaposlenici/ce</i>	-7.00	153	0.000
Praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenika (Š) - <i>direktori/ce</i>	-6.57	16	0.000

Da bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika među odgovorima koje su na subskalama upravljanja ljudskim potencijalima u osnovnim i srednjim školama dali stručni zaposlenici/ice i direktori/ice, i to na nivou školskog sistema i na nivou škole, napravljen je Welchov t-test za nejednake uzorke i varijance. Dobiveni rezultati su prikazani u Tabeli 4.

Tabela 4. Vrijednosti Welchovog t-testa nejednakih uzoraka za subskele za stručne zaposlenike/ice i direktore/ice na nivou školskog sistema**Table 4.** Welch's t-test values (unequal variances and sample sizes) for the subscales obtained on the samples of educational professionals in schools and school principals (school level and system level)

	Welch statistis ^a	Stepen slobode 1	Stepen slobode 2	Stepen sigurnosti
Planiranje, pribavljanje, selekcija (S)	0.218	1	23.800	0.645
Planiranje, pribavljanje, selekcija (Š)	0.127	1	30.668	0.724
Praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenika (S)	0.028	1	21.117	0.868
Praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje zaposlenika (Š)	20.137	1	25.815	0.000

Kako se vidi iz Tabele 4, ne postoji statistički značajna razlika u tome kako stručni zaposlenici/ice i direktori/ice ocjenjuju *planiranje, pribavljanje i selekciju*, te *praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje* na nivou školskog sistema. Nema statistički značajne razlike ni u ocjenama koje su stručni zaposlenici/ice i direktori/cna subskali dali na subskali *Planiranje, pribavljanje i selekcija* na nivou školskog sistema. Statistički značajna razlika je, međutim, prisutna u odgovorima stručnih zaposlenika/ica i direktora/ica na subskali *Praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje* na nivou škole, i to na način da su direktori/ce ove procese ocijenili bolje nego zaposlenici/e. Na temelju naprijed navedenog može se zaključiti kako je polazna pretpostavka potvrđena, jer su rezultati analize pokazali da su elementi upravljanja ljudskim potencijalima, koji su opisani u literaturi i koji su bili predmetom ovog istraživanja, zastupljeni, kako na nivou školskog sistema, tako i na nivou pojedinačnih osnovnih i srednjih škola u Tuzlanskom kantonu. Prosječne skalne vrijednosti, međutim, koje imaju tek blagi odklon prema pozitivnom kraju, sugeriraju da ishodi tih procesa ispitanici ne mogu ocijeniti kao optimalne. Također, rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika u načinu kako *planiranje, pribavljanje i selekciju*, te *praćenje, vrednovanje, motiviranje i nagrađivanje* stručni/e zaposlenici/ice i

direktori/ce ocjenjuju na nivou školskog sistema i na nivou škole. Razlika u ocjeni *praćenja, vrednovanja, motiviranja i nagrađivanja* među stručnim zaposlenicima/icama i direktorima/icama prisutna je i na nivou škole. Ona jedino nije nađena u ocjeni *planiranja, pribavljanje i selekcije* na nivou školskog sistema među stručnim zaposlenicima/icama i direktorima/icama, te se hipoteza u tom dijelu odbacuje. Razlika u standardnim devijacijama rezultata dobivenih na dvjema subskalama, gdje je prosječno odstupanje nešto veće za subskalu *Praćenja, motiviranja, ocjenjivanja i nagrađivanja*, može se objasniti samom prirodom ovih procesa. Dok su *planiranje, pribavljanje i selekcije* centralizirani i u većoj mjeri određeni sistemom, te je ostavljeno malo prostora za posebne pristupe na nivou škole, dotle su *praćenje, motiviranje, ocjenjivanje i nagrađivanje*, iako značajnim dijelom centralizirani, u većoj mjeri ovisni o samom direktoru/ici. To se posebno odnosi na *motiviranje*, koje nije regulirano niti jednim zakonom ili podzakonskim aktom. Veće prosječno odstupanje rezultata na subskali *Praćenja, motiviranja, ocjenjivanja i nagrađivanja* vjerovatno je dijelom rezultat i individualnih iskustava koja stručni/e zaposlenici/ice imaju sa direktorima/icama u okviru svojih škola. Primjetno je da što je veća autonomija škole u određenom segmentu upravljanja ljudskim potencijalima, to je veća i raspršenost rezultata, jer tada u većoj mjeri do izražaja dolazi odnos direktora/ice prema upravljanju ljudskim potencijalima, njegov/njen stil rukovođenja, međuljudski odnosi i školska klima. Još jedno moguće objašnjenje uočene razlike u standardnim devijacijama na dvije subskale jeste učestalost i stepen uključenosti stručnih zaposlenika/ica u različite procese upravljanja ljudskim potencijalima tokom radnog vijeka. Veliki broj stručnih zaposlenika/ica kroz proces *pribavljanja i selekcije* prolazi do trenutka kada zasnuje radni odnos na neodređeno vrijeme. Od tada oni više nisu učesnici ovih procesa, nego postaju njihovi posmatrači. S druge strane, procesi *praćenja, motiviranja, ocjenjivanja i nagrađivanja* su konstantni u radnom vijeku svih zaposlenih, zbog čega ih više primjećuju i imaju preciznije definirane stavove spram njih. Odgovori na pojedinačnim česticama prve subskale pokazuju da su obje grupe ispitanika pozitivnije ocijenile procese *planiranja i pribavljanja* nego proces *selekcije*. Obzirom da nema bitne razlike u odgovorima koji se odnose na nivo sistema i nivo škole, a imajući u vidu da obrazovni sistem donosi zakonski okvir u kojem se ovi procesi provode, jasno je da direktori/ice i stručni zaposlenici/ice *planiranje, pribavljanje i selekciju* posmatraju kao sistemske procese, te su svjesni da škola nema mnogo utjecaja na kvalitet zakonskih rješenja, kao ni na kvalitet njihovog provođenja. To ima za posljedicu da način na koji se procesi *planiranja, pribavljanja i selekcije* provode omogućava da škole imaju dovoljan broj zaposlenika, da ti zaposlenici imaju odgovarajuću stručnu spremu i formalne kompetencije, te da proces bude transparentan, ali ne pruža garanciju da će u konačnici biti zaposleni kadrovi sa najboljim referencama i najboljim rezultatima u radu. Bolja ocjena *planiranja, pribavljanja i selekcije* na nivou škole nego na nivou školskog sistema, koja je jednako prisutna i kod direktora/ica i kod stručnih zaposlenika/ica, može se objasniti većim povjerenjem i jednih i drugih u procese koji se dešavaju unutar škole, nego u one koji se dešavaju na nivou sistema. Povjerenju vjerovatno doprinosi osjećaj pripadnosti radnoj organizaciji i veći stepen uključenosti u ove procese, ne samo direktora/ica, nego i stručnih zaposlenika/ica kroz njihovo učešće u radu konkursnih komisija. Ovdje se može pridodati i to što neki/e direktori/ce, prema svom, ali i viđenju njihovih stručnih zaposlenika/ica, imaju mogućnost i kapacitet da ponekad rigidne sistemske odredbe amortiziraju i humaniziraju. U prilog naprijed iznesenoj tvrdnji da centralizirani obrazovni sistemi školama ostavljaju malo prostora za samostalno

planiranje, pribavljanje i selekciju ide i nepostojanje statistički značajne razlike između odgovora na pitanja iz prve subskale, dobivenih na poduzorku direktora/ice i poduzorku stručnih zaposlenika/ica, s obzirom na nivo (školski sistem ili škola) *planiranja, pribavljanja i selekcije*. Kada je riječ o *praćenju, motiviranju, ocjenjivanju i nagrađivanju* kao elementu upravljanja ljudskim potencijalima, i tu je primjetno grupiranje rezultata na sredini subskale, uz blagi odmak prema pozitivnom kraju, u obje kategorije i kod obje grupe ispitanika, izuzev odgovora koje su dali/e školski direktori/ice kada su procjenjivali ove procese na nivou škole, gdje prosječna skalna vrijednost prelazi slaganje i ide ka potpunom slaganju. Analiza odgovora stručnih zaposlenika/ica na pojedinačnim česticama upućuje da su neki od njih bili neodlučni ili su imali teškoća da procijene procese, kako na nivou sistema, tako i na nivou škole, dok su drugi imali različita iskustva, koja se kreću od izrazito pozitivnih do izrazito negativnih. Ovo se može objasniti neadekvatnim znanjem stručnih saradnika/ica kada je riječ o ovoj oblasti upravljanja ljudskim potencijalima, ali i različitim očekivanjima, odnosno različitim vrijednostima koje svaki pojedini stručni/a zaposlenik/ica nosi sa sobom. Tako će, na primjer, jednom broju stručnih zaposlenika/ica trenutni sistem nagrađivanja, koji se zasniva na novčanoj stimulaciji i mogućnosti napredovanja u više stručno zvanje, odgovarati, dok će onima koji su više skloni intrinzičnoj motivaciji biti nedovoljno motivirajući. Isto se odnosi i na različito razumijevanje pojma adekvatne povratne informacije, kao i na procjenu da li nagrada odgovara postignutim rezultatima u radu. Na razliku u vrijednostima koje sa sobom nose stručni/e zaposlenici/e ukazuju i istraživanja Storeya i Sissona (1998), te Wragga i dr. (2004) kojima je potvrđeno da se ekstrinzičnim motiviranjem nastavnika malo šta mijenja u samoj učionici, odnosno da ovakav način nagrađivanja nastavnike odvlači od kolegijalnosti i približava individualizmu. S druge strane, kako je u teorijskom dijelu rada navedeno, rezultati Tomilisona (1999) su pokazali da se kod nastavnika javlja određeni stepen destimulacije onda kada vide svoje manje efikasne kolege da su plaćeni jednako kao i oni sami. Jednako kao na subskali *Planiranja, pribavljanja i selekcije*, i na subskali *Praćenja, motivacije, ocjenjivanja i nagrađivanja* obje su grupe ispitanika pozitivnije ocijenile procese na nivou škole, nego na nivou sistema. To se posebno može uočiti na pitanjima koja se odnose na brigu o zadovoljstvu obavljanjem posla i rezultatima rada, brigu o društvenoj cijenjenosti profesije, te pružanje adekvatne povratne informacije zaposlenicima. Ovo je i razumljivo ukoliko se uzme u obzir da sistem ima jako malo prostora da sa stručnim zaposlenicima/icama komunicira na individualnom nivou, te davanje povratne informacije, brigu o zadovoljstvu obavljanjem posla i rezultatima rada prebacuje na školu i direktore/ice. Nešto drugačije je pozicionirana briga o društvenoj cijenjenosti profesije, gdje je razumljivo da će stručni/e zaposlenici/ice, ali i direktori/ice, imati veća očekivanja od sistema u dijelu promocije profesije i njenog unapređivanja kroz zakonske okvire koje sistem donosi, ali i kroz odnos samog sistema prema njima. Dok značajna razlika u ocjeni *praćenja, motiviranja, ocjenjivanja i nagrađivanja* na nivou školskog sistema u odgovorima direktora/ica i stručnih zaposlenika/ica ne postoji, ona je itekako istaknuta u percepciji ovih procesa na nivou škole. Direktori/ce su ovu grupu svojih postupaka ocijenili vrlo visoko, smatrajući da to što poduzimaju podiže motivaciju i zadovoljstvo, da su transparentni, te da procese *praćenja i ocjenjivanja* provode sa većim stepenom kvalitete nego što to omogućava sistem. Međutim, stručni/e zaposlenici/ice smatraju da direktori/ice nisu uspješni u vođenju ovog procesa onoliko koliko oni cijene da jesu. Iako su ovi rezultati dobiveni na neujednačenim poduzorcima (stručni/e zaposlenici/e i direktori/ce nisu razvrstani s obzirom na školu iz koje dolaze) i nisu izraženi kroz korelaciju, objašnjenje razlike je

opet moguće tražiti u pojedinačnim iskustvima stručnih zaposlenika/ica unutar različitih škola, te faktoru subjektivnosti kod školskih direktora/ica. Prostora za subjektivnost školskih direktora/ica u ocjeni vlastitih postupaka ima utoliko više što se školski rukovoditelji/ce u Tuzlanskom kantonu imenuju bez da se od njih traži dokaz o formalno ili neformalno stečenim rukovodnim kompetencijama, niti im se tokom mandata osigurava edukacija koja bi im pomogla da ove procese smislenije i kvalitetnije provode. Slične rezultate dobio je i DeArmond (2013), koji je došao do zaključka da oni koji izrađuju zakonske okvire, ali i direktori/ice koji ih implementiraju, imaju veliki nedostatak sistemskog i sveobuhvatnog razumijevanja procesa upravljanja ljudskim potencijalima. Prepušteni svojoj intuiciji i metodama *motiviranja, ocjenjivanja i nagrađivanja*, koje su uglavnom prilagođene radu sa djecom, često propuštaju uspostaviti mehanizme koji bi dugoročno gledano ostvarivali kvalitetnije rezultate i doprinosili većem i bržem profesionalnom razvoju stručnih zaposlenika/ica.

ZAKLJUČCI

Rezultati su pokazali da su elementi upravljanja ljudskim potencijalima, koji su opisani u literaturi i koji su bili predmetom ovog istraživanja, zastupljeni, kako na nivou školskog sistema, tako i na nivou pojedinačnih osnovnih i srednjih škola u Tuzlanskom kantonu. Prosječne skalne vrijednosti, međutim, koje imaju tek blagi otklon prema pozitivnom kraju, sugeriraju da ishodi tih procesa ispitanici ne mogu ocijeniti kao optimalne. Odstupanje u prosječnim skalnim vrijednostima pokazuje da što je veća autonomija škole u određenom segmentu upravljanja ljudskim potencijalima, to je veća i šarolikost u provedbi njegovih procesa, jer tada u većoj mjeri do izražaja dolazi odnos direktora/ice prema upravljanju ljudskim potencijalima, njegov/njen stil rukovođenja, međuljudski odnosi i školska klima. Također, rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika u načinu kako *planiranje, pribavljanje i selekciju*, te *praćenje, vrednovanje, motiviranje i nagrađivanje* stručni/e zaposlenici/ice i direktori/ce ocjenjuju na nivou školskog sistema i na nivou škole. Razlika u ocjeni *praćenja, vrednovanja, motiviranja i nagrađivanja* među stručnim zaposlenicima/icama i direktorima/icama prisutna je i na nivou škole. Ona jedino nije nađena u ocjeni *planiranja, pribavljanje i selekcije* na nivou školskog sistema među stručnim zaposlenicima/icama i direktorima/icama, te se hipoteza u tom dijelu odbacuje. Značaj ovog istraživanja ogleda se u tome što ono predstavlja ako ne prvu, onda jednu od rijetkih naučnih analiza elemenata upravljanja ljudskim potencijalima u osnovnim i srednjim školama u Tuzlanskom kantonu. Kao takvo ono predstavlja osnovu za buduće studije ovog problema. Ograničenje istraživanja može biti veličina i neujednačenost uzorka, s obzirom na škole iz kojih dolaze stručni saradnici/ice i direktori/ce.

LITERATURA

1. Bahtijarević-Šiber, F. (1999). *Menadžment ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden marketing.
2. Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications.
3. DeArmond, M. M. (2013). *Good ideas and engagement aren't enough: School district central offices and the micro-politics of implementing comprehensive human resource reform*. (PhD Thesis). Washington: University of Washington.

4. Hall, V. (1997). Managing Staff. In Fidler, B., Russell, S. & Simkins, T. *Choices for Self-Managing Schools*. London: Paul Chapman Publishing.
5. Hdiggui, E.M. (2006). *Human resource management in the education sector*. Paris: UNESCO.
6. Jurina, M. (2011). *O upravljanju ljudskim potencijalima*. Zagreb: Adeco.
7. Middlewood, D. (2001). Appraisal and performance in the UK. In Middlewood, D. & Cardno, C. (2001). *Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach*. London: Routledge Falmer.
8. Omebe, C. A. (2014). Human resource management in education: Issue and challenges. *British Journal of Education*, 2(7), 26-3.
9. Pinkas, G. (2020). Principal leadership styles as perceived elementary school teachers in relation to their work motivation. *DHS – Društvene i humanističke studije*, 13(13), 321-344.
10. Staničić, S. (2006). Upravljanje ljudskim potencijalima u školstvu. *Odgojne zanosti*, 8(2), 515-533.
11. Staničić, S. (2011). *Menadžment u obrazovanju*. Gornji Milanovac: Centar za marketing u obrazovanju.
12. Službene novine Tuzlanskog kantona (2004). *Pedagoški standardi za srednje škole*. Tuzla: Skupština Tuzlanskog kantona. br. 2, 174-180.
13. Službene novine Tuzlanskog kantona (2005). *Pedagoški standardi i opšti normativi za osnovno vaspitanje i obrazovanje*. Tuzla: Skupština Tuzlanskog kantona. br. 7, 251-269.
14. Službene novine Tuzlanskog kantona (2010). *Pravilnik o ocjenjivanju rada i sticanju višeg stručnog zvanja nastavnika, profesora i stručnih saradnika u osnovnim i srednjim školama te odgajatelja u predškolskim ustanovama i domovima učenika*. Tuzla: Skupština Tuzlanskog kantona, broj. 3, 362-366.
15. Službene novine Tuzlanskog kantona (2015). *Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju*. Tuzla: Skupština Tuzlanskog kantona, br. 9, 1154-1176.
16. Službene novine Tuzlanskog kantona (2015). *Pravilnik o uslovima, kriterijima i postupku zapošljavanja u javnim ustanovama osnovnog i srednjeg obrazovanja na području Tuzlanskog kantona*. Tuzla: Skupština Tuzlanskog kantona, br. 17, 1453-1463.
17. Storey, J., & Sisson, K. (1993). *Managing human resources and industrial relations*. Berkshire: Open University Press.
18. Wragg, E. C., Haynes, G. S., Wragg, C. M. & Chamberlin, R. P. (2004). *Performance pay for teachers*. London: Routledge Falmer.
19. Tafra, J., Graovac, P., & Budimir Šoško, G. (2017). Povezanost motivacije i sustava nagrađivanja zaposlenika. *Obrazovanje za poduzetništvo*, 7, 49-61.
20. Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference – let's be realistic*. Berkshire: Open University Press.
21. Tomlinson, H. (2000). 360 Degree Feedback-how does it work. *Professional Development Today*, 5(2), 93-98.
22. Želježić, I. (2019). Motivacija kao komponenta upravljanja ljudskim resursima. U: N. Breslauer (Ur.), *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 10(1). Čakovec: Međimursko veleučilište Čakovcu, 155-158.

UTICAJ PANDEMIJE COVID-19 NA PROMENE NUTRITIVNIH NAVIKA STUDENATA U SRBIJI

COVID 19 - THE IMPACT OF THE PANDEMIC ON CHANGES IN THE EATING HABITS OF STUDENTS IN SERBIA

Svetlana STOJKOV^{1,2}, Sara VIGNJEVIĆ^{*1}, Jadranka ĐURANOVIĆ
MILIČIĆ¹, Dejan ŽIVANOVIĆ¹, Nataša ČAMPRAG SABO¹

¹Departman za biomedicinske nauke, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača
i trenera, Subotica, Srbija

²Farmaceutski fakultet, Univerzitet „Privredna akademija“, Novi Sad, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Specifični oblici ponašanja i uslovi života imanentni studentskoj populaciji pozicionirali su je u vulnerabilnu društvenu grupu. Pandemija bolesti COVID-19 nesumnjivo je ostavila dubok trag na sve životne aspekte mladih osoba, a pre svega na zdravstveni potencijal i ukupni kvalitet života. Ovo istraživanje je sprovedeno u cilju procene informisanosti i utvrđivanja izvora informacija o pandemiji COVID-19, kao i uticaja pandemijskih uslova života na nastanak promena u nutritivnim navikama studenata u Srbiji. Ovom studijom preseka je obuhvaćeno ukupno 411 ispitanika iz heterogene populacije studenata, a kao instrument istraživanja je korišćen trodelni upitnik koji je posebno konstruisan za ovu priliku. Prvi deo upitnika je bio namenjen za prikupljanje neophodnih sociodemografskih podataka o ispitivanoj populaciji; pitanja u drugom delu su korišćena za ispitivanje informisanosti i izvora informacija ispitivane populacije o pandemiji COVID-19, dok su se pitanja u trećem delu upitnika odnosila na nutritivno ponašanje ispitanika tokom pandemije. Upitnik je distribuiran putem Google Forms platforme, a učešće u istraživanju je bilo anonimno i na dobrovoljnoj osnovi. Analizom dobijenih rezultata je utvrđeno da su u studiji učestvovali pretežno ispitanici ženskog pola (83%) koji su pripadali uzrasnoj kategoriji 18-25 godina (94,6%). Najčešći izvori informacija o pandemiji COVID-19 bili su Internet i društvene mreže (45,7%). Ispitanici su pokazali visok nivo informisanosti o značaju mikronutrijenata u ishrani (77,6%); nešto manje od polovine ispitanika je upoznato sa uticajem ishrane na imunološki sistem (47,2%), što se reflektovalo i na promene u ishrani tokom pandemije, i to u smislu povećanja nutritivnog unosa voća (42,3%), povrća (41,1%) i vode (46,7%). Tokom pandemije je čak 72,3% ispitanika započelo konzumiranje dijetetskih suplemenata. Iz rezultata ove studije može se zaključiti da su navike u ishrani studentske populacije tokom COVID-19 pandemije u velikoj meri usklađene sa informacijama koje su uglavnom dobijene iz elektronskih izvora, što pred zdravstveni sistem i obrazovne institucije postavlja nove izazove u smislu aktivnijeg pristupa zdravstvenom vaspitanju i promociji zdravlja u ispitivanoj populaciji.

Ključne reči: studentska populacija, vulnerabilne grupe, COVID-19, nutritivne navike, zdravstveno vaspitanje

ABSTRACT

Specific forms of behavior and living conditions immanent to the student population have positioned it in a vulnerable social group. The COVID-19 pandemic has undoubtedly left a deep mark on all aspects of young people's lives, and above all on their health potential and overall

quality of life. This research was conducted in order to assess the information and determine the sources of information about the COVID-19 pandemic, as well as the impact of pandemic living conditions on the emergence of changes in the nutritional habits of students in Serbia. This cross-sectional study included a total of 411 respondents from the heterogeneous student population, and a three-part specially constructed questionnaire was used as a research instrument. The first part of the questionnaire was intended to collect the necessary socio-demographic data on the surveyed population; the questions in the second part were used to examine the information and sources of information of the surveyed population about the COVID-19 pandemic, while the questions in the third part of the questionnaire referred to the nutritional behavior of the respondents during the pandemic. The questionnaire was distributed through the Google Forms platform, and participation in the survey was anonymous and on a voluntary basis. The analysis of the obtained results showed that the study consisted mainly of female respondents (83%) who belonged to the age category of 18-25 years (94.6%). The most common sources of information on the COVID-19 pandemic were the Internet and social networks (45.7%). Respondents showed a high level of awareness of the importance of micronutrients in the diet (77.6%); slightly less than half of the respondents were aware of the impact of diet on the immune system (47.2%), which was reflected in changes in diet during the pandemic, in terms of increasing the nutritional intake of fruits (42.3%), vegetables (41, 1%) and water (46.7%). During the pandemic, as many as 72.3% of respondents started consuming dietary supplements. From the results of this study, it can be concluded that the eating habits of the student population during the COVID-19 pandemic are largely aligned with information obtained mainly from electronic sources, which poses new challenges to the health system and educational institutions in terms of more active access to health education and health promotion in the study population.

Keywords: student population, vulnerable groups, COVID-19, eating habits, health education

UVOD

Svetska zdravstvena organizacija (World Health Organization, WHO) je 11. marta 2020. godine proglasila pandemiju bolesti izazvane virusom Sars-Cov-2, što je na globalnom nivou dovelo do brojnih promena u dotadašnjem načinu života. Istraživanjima je potvrđeno da se tzv. „novi korona virus“ poput ostalih uzročnika respiratornih infekcija prenosi uglavnom kapljičnim putem pri direktnom kontaktu sa zaraženom osobom, kao i dodirivanjem biološki kontaminiranih predmeta (Lai, Shih, Ko, Tang, & Hsueh 2020). U nedostatku efikasnih lekova i vakcina za eradikaciju bolesti, kao odgovor na nastalu pandemiju date su javnozdravstvene preporuke za primenu preventivnih mera u cilju prevencije širenja infekcije novim korona virusom (WHO, 2020). Pored pojačanih mera za sprovođenje lične higijene i dezinfekciju prostora, protivepidemijske preporuke uključuju i ograničavanje kretanja, fizičku distancu i boravak kod kuće kao osnovni način ograničavanja izloženosti virusu. Sve navedeno je dovelo do značajnih promena u načinu života pojedinaca, porodica i društvenih grupa, a samim tim i društva u celini.

VULNERABILNOST STUDENTSKE POPULACIJE

Društvene promene nastale tokom pandemije su se reflektovale na različite aspekte života: svakodnevnu životnu rutinu, društvene interakcije, mogućnosti bavljenja

fizičkim aktivnostima, način ishrane, kognitivne i brojne druge aktivnosti, čime je globalno ugroženo fizičko i mentalno zdravlje populacije, naročito osetljivih (vulnerabilnih) društvenih grupa (Bruffaerts et al., 2018). Specifičnost studentske populacije u fizičkom, mentalnom i socijalnom kontekstu, determinisalo je ovu društvenu grupu kao vulnerabilnu, odnosno grupu kojoj je usled specifičnih razlika u odnosu na dominantnu populaciju potrebna dodatna podrška kako bi ostvarila jedno od osnovnih ljudskih prava – pravo na zdravlje. Iako nije utvrđena globalna lista vulnerabilnih grupa, te se one razlikuju između različitih zemalja, identifikacija se najčešće zasniva na konvergenciji indikatora vulnerabilnosti kao što su deprivacija u pogledu zdravlja, obrazovanja i znanja, niski novčani prihodi, loše ekonomsko stanje i dr. Kriterijumi i kombinacije indikatora se razlikuju i u zavisnosti od nivoa razvijenosti društvene zajednice, ali se ipak najčešće navode žene iz ruralnog područja, nezaposleni mladi ljudi, maloletne majke sa decom, starije osobe - grupe koje su najviše izložene uticaju štetnih faktora, odnosno grupe koje imaju najmanje šanse za preživljavanje, i istovremeno najlošiji kvalitet života (Đokić, Jakovljević, & Jakovljević, 2007). U Republici Srbiji, prema Zakonu o zdravstvenoj zaštiti, društvena briga za zdravlje ostvaruje se obezbeđivanjem zdravstvene zaštite onim grupacijama stanovništva koje su izložene povećanom riziku oboljevanja, zdravstvene zaštite lica u vezi sa sprečavanjem, suzbijanjem, ranim otkrivanjem i lečenjem bolesti i stanja od većeg javnozdravstvenog značaja, kao i zdravstvene zaštite socijalno ugroženog stanovništva, uključujući u tu grupu učenike i studente do kraja propisanog školovanja, a najkasnije do navršanih 26 godina života (Zakon o zdravstvenoj zaštiti RS, 2019). Sa širenjem pandemije bolesti COVID-19, faktori rizika za nastanak različitih oboljenja su u studentskoj populaciji postali su još brojniji, uticajniiji, uključivši i stres usled naglih promena u različitim sferama života studenata, poput modela obrazovanja, načina informisanja, ishrane i ostvarivanja socijalnih kontakata.

SPECIFIČNOSTI ISHRANE STUDENTSKE POPULACIJE

Studentska populacija u svom razvoju prolazi kroz prelazno razdoblje socijalizacije i obrazovanja tokom kojeg stiče znanje, stavove i navike u vezi sa zdravljem, uključujući i ishranu. Upravo zbog toga, neophodno je da pripadnici ove populacione grupe steknu poželjne nutritivne navike i ponašanja koja mogu pozitivno uticati na unapređenje aktuelnog zdravstvenog stanja i prevenciju hroničnih nezaraznih bolesti, poput gojaznosti, dijabetesa, kardiovaskularnih oboljenja i poremećaja mentalnog zdravlja. Energetske potrebe organizma zavise od niza faktora kao što su: pol, uzrast, fizičko stanje organizma, vrsta i stepen fizičke aktivnosti, uticaj mikro i makroklimatskih uslova na organizam. Prema Pravilniku o standardima kvaliteta ishrane učenika i studenata u Republici Srbiji, učešće namirnica biljnog i životinjskog porekla izražava se odnosom koji podrazumeva ishranu koja je zasnovana približno 75% na namirnicama biljnog, i 25% na namirnicama animalnog porekla. Dnevni obroci treba da budu isplanirani tako u ukupnom energetsom unosu belančevine budu zastupljene sa 15%; masti 25% i ugljeni hidrati 60%. Dnevni jelovnik treba planirati tako da energetska učešća obroka bude sledeće: doručak 25 - 30% od dnevnih potreba; ručak 35 - 45% od dnevnih potreba i večera 30 - 35% od dnevnih potreba (Pravilnik o standardima kvaliteta ishrane učenika i studenata, 2011).

WHO ukazuje da zdrava ishrana može doprineti prevenciji i lečenju bolesti, te da ima centralnu ulogu u razvoju i održavanju imunološkog sistema. Nutritivne preporuke WHO u pandemijskim uslovima se odnose na umereno konzumiranje raznovrsne hrane koja uključuje voće i povrće, žitarice od celog zrna, mahunarke, umereni unos mesa, ribe, jaja i mleka, ograničen unos soli (do 5 g/dan), ulja, masti, rafinisanog šećera i zaslađenih napitaka, kao i izbegavanje konzumiranja alkoholnih pića i unošenje dovoljne količine tečnosti, pre svega vode. U Tabeli 1 date su prosečne dnevne energetske potrebe učenika i studenata koje propisuje Svetska zdravstvene organizacija (WHO, 2020).

Tabela 1. Prosečne energetske potrebe učenika i studenata

Table 1. Average energy needs of pupils and students

Pol	Muškarci	Žene	Muškarci	Žene
Uzrast (godine)	15-18		19-50	
Energetske potrebe/24h (kcal)	2755	2110	2550	1940

Poremećaj nivoa hormona stresa, uzrokovan zabrinutošću, ekonomskom nesigurnošću, drastičnom promenom životnih navika, te prisilnim boravkom u zatvorenom prostoru koji prate pandemiju bolesti COVID-19, nedvosmisleno negativno utiču na ukupan imunološki potencijal organizma, a nedavna istraživanja pokazala su da mogu da izazovu i psihogeno povećanje apetita (Love, Bhullar, & Schutte, 2019), posledično veći energetske unos (Stanojević, Kostić & Pešić, 2020) i konzumiranje većeg broja obroka tokom dana (Scarmozzin, & Visioli, 2020), naročito slatkiša i tzv. slanah grickalica (Čamprag, Berenji, & Živanović, 2020). Produžavanjem trajanja protivpandemijskih mera, objektivno se stvara mogućnost dugoročnijeg uticaja promenjenih uslova života i implikacija na nutritivne navike studenata. U ovom radu će se prikazati promene koje su prisutne u načinu ishrane studenata u Srbiji, kao i potencijalni faktori uticaja.

METODOLOGIJA

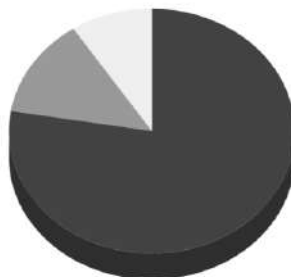
Istraživanje je sprovedeno u formi studije preseka od 01. do 10. aprila 2021., korišćenjem namenski kreiranog trodelnog upitnika. Upitnik je distribuiran studentima u Srbiji korišćenjem mrežne platforme dostupne putem bilo kojeg uređaja s internetskom vezom, putem institucionalnih i privatnih društvenih mreža (Twitter, Facebook i Instagram). Ispitanici su uz informisani pristanak popunili upitnik direktno povezan s Google Forms platformom. Lični podaci učesnika su izostavljeni u cilju održavanja i zaštite poverljivosti dobijenih podataka. Nakon popunjavanja, svaki upitnik je prosleđen na Google Forms platformu, a konačna baza podataka preuzeta je kao Microsoft Excel lista. Prvi deo upitnika je bio namenjen za prikupljanje neophodnih sociodemografskih podataka o ispitivanoj populaciji; pitanja u drugom delu su korišćena za ispitivanje informisanosti i izvora informacija ispitivane populacije o pandemiji COVID-19, dok su se pitanja u trećem delu upitnika odnosila na nutritivno ponašanje ispitanika tokom pandemije.

REZULTATI I DISKUSIJA

Studijom je obuhvaćena heterogena grupa od ukupno 411 studenata, pretežno ženskog pola (83%). Postoje pretpostavke da pojedinci koji imaju viši stepen zdravstvene edukacije, poput studenata zdravstvenih nauka, pokazuju i viši stepen informisanosti i selektivnosti u pogledu upotrebe dodatka ishrani u odnosu na opštu populaciju. Određene studije pokazale su da postoje razlike u znanju i stavovima o ishrani između studenata medicinskih i nemedicinskih nauka (Axon, Vanova, Edel, & Slack, 2017; Žeželj et al., 2018). Najveći deo ispitivane populacije činili su studenti uzrasta od 18-25 godina života (94,6%), dok su preostali pripadali uzrasnoj grupi 26-35 godina. Kao najčešće izvore informacija o pandemiji bolesti COVID-19, ispitanici su naveli kombinaciju Interneta i društvenih mreža (45,7%), što je imanentno mladoj populaciji i potvrđeno u ranijim studijama (Žeželj et al., 2018). Međutim, treba napomenuti da poseban oblik zdravstvene pretnje predstavlja i sve češća pojava poluinformacija i dezinformacija u elektronskim medijima tokom pandemije, tzv. *infodemija*, koju su čelnici WHO proglasili jednom od 10 najvećih globalnih pretnji u aktuelnoj zdravstvenoj krizi. Muskoguiuri i saradnici (Muskoguiuri, Barrea, Savastano, & Colao, 2020) ističu u svojoj studiji da neprekidno slušanje informacija ili čitanje o pandemiji bez pauze tokom trajanja karantina može biti veoma stresno; gotovo dve trećine anketiranih studenata (65,8%) u istom istraživanju je dalo podatak da nisu osećali stres zbog pandemije, ali svakako nije zanemarljiv ni broj onih koji su naveli da su bili pod stresom zbog aktuelnih pandemijskih događanja (34,2 %), a nešto manje od trećine ispitanika veruje da je karantin negativno uticao na njihovo mentalno zdravlje (30,7%). U dostupnim literaturnim izvorima se navode brojne psihičke tegobe kod lica lišenih slobode, poput povećanog nivoa anksioznosti (Lopez-Perez, Deeprose, & Hanoch, 2018). Pandemija je svakako uticala i na naglu transformaciju obrazovanja u kojoj se online nastava pozicionirala kao *summum bonum* za obezbeđivanje kontinuiteta u obrazovanju. Fizička distanca, virtuelna okruženja, edukativni materijali i predavanja koja se dele elektronskim putem su omogućili nastavak procesa obrazovanja, ali i pored brojnih prednosti premeštanja učenika u virtuelne učionice i brzog reseta obrazovnog koncepta, polako se naziru i ograničenja ovakvog pristupa u obrazovanju (Stojkov, Sabo Čamprag, Đuranović Miličić, Binakaj, Angelovska, 2021), pre svega uticaj brojnih aplikacija povezanih sa društvenim mrežama koji je nesrazmerno velik u odnosu na stepen kompetentnosti za procenu validnih informacija. I pored toga, studenti u ispitivanoj populaciji su uglavnom pokazali visok stepen informisanosti o značaju mikronutrijenata u ishrani (77,6%), dajući tačan odgovor na pitanje koji su mikronutrijenti važni za očuvanje imuniteta: selen, vitamin D, vitamin C (Grafikon 1).

Prema Vašim saznanjima, mikronutrijenti važni za očuvanje imuniteta su:

- Selen, vitamin D, vitamin C, vitamin A
- Kalcijum, gvožđe, vitamin B
- Ne znam

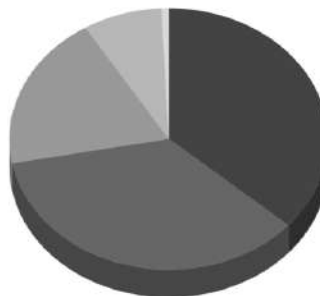


Grafikon 1. Odgovori studenata o nutrijentima važnim za očuvanje imuniteta
Graph 1. Student responses on nutrients important for preserving immunity

Ispitanici su dali i konkretnije odgovore na pitanje o ulozi vitamina D, što je prikazano na Grafikonu 2.

Prema Vašim saznanjima uloga vitamina D je:

- Uloga u poboljšanju stanja imunskog sistema
- Uloga održavanja zdravlja kostiju
- Uloga održavanja zdravlja kostiju, Uloga u poboljšanju stanja imunskog sistema
- Ne znam
- Uloga u poboljšanju stanja imunskog sistema, Ne znam

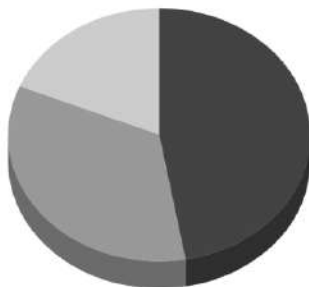


Grafikon 2. Odgovori na pitanje o ulozi vitamina D
Graph 2. Answers to the question about the role of vitamin D

Gotovo polovina ispitanika je navela da ishrana ima uticaj na oboljevanje od COVID-19 (47,2%), dok je istovremeno nešto više od trećine ispitanika u posmatranoj populaciji smatralo da ishrana nema uticaj na nastanak ovog oboljenja (Grafikon 3).

Da li mislite da ishrana ima uticaj na obolevanje od Covid-19?

● Da
● Ne
● Ne znam



Grafikon 3. Odgovori na pitanje o uticaju ishrane na obolevanje od COVID 19
Graph 3. Answers to the question about the impact of diet on COVID 19 disease

Upoznatost sa značajem ishrane u očuvanju imunskog sistema korespondira sa procentom ispitanika koji su izjavili da su tokom pandemije povećali unos voća (42,3%), povrća (41,1%) i vode (46,7%) u ishrani. U nedavnom istraživanju o ishrani studentske populacije u Srbiji, Stanojević i saradnici su utvrdili da su studenti (64,0%) tokom karantina na dnevnom nivou unosili veću količinu energije ishranom nego što je to bilo potrebno. Potreba za većim unosom energije u skladu je sa značajnim brojem studenata koji su bili fizički aktivni (69,3%) u vreme karantina. Slično istraživanje u Srbiji sprovedeno tokom pandemije (Čamprag i sar., 2020), pokazalo je da je veću količinu hrane stalno konzumiralo 14,3% ispitanika, 35,7% je to činilo ponekad, dok je oko polovine unosilo istu količinu hrane kao i pre pandemije. Što se tiče vrste namirnica, voće i povrće je u istoj količini kao i pre pandemije konzumiralo 48%, odnosno 55,8% ispitanika, ređe 11,7%, odnosno 9,2%, a češće 40,3%, odnosno 35% ispitanika, što je u korelaciji sa rezultatima koje smo dobili i u našoj studiji. U istraživanju koje je sprovedeno na Univerzitetu u Padovi na uzorku sačinjenom od 2000 zaposlenih na univerzitetu i studentima, utvrđeno je da 49,6% ispitanika nije bitno modifikovalo svoju ishranu tokom COVID-19 pandemije, ali je 46,1% izjavilo da je imalo više obroka tokom dana (Scarmozzino and Visioli, 2020), dok je samo 21,2% ispitanika povećalo potrošnju svežeg voća i povrća. Rezultati epidemiološke studije o navikama u ishrani i obrascima ponašanja studenata Univerziteta u Beogradu (Obradović, 2020), pokazali su da su studentkinje naklonjenije sedentarnom ponašanju i vode računa o dijeti, dok su stariji studenti svesniji važnosti fizičke aktivnosti, i odgovorniji po pitanju ishrane. Ovo istraživanje je pokazalo da je studijsko usmerenje verovatno povezano sa životnim stilom studenata, kao i da su životne navike studenata međusobno veoma povezane i čine životni stil pojedinca.

ZAKLJUČCI

Zbog specifičnih psihofizičkih potreba, pravilna ishrana studentske populacije ima važnu ulogu u njihovom razvoju i akademskom uspehu. Život studenata je pun izazova vezanih za odvajanje od roditelja, uključivanje i prilagođavanje novom okruženju,

drugačijim stilovima života, društvenim trendovima, stresom koji prati postizanje akademskih ciljeva, kao i finansijskim problemima. Osim toga, pod uticajem manje poznatog ili nepoznatog socijalnog okruženja, ali i socijalnih i akademskih obaveza, studenti često zanemaruju važnost pravilne i nutritivno kvalitetne ishrane. Svi ovi faktori mogu nepovoljno pojedinačno ili sinergistički negativno uticati na prehrambeni profil studenata, zbog čega predstavljaju potencijalan rizik za njihovo zdravlje. Fizička i socijalna distanca zbog pandemije COVID-19 bolesti takođe predstavlja potencijalnu opasnost zbog očiglednog uticaja na prehrambeni profil adolescenata, kod kojih je vrlo verovatno da će razviti loše prehrambene navike i posledično rizik od nastanka različitih vrsta i formi nazaraznih i zaraznih oboljenja. Istraživanje sprovedeno među studentskom populacijom u Srbiji pokazalo je da je pod uticajem vanrednih okolnosti koje je donela pandemija bolesti COVID-19 došlo i do promena u načinu ishrane pripadnika ove populacione grupe. Takođe, utvrđeno je da je da su Internet i društvene mreže najznačajniji izvori informacija i u situacijama poput aktuelne pandemije. Imajući u vidu da su mnoge od plasiranih informacija neproverene ili u potpunosti netačne, postoji i objektivna opasnost od donošenja pogrešnih odluka u vezi sa ishranom. Studentska populacija se nalazi u veoma senzitivnom periodu života u kome razvija navike i životni stil koji može bitno odrediti budući zdravstveni potencijal i kvalitet života. Stoga, ova studija može da posluži kao osnov za dalja istraživanja u ovoj oblasti, ali i razvoj i sprovođenje javnozdravstvenih intervencija za očuvanje i unapređenje zdravlja, pre svega onih koje se odnose na zdravstvenovaspitni rad i promociju zdravlja.

LITERATURA

1. Axon, D. R., Vanova, J., Edel, C., & Slack, M. (2017). Dietary Supplement Use, Knowledge, and Perceptions Among Student Pharmacists. *American journal of pharmaceutical education*, 81(5), 92. DOI:10.5688/ajpe81592
2. Bruffaerts, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Cuijpers, P., & Kessler, R. C. (2018). Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning. *Journal of affective disorders*, 225, 97-103. DOI:10.1016/j.jad.2017.07.
3. Čamprag Sabo, N., Berenji, K., & Živanović, D. (2020). Ishrana studenata i nastavnika visoke škole u Subotici tokom pandemije COVID-19. *Sestrinska vizij*, 4(2), 8-11.
4. Đokić, D., Jakovljević, D., & Jakovljević, Đ. (2007). *Socijalna medicina- udžbenik za redovnu i postdiplomsku nastavu*. Kragujevac: Medicinski fakultet Univerziteta u Kragujevcu.
5. Lai, C. C., Shih, T. P., Ko, W. C., Tang, H. J., & Hsueh, P. R. (2020). Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) and coronavirus disease-2019 (COVID-19): The epidemic and the challenges. *International journal of antimicrobial agents*, 55(3), 105924. DOI: 10.1016/j.ijantimicag.2020.105924.
6. López-Pérez, B., Deepröse, C., & Hanoch, Y. (2018). Prospective mental imagery and its link with anxiety and depression in prisoners. *PloS one*, 13(3). DOI: 10.1371/journal.pone.0191551
7. Love, H., Bhullar, N., & Schutte, N. S. (2019). Psychological aspects of diet: Development and validation of three measures assessing dietary goal-desire incongruence, motivation, and satisfaction with dietary behavior. *Appetite*, 138, 223-232. DOI: 10.1016/j.appet.2019.03.018.

8. Muscogiuri, G., Barrea, L., Savastano, S., & Colao, A. (2020). Nutritional recommendations for CoVID-19 quarantine. *European journal of clinical nutrition*, 74(6), 850–851. DOI: 10.1038/s41430-020-0635-2
9. Obradović M. (2020). *Životne navike studenata* (Doktorska disertacija). Beograd: Univeziteta u Beogradu, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
10. Pravilnik o standardima kvaliteta ishrane učenika i studenata (2011). Preuzeto 11.05.2021. sa <http://www.scns.rs/dokumenti/Zakoni/Pravilnik%20o%20standardima%20kvaliteta%20ishrane%20ucenika%20i%20studenata.pdf>
11. Scarmozzino, F., & Visioli, F. (2020). Covid-19 and the Subsequent Lockdown Modified Dietary Habits of Almost Half the Population in an Italian Sample. *Foods (Basel, Switzerland)*, 9(5), 675. DOI: 10.3390/foods9050675
12. Stanojević, S. P., Kostić, A. Ž., & Pešić, M. B. (2020). Ishrana studenata tokom karantina zbog COVID-19. *Hrana i ishrana*, 61(1), 36-43.
13. Stojkov, S., Sabo Čamprag, N., Živanović, D., Binakaj, Z., & Angelovska B (2021). Uticaj pandemije COVID-19 na transformaciju obrazovanja u zdravstvu. Zbornik radova “Horizonti 2021- Kvalitet života u pandemijskim ulovima” In press.
14. World Health Organization. (2020). Infection prevention and control guidance - (COVID-19). Preuzeto 10.05. 2021 sa <https://www.who.int/westernpacific/emergencies/covid-19/technical-guidance/infection-prevention-control>
15. World health organization. (2020) Healthy at Home: Healthy diet. Preuzeto 11.05.2021. sa <https://www.who.int/news-room/campaigns/connecting-the-world-to-combat-corona-virus/healthyathome/healthyathome---healthy-diet>
16. Zakon o zdravstvenoj zaštiti Republike Srbije, 2019. Preuzeto 11.05. 2021. sa https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_zdravstvenoj_zastiti.html
17. Žeželj, S. P., Tomljanović, A., Jovanović, G. K., Krešić, G., Pelosa, O. C., Dragaš-Zubalj, N., & Prokurica, I. P. (2018). Prevalence, Knowledge and Attitudes Concerning Dietary Supplements among a Student Population in Croatia. *International journal of environmental research and public health*, 15(6), 1058. DOI: 10.3390/ijerph15061058

KVALITETA ŽIVOTA – IZ PERSPEKTIVE MLADIH

QUALITY OF LIFE - FROM THE PERSPECTIVE OF YOUNG PEOPLE

Sofija VRCELJ¹, Anita ZOVKO¹, Jelena VRCELJ²

¹Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, Rijeka, Hrvatska

²Centra za odgoj i obrazovanje, Rijeka, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Iako koncept kvaliteta života nije monolitan, što otvara mogućnosti različitih određenja i dimenzija prosudbe, on je prisutan na globalnoj razini. Kako je kvaliteta života kontekstualno oblikovana nameće se potreba istraživanja na lokalnim razinama odnosno iz perspektive različitih skupina stanovništva. U namjeri da ispitamo kako mlade osobe određuju kvalitetu života, provedeno je istraživanje sa studentima pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci. U istraživanju je korištena kvalitativna metodologija (esejski upitnik), a uzorak su sačinjavali studenti pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Sumarni rezultati istraživanja pokazuju da ispitanici kvalitetu života određuju kako ekonomskim tako i društvenim parametrima. Osim standarda života (financije, stambena zbrinutost, mogućnost kupnje tehnologije), ispitanici ističu i socijalnu dimenziju koja uključuje druženje s prijateljima, aktivno korištenje slobodnog vremena, dobre obiteljske odnose te zdravlje.

Ključne riječi: kvaliteta života, zdravlje, dimenzije kvalitete života

ABSTRACT

Although the concept of quality of life is not monolithic, which opens up possibilities of different definitions and dimensions of judgment, it is present on a global scale. As the quality of life is contextually shaped, there is a need for research at the local level, ie from the perspective of different population groups. In order to examine how young people determine the quality of life, a survey was conducted with students of pedagogy at the Faculty of Philosophy in Rijeka. The research used a qualitative methodology (essay questionnaire) and the sample consisted of students of pedagogy at the Faculty of Philosophy in Rijeka. The summary results of the research show that the respondents determine the quality of life by both economic and social parameters. In addition to living standards (sufficient amount, housing, the possibility of buying technology), respondents also emphasize the social dimension, which includes socializing with friends, active use of free time, good family relationships and health.

Keywords: quality of life, health, dimensions of quality of life

UVOD

Konstrukat kvaliteta života trenutno je u modi, a veću važnost i *modernost* dobiva u vremenima krize u kakvoj se nalazi cijeli svijet u vremenu COVID-a 19. Čini se da je i u drugačijim okolnostima popularan čime je dobio i odlike klišeja odnosno fraze. Sa konstruktom kvaliteta života susreću se mnoge dobne skupine diljem svijeta što sugerira zaključak da ovaj konstrukat ima međunarodnu dimenziju i prepoznatljivost. Isto tako, kvaliteta života potentan je konstrukat za proučavanje iz inter i

multidisciplinarnе perspektive. Pažljiviji pregled radova koji u svojim naslovima spominju „kvalitetu života“ često otkriva prilično ograničenu percepciju koncepta; mnoga istraživanja kvalitete života nisu izbjegla definiranje onoga što navodno mjere: primjerice, pretraga na Googlu na temu definicija kvalitete života dala je više od 76 milijuna referenci u 2012. godini (Massam, Hraacs, & Espinoza, 2012). Iako istraživani u ekonomiji, sociologiji, psihologiji, filozofiji i drugim znanostima kao i u laičkoj perspektivi, očekivala bi se njegova sadržajna preciznost koja još uvijek ne postoji jer je konstrukt kvaliteta života izuzetno složen. McCall (1975) ističe da se izraz kvaliteta života uz pokušaje zahvaćanja i drugačijih indikatora (društvenih indikatora) koristi od 1964., i još uvijek nema općeprihvaćene definicija i pretenzije na stvaranje takva značenja čine se, barem za sada, nedostižnim (Kovčo Vukadin, Novak, & Križan, 2016; Massam, 2002; Orešković, 1994). Osim znanstvene perspektive koja može pridonijeti preciznosti, nužnim se nameće potreba proučavanja i iz perspektive pojedinca. Iako ni ta perspektiva neće značajno pridonijeti preciznosti jer i na nju utječu različiti čimbenici, ona eventualno može pomoći kontekstualizaciji ovog konstrukta. Pojmovi kvaliteta života, blagostanje i sreća označavaju različita značenja a ponekad se koriste kao krovni izraz za neku vrijednost. Međutim, kvalitetu života je potrebno analizirati na temelju životnih šansi i životnih rezultata te između vanjskih uvjeta i unutarnje procjene kvalitete (Veenhoven, 2000). Unutarnja procjena kvalitete života često nije i ne mora biti podudarna s primjerice, objektivnom kvalitetom koja se mjeri eksplicitnim standardima dobrog života kako je procijenio nepristrani autsajder. Nadalje, definicije mogu uključivati obilježja kao što je subjektivna dobrobit (subjective well-being) određena srećom i zadovoljstvom životom osobe a odnosi se i na prosudbe o kvaliteti/ima izvana koje pokrivaju primjerice, gužvu, buku, kaznena djela, razinu prihoda slično. Isto tako, kvaliteta se može odnositi i na privatno poznate i privatno ocjenjivane aspekte života (Bora, Das, Murthy, & Vishnu, 2015; Massam, 2002). Schuessler i Fisher (1985) ističu da se kvaliteta života ponekad definira kao opći osjećaj blagostanja i da iako je dominantan trend ograničavanja kvalitete života samo na mentalni život, smatraju potrebnim kvalitetu života sagledavati i u odnosu na uvjete okruženja. U posljednje se vrijeme kvaliteta života odnosi i na klimatske uvjete u kojima osoba i /ili grupa živi (Estoque, Togawa, Ooba, Gomi, Nakamura, Hijioka, & Kameyama, 2019). Da stvari unatoč istraživačkim naporima nisu posve jasne može se suditi prema isticanju važnosti baratanja mjerljivim i manje mjerljivim i neuhvatljivim pokazateljima kvalitete života (Pantisano, Craglia, & Rosales Sanchez, 2014). Krovna, uvjetno rečeno, organizacija Svjetska zdravstvena organizacija kvalitetu života povezuje sa percepcijom pojedinca o njihovom životu u kontekstu kulture i sustava vrijednosti u kojima žive i u odnosu na njihove ciljevi, očekivanja, standarde i brige. To je široko rasprostranjeni koncept na koji kompleksno utječe fizičko zdravlje, psihološko stanje pojedinca, razina neovisnosti, socijalni odnosi i njihovi odnosi s istaknutim značajkama svoje okoline (WHOQOL, 1993). U namjeri standardizacije, Svjetska zdravstvena organizacija razvila je instrumente za mjerenje kvalitete života. Smatramo, međutim, da je prema nacionalnim, regionalnim a posebno osobnim procjenama kvalitete, potrebna kontekstualizacija kako određenja tako i mjerenja kvalitete života. Unatoč nastojanjima da se kvaliteta života *izmjeri* objektivnim pokazateljima na globalnoj odnosno nacionalnoj razini, ona nije objektivna budući da spol, dob, stupanj obrazovanja, bračni status i socioekonomski status mogu uvjetovati

neke razlike u objektivnim životnim uvjetima i načinu na koji pojedinac doživljava i procjenjuje kvalitetu svoga života (Lučev & Tadinac, 2008). Osim navedenih čimbenika autori (Bradley, 2001; Wang, Yang, Zheng, et al., 2021) ističu kako bolest i njezino liječenje utječu na psihološku, socijalnu i ekonomsku dobrobit, kao i biološki integritet pojedinca čime se otvara prostor uvažavanja utjecaja različitih stanja bolesti ili intervencije na cjelokupnu kvalitetu života. Vrlo je vjerojatno, da će konstrukt *vući* ka pozitivnim konotacijama jer se većina ljudi slaže da je kvaliteta života analogna i za pojedinca i za grupe i da se kvaliteta odnosi samo na pozitivno stanje (Hanestad, 1990). Navedene i druge definicije kvalitete života ukazuje na njegovu multidimenzionalnost kao i na varijabilnost pod utjecajem različitih čimbenika jer je svako shvaća na svoj način (Cella, 1994). U istraživanjima je, također, prisutna nejasnoća i na tragu tih sadržajno-terminoloških boljki, potrebno je, eventualno, da svaki prijedlog namijenjen poboljšanju kvalitete života mora definirati koncept u terminima koji su jasni, precizni, univerzalno razumljivi i prihvatljivi (Farquhar, 1995). Prihvaćajući unutarnju, osobnu procjenu kvalitete života cilj je ovog rada odrediti kvalitetu života iz perspektive mladih.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I NJIHOVA INTERPRETACIJA

Svjesni smo da koncept mladih nije određen samo dobnom granicom, već socio-kulturalnim kontekstom, u istraživanju smo dob uzeli kriterijem određenje mladosti koja se kreće od 19-27 godine. U istraživanje su bili uključeni studenti pedagogije sa Filozofskog fakulteta u Rijeci (njih 37 od čega 34 ispitanice ženskog spola i tri ispitanika muškog spola). Složenost konstrukta kvaliteta života omogućuje širinu u pristupu istraživanju ovog fenomena kojima se mogu dobiti relevantni podaci za onu skupinu koja je uključena u istraživanje. U ovom istraživanju koristili smo anketni upitnik koji je imao pitanja otvorenog tipa, a zanimali su nas osnovni demografski podaci poput spola, dobi i ekonomskog statusa. Nakon dobivenih odgovora, analiza odgovora je bila u nekoliko faza. U prvoj fazi, pročitani su svi odgovori radi dobivanja uvida u cjelinu određivanja kvalitete života te pronalaženje obrazaca za interpretaciju kvalitativnog sadržaja. Nakon čitanja ispunjenih upitnika nekoliko puta, identificirane su kategorije kvalitete života a one, iako ne uvijek strogo odijeljene u odgovorima, su: zdravlje (fizičko i mentalno), ekonomska stabilnost odnosno socijalno blagostanje, socijalna dimenzija koja uključuje sreću ljubav, prijateljstvo, dobre odnose u obitelji te obrazovanje odnosno buduće zaposlenje. Prema tim kategorijama su navedeni i rezultati istraživanja.

Zdravlje

U pitanju kojem smo tražili da ispitanici navedu svoje određenje kvalitete života, 31 ispitanica (83,7%) je navela zdravlje: „ Za mene je kvaliteta života prije svega biti zdrav.“ (studentica, 21, godina). „Kvalitetu života mjerim zdravljem kojeg smatram osnovom ostvarivanja kvalitete na drugim poljima (ispitanica, 21 godina, prosječan ekonomski status obitelji) . „Susretala sam se sa ljudima koji su bili bogati a bolesni i to me je ponukalo da, bez obzira što sam mlada, shvaćam važnost zdravlja. Biti zdrav znači ujedno moći ostvariti kvalitetan život jer kada je čovjek zdrav može raditi i zaraditi i postići ekonomsku, ili kako bi je nazvala, kvalitetu života“ (ispitanica, 20

godina, prosječan ekonomski status obitelji). „Za mene kvaliteta života označava da sam zdrava te da nemam nikakvih teškoća u obavljanju svakodnevnih zadataka“ (ispitanica 19. godina, prosječan ekonomski status obitelji). Uz zdravlje, ispitanice su isticale i druge sa njim povezane dimenzije. „ Za mene kvaliteta života podrazumijeva kvalitetnu prehranu, mogućnost zdravstvene skrbi, sigurnost i zaštitu, pristup obrazovanju, zaposlenost, dobre uvjete rada te mogućnost adekvatnog zadovoljavanja vlastitih potreba i interesa (odijevanje, odmor i zabava...) (ispitanica 20. godina, prosječan ekonomski status obitelji). „Zdravlje ljudi je važna odrednica kvalitete jer je važno i za postizanje drugih dimenzija blagostanja, poput dobrog posla i odgovarajućih prihoda, mogućnost sudjelovanja u zajednici, druženju s drugima i teško je istaći samo jedno jer sve je povezano, ali ipak zdravlje mi se čini podlogom kvalitete života. Pod zdravljem mislim i na mentalno zdravlje“ (ispitanica 22 godine, prosječan ekonomski status obitelji). „...da sam donekle financijski stabilna kako ne bih morala razmišljati što će biti sutra, da imam obitelj i prijatelje koji me vole i podržavaju u svemu što ja radim te da su tu kada ih trebam, kao i da sam ja tu za njih kada im treba pomoć. Uz to bih još dodala i samopouzdanje koje bitno utječe na naš pogled na svijet te da se bavimo s onim što nas ispunjava i zanima“ (ispitanica 22, prosječan ekonomski status obitelji). „Za mene je kvaliteta života mogućnost slobodnog i neograničenog uživanja u životu, opskrba osnovnim uvjetima za život, obrazovanje, sigurno radno mjesto i sl. Kvalitetan život je onaj koji osoba živi bez velikog stresa o tome što će biti sutra, hoće li se moći platiti računi, onaj koji osoba živi u zajednici uz ljude koji ju čine sretnom i prihvaćenom te onaj koji pruža mogućnost ostvarenja svih potencijala osobe.“ (20 godina, prosječan ekonomski status obitelji). Iako nitko od ispitanika nije osoba s posebnim potrebama niti imaju takvog bližeg člana obitelji, nekoliko odgovora ide u prilog tome da osobe s posebnim potrebama mogu smanjiti kvalitetu života obitelji „... sretna sam što sam zdrava i svi u mojoj obitelji. Ne mogu ni zamisliti kako žive obitelji koje imaju člana koji nije u stanju brinuti se o sebi...treba imati puno strpljenja i ljubavi da se mogu nositi sa time.“ (ispitanica, 24 godine, prosječan ekonomski status obitelji). „Zdravlje , a pod tim mislim na odsustvo svake bolesti fizičke i psihičke, je važno za sve. Divim se obiteljima i osobama koje imaju neki invaliditet i pokazuju sreću i zadovoljstvo. Za to treba dobra volja i dobri odnosi u obitelji“ (ispitanica, 23, prosječan ekonomski status obitelji). Ovi rezultati su podudarani sa drugim istraživanjima (Gil-Lacruz, Gil-Lacruz, & Gracia-Pérez, 2020) koja sugeriraju zaključak da je zdravlje ljudi jedan je od najcejenjenijih aspekata ljudskog života koji je ujedno i parametar kvalitete života. Valja istaći da je isticanje zdravlja kao važne dimenzije kvalitete života vjerojatno bila i pod utjecajem COVID 19 okolnosti u kojima je istraživanje provedeno.

Ekonomska stabilnost

Ekonomski parametri uzimaju se za pokazatelje kvalitete života (OECD, 2020; Družić Ljubotina, 2012; Kletečki Radović, Vejmelka, & Družić Ljubotina, 2017) jer, iako često procjenjivana subjektivno, povezana je sa zdravljem, socijalnom uključenosti, stanovanjem, obrazovanjem, izborom rekreativnih aktivnosti i drugim dimenzijama kvalitete života. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na značaj ekonomske stabilnosti kao važnom dimenzijom kvalitete. „Kvaliteta života za mene predstavlja način na koji ljudi žive svoj život. Ako je kvaliteta života dobra, znači da ljudi žive sretan i ispunjen

život, da su samostalni, da su ekonomski u dobroj poziciji, da brinu i za svoje mentalno zdravlje. Ukoliko je kvaliteta života loša, znači da su ljudi u nemogućnosti posvetiti se više načinu života koje žive, možda im ekonomski status to ne omogućava ili neki drugi faktori koji mogu utjecati na sam način življenja“ (ispitanica, 22. godine, prosječan ekonomski status obitelji). „... Također mislim da je za dobru kvalitetu života važno imati siguran krov nad glavom i moći si priuštiti ono što nam je potrebno, ali i ono što želimo“ (ispitanica, 22 godine, prosječan ekonomski status obitelji). „ U ovoj sam fazi života zaista zadovoljna svojom kvalitetom života i ne bih ništa promijenila. Ipak, svjesna sam toga da nisu svi u istoj poziciji kao ja te da se mnogi svakodnevno susreću s izazovima preživljavanja. Što se toga tiče, smatram da je problem u globalnome društvu u kojemu kontinuirano bogati postaju bogatiji, a siromašni siromašniji. Taj bi se problem trebao iz temelja rješavati, no za to su potrebna desetljeća, a prvi korak još nije ni na vidiku“ (ispitanica 19 godina, prosječan ekonomski status obitelji). „ Ako je netko svaki dan opterećen kako će platiti režije, kupiti hranu, platiti podstanarstvo, kredit i sve drugo što je potrebno za normalan život, iako je i upitno što je za koga normalno, tu se ne može govoriti o kvaliteti života. Ja bih to nazvao preživljavanjem a ne životom“ (ispitanik, 22. godine, prosječan ekonomski status obitelji). „Dati odgovor na pitanje što je kvaliteta života je teško jer je to subjektivno. Ipak mislim da je važna ekonomska stabilnost i sigurnost. Ako nemamo dovoljno sredstava za život, onda smo pod stresom koji uništava život“ (ispitanica, 23 godine, prosječan ekonomski status obitelji). „Kvalitetu života ja mjerim novcem. Kada vidim da novcem možemo puno toga nabaviti što nam je važno, onda smo zadovoljniji. Ja volim putovati i kada si priuštim putovanje koje želim dugo sam zadovoljan i sa drugim problemima se lakše nosim,“ (ispitanik, 23 godine, prosječan ekonomski status obitelji). Da je novac važan na globalnoj razini tako i na osobnoj razini dade se zaključiti iz nekoliko dogovora „ Mi smo zasuti informacijama, reklamama i svim drugim sadržajima koji favoriziraju novac. Lijepo je vidjeti reklame koje nas upućuju u egzotična putovanja, u dobre automobile, u dobre, komforne stanove, lijepu odjeću, kvalitetan komp, telefon, parfem itd. Meni je to što se nudi nedostupno ali nije da ne bih kupio da mogu. Bio bi zadovoljan“. (ispitanik, 24. godine, prosječan ekonomski status). „ ...današnje obrazovanje traži dosta novca. U vrijeme COVID-a 19 svi smo manje-više na online obrazovanju pa treba dobar komp ili telefon. Ako to nemaš može se desiti smanjenje ECTS-a ili dobivanje loših ocjena u osnovnoj ili srednjoj školi. Neki neće priznati da je novac upleten i u tzv. besplatno obrazovanje a u našoj zemlji je puno siromašnih,“ (ispitanik, 22 godine, prosječan ekonomski status obitelji). Rezultati istraživanja sugeriraju zaključak da siromaštvo odnosno dostatni iznos novca može umanjiti odnosno doprinijeti kvaliteti života. Rezultati drugih istraživanja (Družić Ljubotina, Sabolić, & Kletečki Radović, 2017; Esther & Fuk-Yuen 2020; OECD, 2020) ukazuju na siromaštvo koje umanjuje kvalitetu života.

Socijalna dimenzija

U literaturi se pripadanje odnosno povezanost s okruženjem (fizičko pripadanje-obitelj, radno mjesto/ škola, susjedstvo i zajednica; - socijalno pripadanje - intimne osobe, obitelj, prijatelji, suradnici te susjedstvo i zajednica te pripadanje zajednici - adekvatna primanja, zdravstvene i socijalne službe, zapošljavanje, obrazovni programi,

rekreacijski programi te događaji i aktivnosti u zajednici) smatra važnom dimenzijom kvalitete života (Kovčo Vukadin, 2016). Socijalna dimenzija pokazala se važnom i u ovom istraživanju. S tim u vezi, ispitanici smatraju posebno važnim dobre odnose sa obitelji, prijateljima, kolegama na studiju i širom i užom zajednicom. „ Za mene je kvaliteta života prije svega biti zdrav, imati mogućnost za obrazovanje i daljnje napredovanje u karijeri kako bismo u životu mogli raditi ono što volimo te biti okružen s dobrim i pozitivnim ljudima jer smatram da naše okruženje jako utječe na nas same,, (ispitanica 21, godina, prosječan ekonomski status obitelji). „ Mislim da društvo najviše utječe na kvalitetu života samim time što postavlja velika očekivanja, pogotovo od mladih ljudi.... Da bi bili zadovoljni i ispunili očekivanja roditelja i profesora na studiju ali i svoja, treba nam prijateljstvo, ljubav roditelja i partnera ali i dobra povezanost sa zajednicom. Ako smo prepoznati u zajednici, možemo dobiti stipendiju, zaposliti se i ostvariti druge potrebe“ (ispitanica, 23 godine, prosječni ekonomski status obitelji). „Zahvaljujući svojoj obitelji i uslugama koje sustavi u zajednici pružaju, trenutno ne bih ništa mijenjala. No, svakako smatram da postoje mnogi koji ne gledaju na ovo pitanje iz iste perspektive kao ja, stoga bih htjela naglasiti da je kvaliteta života ponajviše individualna te da, iako zadovoljna svojom kvalitetom života, svjesna sam da bi zajednica svakako trebala poraditi na inkluzivnoj politici kako bi svi osjećali da imaju jednaku priliku. U skladu s tim, osobno mi pada na pamet samo mogućnost volontiranja i svakodnevno iskazivanje isključivo poštovanja prema marginaliziranim skupinama, ali nadam se da ću u budućnosti, za vrijeme rada u sustavu, moći pomoći i više (ispitanica 20 godina, prosječan ekonomski status obitelji). „...Kvalitetan život je onaj koji osoba živi bez velikog stresa o tome što će biti sutra, hoće li se moći platiti računi, onaj koji osoba živi u zajednici uz ljude koji ju čine sretnom i prihvaćenom te onaj koji pruža mogućnost ostvarenja svih potencijala osobe „ (ispitanica 21 godina, prosječan ekonomski status obitelji). „Kvaliteta života za mene predstavljaju uredni obiteljski odnosi (dobar brak, dobri odnosi između roditelja i djece, dobar odnos između braća i sestara), zatim dobar socio-ekonomski status u onom smislu u kojem obitelj neće otežano živjeti, brinuti o financijama, ili raditi dva posla ne bi li roditelji prehranili svoju obitelj. Nadalje, kvaliteta života predstavlja napredak u osobnom i profesionalnom životu, uživanje u prirodi, druženjima s obitelji i prijateljima, te miran život (ispitanica, 25 godine, prosječan ekonomski status obitelji). U okviru socijalne dimenzije ispitanici su isticali sreću važnom dimenzijom života. U određivanju sreće može se vidjeti da se ona odnosi na dobar osjećaj svakog dana, dobri odnosi sa partnerom, zaljubljenost kao i imati dobar osjećaj koji mogu dijeliti sa drugima. „ Kvalitetan život je da si svaki dan zadovoljan sa onim što imaš. Ako si zadovoljan i sretan, ne znači da ćeš biti lijen ili nećeš željeti ništa mijenjati već sreća i zadovoljstvo nam daju snagu i za neke nedaće koje nas mogu zadesiti“. „Kvalitetan život živi optimistična osoba koja je sretna i zadovoljna iako bi netko drugi njen status i odnose sa drugim ocijenio lošim. Ja uvijek pomislim na ljude koji nemaju ništa i ako sam ponekad malo nezadovoljna, nažalost, te situacije me vraćaju ponovo u radost života“ (ispitanica, 23 godine, prosječan ekonomski status obitelji). „Za mene je kvaliteta života zadovoljstvo koje osjećamo na kraju svakoga dana zbog ostvarenih ciljeva ili doživljenih pozitivnih emocija kroz taj dan. Mislim da poboljšanju kvalitete života može pridonijeti da na kraju svakoga dana pronađemo nešto za što smo taj dan zahvalni. Tako ćemo se primorati da mislimo pozitivno i ponovno proživimo lijepe

emocije,, (ispitanica 19 godina, prosječan ekonomski status obitelji). „Svoj život procjenjujem kvalitetnim jer imam iskrene prijatelje, dobre odnose sa obitelji, imam kvalitetne odnose sa kolegama na studiju i svojim partnerom (dečkom). Neki se često žale da nemaju novca ali , mislim da iako novac nije nevažan, on ne donosi sreću. Ja nastojim svim situacijama prilaziti pozitivno i dijeliti svoj osjećaj sreće i zadovoljstva sa drugima (ispitanica 24, godine, prosječan ekonomski status obitelji) . „...kad bi me netko pitao što je sreća ne bih mogla dati dobru definiciju. Ja sreću osjećam kada se družim s prijateljima, svojom rodbinom i susjedima. Sretna sam kada položim ispit ili budem dobro ocjenjena na ispitu ili za seminarski rad. Sreća je nešto što nosimo u sebi i probamo „dijeliti“ sa drugima (ispitanica 25 godine, prosječan ekonomski status obitelji). Odgovori ispitanika idu u prilog odgovorima na pitanje zašto je važno ispitivati osjećaj sreće i životnog zadovoljstva jer istraživanja pokazuju da sretni i zadovoljni ljudi bolje funkcioniraju u različitim životnim područjima (Kaliterna-Lipovčan & Brajša-Žganec, 2017) čime se podiže kvaliteta života iako često iz individualne perspektive.

Obrazovanje

Konstrukt kvalitete života povezana je s obrazovanjem koje se integrira u biopsihosocijalnu perspektivu kvalitete što je posebno važno za mlade ljude jer prepoznaju interakcije između zdravlja, ekonomske dimenzije, socijalne dimenzije i obrazovanja (Gil-Lacruz, Gil-Lacruz, & Gracia-Pérez, 2020). Prema rezultatima ovog istraživanja ima odgovora koji afirmativno procjenjuju obrazovanje dimenzijom kvalitete života ali bilo je i odgovora koji smatraju da obveze tijekom obrazovanja smanjuju njihovu kvalitetu života. Ispitanici su isticali da će im odgovarajuće obrazovanje omogućiti dobar standard i samostalan život. „Biti obrazovana znači ujedno biti bliži kvalitetnijem životu jer dobrom plaćom se može priuštiti dobra , mislim kvalitetna hrana, kvalitetno stanovanje, kvalitetno provođenje slobodnog vremena. Onaj tko nije obrazovan radi loše plaćene poslove i malo toga si može priuštiti“ (ispitanica, 24 godine, prosječan ekonomski status obitelji). „Mislim da trenutno imam sve što je potrebno za kvalitetan život, ali da bi tu kvalitetu očuvala i u budućnosti potrebno je završiti fakultet te naći siguran posao kako bi se osjećala ispunjeno, ali i kako bi jednoga dana svojoj obitelji mogla pružiti kvalitetu života „ (ispitanica 22 godine, prosječan ekonomski status obitelji). „Ono što također mogu promijeniti je nastojati ostvariti što uspješnije rezultate prilikom obrazovanja i steći što više novih kompetencija jer smatram da ovo znatno može poboljšati kvalitetu života kasnije (uspješnost u poslu rezultira srećom i materijalnom stabilnošću što doprinosi kvaliteti života). Rad na sebi je također nešto što bi po mom mišljenju igralo veliku ulogu u što kvalitetnijem životu. Pod ovim podrazumijevam rad na mentalnom stanju osoba koje je u današnje vrijeme narušeno, briga o zdravlju, tjelovježba, osjećaj samopouzdanja“ (ispitanica 21 godina, prosječan ekonomski status obitelji). „Za razliku od mnogih kojima je obrazovanje nedostupno, ja imam visoku kvalitetu života. Studiram ono što želim i voljet ću svoj budući posao. Uz zadovoljstvo koje imam i na fakultetu i u budućem poslu, barem se nadam, neću imati različitih stresora koji umanjuju kvalitetu života“ (ispitanica 24 godine, prosječan ekonomski status obitelji). Nekoliko ispitanika smatra da im obrazovanje (trenutno) smanjuje kvalitetu života . „Obveze na fakultetu mi ne daju niti malo vremena za razonodu i slobodno vrijeme. Ja

nemam vremena ni za ijednu aktivnost koja je vezana uz fakultet. Jako me opterećuju bodovi, kolokviji i sve drugo i imam osjećaj da ću se razboljeti“ (ispitanica 25 godina, prosječan ekonomski status obitelji). „Za mene je kvaliteta života imati dovoljno slobode i slobodnoga vremena da radim ono što me čini sretnom (druženje s prijateljima, obitelji, kućnim ljubimcem, vježbanje, planinarenje, putovanje, kuhanje, učenje stranoga jezika...). Nažalost, kao studenti nemamo kvalitetan život i na tome najviše žalim. Kad me netko pita hoćemo li ovaj vikend ići negdje, u 90% slučajeva kažem da mi je žao i da ne mogu jer moram učiti, pisati seminar ili 10 drugih stvari koje se tiču fakultetskih obaveza, a za koje se bliži rok za predaju. Kao studenti puno sjedimo dok učimo ili pišemo i što god drugo radimo imamo grižnju savjesti zato što ne učimo. Smatram da zbog toga mislimo da nemamo vremena ni za što i da sve manje šetamo, vježbamo, sve manje jedemo zdravo, debljamo se i obolijevamo (npr. Candida albicans uzrokovana stresom i lošom prehranom). Čak mi niti epidemija koronavirusom nije toliko pokvarila kvalitetu života koliko ovo prethodno navedeno jer se uvijek može otići planinariti ili šetati negdje u prirodu gdje nema ljudi, samo kad bismo imali više slobodnoga vremena“ (ispitanik, 27 godina, iznadprosječni ekonomski status obitelji) . „Smatram da je studij loše organiziran jer smo opterećeni. U velikoj smo mjeri preopterećeni manje bitnim ili nebitnim stvarima koje postoje samo da bi se opravdali i popunili ECTS bodovi za pojedine kolegije, a u velikoj većini slučajeva od toga nemamo veliku vrijednost niti korist u budućnosti. Ono što bih ja poduzela jest bolje se organizirati, tj. bolje organizirati vrijeme, ali to opet nije u potpunosti kvalitetan život ako živim prema nekome određenom rasporedu i radim nešto zato što moram, a možda se u tome trenutku ne osjećam dobro ili raspoloženo za to ili slično (ispitanik, 27 godina, iznadprosječni ekonomski status obitelji).

ZAKLJUČAK

Ovo istraživanje ima ograničenja a ona se ogledaju u malom uzorku koji je heterogen jer su zastupljena svega tri ispitanika a ostalo (34) su ispitanice. Heterogenost uzorka je vidljiva i u ekonomskom statusu jer samo jedan ispitanik svoj odnosno ekonomski status obitelji procjenjuje iznadprosječnim a svi ostali su u kategoriji prosječnog ekonomskog statusa. Ta ograničenost onemogućuje usporedbe prema spolu i različitom ekonomskom statusu pa stoga su ovi rezultati odražavaju razumijevanje kvalitete života mladih žena. Isto tako, nedostaju informacije o tome kako studenti drugih studijskih grupa tumače konstrukt kvaliteta života budući da su istraživanjem obuhvaćeni studenti/ice pedagogije. Unatoč ograničenjima, istraživanje daje individualnu perspektivu kvalitete života koja je relevantna jer se iz rezultata mogu klasificirati dimenzije kvalitete te kreirati strategije i oblici potpore koje mogu održati ili podići kvalitetu života mladih.

LITERATURA

1. Bora, B., Das, S., Murthy, V. (2015). Quality of Work Life – A Literature Review. *International Journal in Management and Social Science*, 3(3), 106-115.
2. Bradley C. (2001). Importance of differentiating health status from quality of life. *Lancet*, 357, 7-8.

3. Cella, D. F. (1994). Quality of Life: Concepts and Definition. *Journal of Pain and Symptom Management*, 9(3), 186-192.
4. Družić Ljubotina, O. (2012). Subjektivna kvaliteta života ljudi koji žive u siromaštvu i zaposlenih osoba različitog materijalnog statusa. *Ljetopis socijalnog rada*, 19(1), 5-28.
5. Estoque, R. C., Togawa, T., Ooba, M., Gomi, K., Nakamura, S., Hijioka, Y., & Kameyama, Y. (2019). A review of quality of life (QOL) assessments and indicators: Towards a "QOL-Climate" assessment framework. *Ambio*, 48(6), 619-638.
6. Farquhar M. (1995). Definitions of quality of life: a taxonomy. *Journal of Advanced Nursing*, 22, 502-508.
7. Gil-Lacruz, M., Gil-Lacruz, A. I., & Gracia-Pérez, M. L. (2020). Health-related quality of life in young people: The importance of education. *Health Qual Life Outcomes*, 18(187), 1-13.
8. Hanestad, B. (1990). Errors of Measurement Affecting the Reliability and Validity of Data Acquired from Self-Assessed Quality of Life. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 4(1), 29-34.
9. Kaliterna-Lipovčan, Lj. & Brajša-Žganec, A. (2017). Kvaliteta življenja, sreća i životno zadovoljstvo u hrvatskoj i zemljama eu, te usporedbe sjeverozapadne i ostalih dijelova hrvatske. *Radovi Zavoda za znanstveni rad Varaždin*, 28, 139-153.
10. Kletečki Radović, M., Vejmelka, L., & Družić Ljubotina, O. (2017). Učinak siromaštva na dobrobit i kvalitetu života obitelji iz perspektive djece. *Ljetopis socijalnog rada*, 24(2), 199-242.
11. Kovčo Vukadin, I., Novak, M., & Križan, H. (2016). Zadovoljstvo životom: individualna i obiteljska perspektiva. *Kriminologija & socijalna integracija*, 24(1), 84-115.
12. Lučev, I., & Tadinac, M. (2008). Kvaliteta života u Hrvatskoj – povezanost subjektivnih i objektivnih indikatora te temperamenta i demografskih varijabli s osvrtno na manjinski status. *Migracijske i etničke teme*, 24(1-2), 67-89.
13. Massam, B. H. (2002). Quality of life: Public planning and private living. *Progress in Planning* 58(3), 141-227.
14. McCall, S. (1975). Quality of life. *Social Indicators Research*, 2, 229-248.
15. OECD (2020), "Executive summary" in How's Life? 2020: Measuring Well-being, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/ea714361-en.
16. Orešković, S. (1994). Koncepti kvalitete života. *Socijalna ekologija*, 3(3-4), 263-274.
17. Pantisano, F., Craglia, M. & Rosales Sanchez, C. (2014). *New Indicators of Quality of Life: A Review of the Literature, Projects, and Applications*. European Commission. Preuzeto 20. prosinca 2020. sa https://www.rd-alliance.org/system/files/documents/UQ201401_public.pdf.
18. Schuessler, K. F. & Fisher, G. A. (1985). Quality of life research and sociology. *Annual Review of Sociology*, 11, 129-149.
19. Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life. Ordering concepts and measures of the good life. *Journal Of Happiness Studies*, 1(1), 195-226.
20. Wang, J., Yang, Z., Zheng, Y. et al. (2021). Effects of illness perceptions on health-related quality of life in patients with rheumatoid arthritis in China. *Health Qual Life Outcomes* 19, 126.
21. WHOQOL Group (1993). Study protocol for the World Health Organization project to develop a Quality of Life assessment instrument (WHOQOL). *Qual Life Res*, 2, 153-159.
22. Družić Ljubotina, O., Sabolić, T., & Kletečki Radović, M. (2017). Život obitelji s djecom u uvjetima siromaštva iz perspektive roditelja. *Ljetopis socijalnog rada*, 24(2), 243-276.

23. Kovčo Vukadin , I. (2016). *Kvaliteta života studenata u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
24. Massam, B. H., Hracs, B. & Espinoza, R. (2012). *Lived Experiences*. /online/. Preuzeto 20. travnja 2021. sa [https://relidestur.com/assets/doc/Massam-Hracs-y-Espinoza-\(2012\)-Lived-Experiences.pdf](https://relidestur.com/assets/doc/Massam-Hracs-y-Espinoza-(2012)-Lived-Experiences.pdf).

STUDENTS AND FAMILY FUNCTIONING DURING THE COVID-19 PANDEMIC

STUDENTI I FUNKCIONIRANJE PORODICE TOKOM PANDEMIJE COVID-19

**Angelka KESKINOVA, Makedonka RADULOVIĆ,
Irena AVIROVIC BUNDALEVSKA, Goran AJDINSKI**

University "St. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy, Skopje,
Republic of North Macedonia

Original scientific work

ABSTRACT

From March 2020, the Republic of North Macedonia started with the implementation of several restrictive measures to protect public health due to the fast and uncontrolled spreading of the coronavirus – COVID 19. As one of the restrictive measures all Macedonian universities were closed on March 11th, followed by quarantine measures which led to a general closure of almost all public businesses and work activities. In early 2021, the pandemic is ongoing and impacts are likely to be longstanding. One of the areas most affected by the pandemic is family functioning, family routines and rituals. Previous studies have confirmed that when students are not in school/university, they are less physically active, have poorer sleep hygiene, and spend more screen time. New family dynamic increased parents' demands on flexibility to new routines, rules, and limits. The aim of our research was to explore how students experienced their family functioning during the pandemic. The research lasted two months and it was conducted on a sample of 234 university students (197 females and 37 males) from North Macedonia. In the paper we will present the results of the research, focusing on family support, family communication and problems. Our general outcome showed that despite daily challenges, 42% of the respondents rated family communication as excellent, with only 8% of them facing significant problems. We conclude that students in general, during the first pandemic months, adequately deals with everyday family challenges.

Keywords: COVID-19 pandemic, family functioning, students, North Macedonia

APSTRACT

Od marta 2020 godine, Republika Sjeverna Makedonija započela je s provođenjem nekoliko restriktivnih mjera za zaštitu javnog zdravlja zbog brzog i nekontrolisanog širenja koronavirusa - COVID 19. Kao jedna od najrestriktivnijih mjera je zatvaranje svih makedonski univerziteta od 11. marta, zajedno sa karantinskim mjerama koje su dovele do općeg zatvaranja gotovo svih javnih preduzeća i radnih aktivnosti. Početkom 2021 godine pandemija je u toku i utjecaji će vjerovatno biti dugotrajni. Jedno od područja koje je pandemija najviše pogodila je porodično funkcioniranje, porodične rutine i rituali. Prethodna istraživanja potvrdila su da studenti kada nisu u školi/na fakultetu, su manje fizički aktivni, imaju lošiju higijenu spavanja i troše više vremena na ekranu. Nova porodična dinamika povećala je zahtjeve roditelja za fleksibilnošću prema novim rutinama, pravilima i ograničenjima. Cilj našeg istraživanja bio je utvrditi kako su studenti doživljavali funkcioniranje svoje porodice tokom pandemije. Istraživanje je trajalo dva mjeseca i provedeno je na uzorku od 234 studenta (197 žena i 37 muškaraca) iz Sjeverne Makedonije. U radu ćemo predstaviti rezultate istraživanja, fokusirajući se na podršku porodice, porodičnu komunikaciju i probleme. Rezultati su pokazali da je, uprkos svakodnevnim izazovima, 42% ispitanika porodičnu komunikaciju ocijenilo odličnom, a samo 8% njih se

suočilo sa značajnim problemima. Zaključujemo da se studenti općenito, tijekom prvih mjeseci pandemije, adekvatno nose sa svakodnevnim porodičnim izazovima.

Ključne riječi: pandemija COVID-19, porodično funkcionisanje, studenti, Sjeverna Makedonija

INTRODUCTION

Officially from March 11, 2020, the World Health Organization declared the Covid 19 crisis a pandemic situation. The new reality, since then and for the next 14 months, until now, has changed the overall functioning of the world. Countries round the world have taken strict measures to control the spread of the virus, measures that have restricted social contacts to the minimum, even lockdown that lasted from couple of days to several weeks. The pandemic also has a strong impact on family functioning. Family members face a series of changes that affect their functioning as a whole; studying and working from home, economic challenges, social isolation, as well as fear for one's own health and the health of loved ones.

The aim of our research was to determine how the pandemic affects young people - students and their functioning in the family system. The research was conducted in the Republic of North Macedonia during the first pandemic months. We assume that during this period the resilient strengths of the family were still on a high level. Given that more than a year has passed since we are in a pandemic situation, it is expected that over time these strengths gradually decrease and resulted with more serious dysfunctional family behaviours, especially in the absence of systematic family support, which in our country, even after a long time, failed to be organized properly. Due to the overall circumstances, we believe that if we repeat the same research after 14 months in pandemic, we will get different, more worrying results.

Mental health of young people during pandemic

From the very beginning of the Covid pandemic, the care for own health, physical and mental, has been intense. Along with pandemic Covid 19 we have also pandemic of mental health issues.

There are three main ways how covid situation can influence to the mental health: (Gruber et al., 2020)

1. It is long term and widespread, with an uncertain end date, the stakes are high, the disruption to daily routines is severe;
2. Is a multidimensional stressor, affecting individual, family, educational, occupational, and medical systems, with broader implications for the micro-, meso- and macro-system, as it exacerbates political rifts, cultural and economic disparities, and prejudicial beliefs.
3. Pandemic disrupts several protective factors for mental health under stress, such as supportive social interactions, access to mental health services etc.

Studies from many countries round the world, document mental health issues of a large part of the population in different age groups, including adolescents and young people. According to the WHO, fear, worry, and stress are normal responses to perceived or real threats, and at times when we are faced with uncertainty or the unknown, like in the context of the COVID-19 pandemic.

Study in Italy, where the initial peak was very strong, found large negative effects on youth mental health: increase in anxiety/depression, withdrawal, somatic complaints, aggressive behavior, rule-breaking behavior, and internalizing and externalizing problems and a decrease in intrusive behavior and personal strengths (Parola et al., 2020). During the same period, research conducted in 194 cities in China document that more than half of the respondents rated the psychological impact as moderate-to-severe, and about one-third reported moderate-to-severe anxiety. Most respondents spent 20-24h per day at home (84.7%) and were worried about their family members contracting COVID-19 (75.2%) (Wang et al., 2020).

According to the WHO (2020b) report, there are increase in alcohol consumption. Statistics from Canada report that 20% of 15-49 year-olds have increased their alcohol consumption during the pandemic. UK study report that 32% of young people with a history of mental health, agreed that the pandemic had made their mental health much worse. Opposite of this, one study in Canada finds that substance use appears to have declined as a whole, perhaps due to social changes associated with physical distancing. Also, youth participants in the study refer some positive effects of the covid restrictive measurements, like spending more time with family, having more free time to exercise and sleep, spending less and saving more, and greater self-reflection. But despite that more than a third of the sample were likely to meet criteria for a mental health diagnosis (Hawke et al., 2020).

Family functioning during pandemic situation

Early pandemic months were filled with many uncertainties. Most of the time, due to the movement restriction, lockdowns that lasted for several days, as well as the need of reducing contacts to a minimum, contribute to spend more time with family members. This made family boundaries more closed than before, highlighting the need to define and adopt new home and family rules.

Prime et al. (2020), give an systemic models of human development and family functioning and links social disruption due to COVID-19 to child adjustment through a cascading process involving caregiver well-being and family processes. Social disruptions from the pandemic will infiltrate family processes across subsystems and the whole family, through their detrimental impact on caregiver well-being. Some of the families are more vulnerable due to the additional risk factors, and some families are in a position of maintain adaptive functioning (Figure 1).

Emerging adulthood is the term that describing the developmental stage between ages 18 to 25, period where according to the calendar age the person become an adult, but still have not achieved most of the major developmental milestones of adulthood (like completed education, a steady job, financial independence, marriage etc.) (Mastrotheodoros, 2000).

Individual need of emerging adults is forming independent person. According to the Erikson's theory, this stage is sixth stage of the individual development: intimacy versus isolation. During this stage, we begin to share ourselves more intimately with others. We explore relationships leading toward longer-term commitments with someone other than a family member (McLeod, 2018). In terms of family circle, youth people live in family stage named launching family. Usually during this period family borders are more open and dynamic, compared to the previous family stages. In regular

conditions, that enable constant entry and exit of the young person in the family system and thus provide a step-by-step separation from his parents and develop his autonomy.

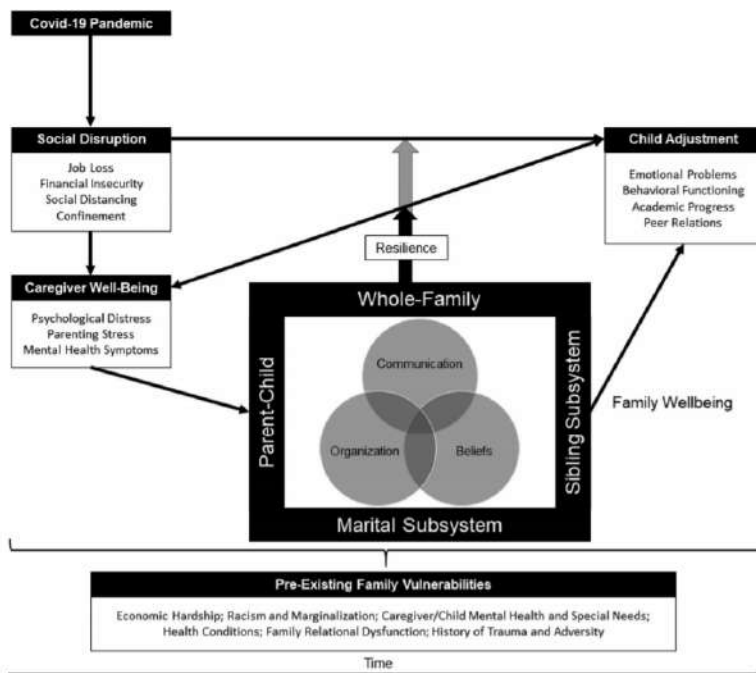


Figure 1. How social disruption due to COVID-19 may impact child adjustment
Slika 1. Kako socijalni prekid uslijed COVID-19 mogu utjecati na prilagođavanje djeteta

Hampers of the autonomy is one possible explanation why pandemic affects youth’s mental health (Bülow et al., 2020). The pandemic situation, and all recommendations for health protection, especially during the lockdown, emphasizes the need of care for collective family needs, and they are less sensitive to the individual needs of the young person. All development tasks aimed to individualization and autonomy of the person, need to be postponed for uncertain period or to adapt their implementation to the newly imposed conditions. There is no doubt that we set intense challenges to young people, which in long term can affect their mental health.

RESEARCH METHODS

An online cross-sectional survey was designed and conducted during the initial peak of the COVID-19 pandemic in the late Spring 2020. Participants were recruited from the student population. The survey was published using the online survey platform Google Form on April 26, 2020, and data collection remained open almost for two mounts, until June 18. We have response of 234 university students, age 18 and above (M=21.77, SD=3.73).

In aim to determinate the influence of the calendar age to the examine variables, we divided responders in two groups. The first group were the students for 18 to 21 years

(N.132 – 56% of the responders) and the second group were students older than 22 year (N.102 - 44%).

The Questionnaire contains seven questions with Likert type of answers, related to the family functioning, ability for effective communication and adaptation of new reality. Result analysis was conducted using frequency, percentage and chi square with level of significance $p < 0.05$.

RESULTS

Family organization and study during the covid situation

First part of the questionnaire examine the ability of families/parents to provide adequate conditions for the students to learn. Given that learning takes place online, we believe that this can be a very challenging problem, especially in families with more than one child. According to the obtained results (Figure 2), 78% of the students *strongly agree* or *agree* that their parents provide them good learning environment. Only 9% of the students reports that they do not have adequate conditions for learning. Students have greater difficulty in organizing time and common space for learning with their siblings. Results show that 42% of the students found difficulties in mutual management of time and space, and 9% of them rated it as extremely difficult (*strongly disagree*).

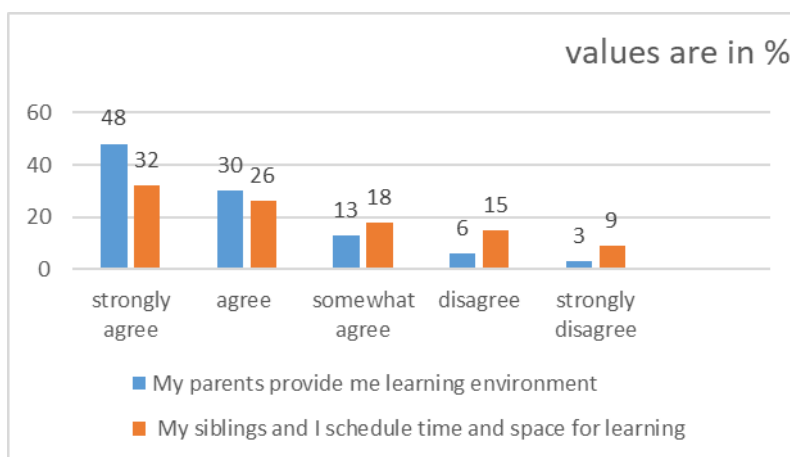


Figure 2. Family organization and studying during Covid
Slika 2. Organizacija porodice i studiranje tokom Covida

Family functioning

Statements related to the family functioning were aimed to examine whether family members have understanding and respective attitude to the everyday needs and work obligations of other family members. Furthermore, considering that pandemic situation emphasizes the need of mutual care, we assume that young people during this period will strengthen their family relations, developing deeper emotional ties among family members.

According to the results, 51% of the students *strongly agree*, and 25% *agree* with the claim that family support them. Very few of them feels lack of support from their families (3% disagree and 2% strongly disagree).

Self-perception of young people regarding their flexibility to the needs of other people is very high. Even 89% of the students *strongly agree* or *agree* with the claim that they have understanding for work obligation of other family members.

In terms of expectations that pandemic situation will bring the family member closer, students achieved lower scores. 60% of them feels better connection between family members (34% strongly agree and 26% agree), but 22% of them - *somewhat agree with the claim*. Higher 18% of the students did not feel improvement in emotional connection with other family members (Figure 3).

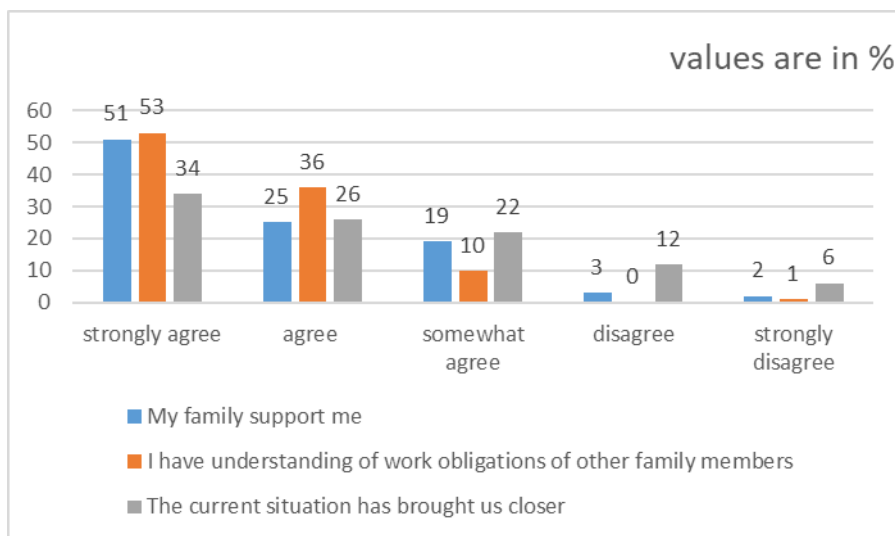


Figure 3. Family functioning during Covid
Slika 3. Porodično funkcionisanje tokom Covida

Communication in family

Every functional family is based on a good communication skills. Last section of the questionnaire examines how young people experience communication in their family, as well as whether they use methods and techniques to improve communication effectiveness. In terms of communication in the family 74% of the representatives report good communication among family members, 42% *strongly agree* and 32% *agree* with that claim. Further, 19% of the young people sometimes experience problems in family communication (19% - *somewhat agree*), and 7% of them more often are facing problems in communications with family members (5% - *disagree*, 2% *strongly disagree*). Given to that they do not experience communication problems, we got lower results in terms of using innovative techniques and methods for better communication. Namely, 25% of the students sometimes (*somewhat agree*) use techniques and methods, and 23% use them very rare or not use them at all (15% - *disagree* and 7% *strongly disagree*).

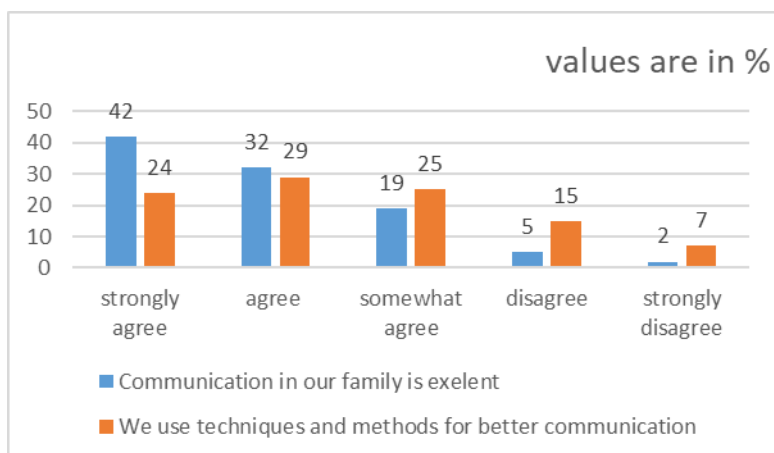


Figure 4. Communication in family
Slika 4. Komunikacija u porodici

Influence of the calendar age to the examine variables

To examine the effect of calendar age on the variables: (1) Family organization and study, (2) Family functioning and (3) Communication in family, we divided the sample into two parts. Students aged 18 to 21, who we assume are in the early years of their studies, and a second group of students older than 22 years, who we assume are in the final year/s of their studies or are studying in the second or third cycle of studies.

As we can see in Table 1, Q₁ and Q₂ refer to the first variable - family organization and study, Q₃ Q₄ and Q₅ are part of the second variable – family functioning, while Q₆ and Q₇ refer to family communication – third variable. We used chi-square to test the variables, at a significance level of $p < 0.05$. According to the obtain results we did not find a correlation with the calendar age in any of the variables.

Table1. Influence of the calendar age to the examine variables

Tabela1. Uticaj starosti na ispitivane varijable

Statements	df	chi-square	P value	Sig.at $p < 0.05$
Q ₁ My parents provide me learning environment	3	2.4	0.193654	not
Q ₂ My siblings and I schedule time and space for learning	4	5.7	0.223282	not
Q ₃ My family support me	3	2.24	0.52331	not
Q ₄ I have understanding of work obligation of other members	2	2.23	0.328358	not
Q ₅ The current situation has brought us closer	4	8.6	0.07193	not
Q ₆ Communication in our family is excellent	3	2.51	0.473415	not
Q ₇ We use techniques and methods for better communication	4	4.35	0.36051	not

DISCUSSION

Results of our research showed that according to the self-report of the students, most of the families have functional patterns, ie they managed to use the family strengths to adapt to the challenges of pandemic situation. Regarding the first variable, ability of family/parents to provides adequate conditions for the students to learn, we found that most of the students have good learning environment (78%). But still, almost one quarter of the students are facing difficulties to provide quality learning environment. Furthermore 42% of the students have difficulties in mutual management of time and space with their siblings, and 9% of them found it extremely difficult. Results of the analysis of the second variable, family functioning, document that 75% of the students feels that family supports them. Similar research was conducted in Republic of North Macedonia by News agency – Meta (2021), where 57% of young people reported increasing of psychological pressure and deterioration of family relationships during this period. As for the self-perception of their role in family functioning, high percent of the students (89%) believe that they have understanding for work obligation of other family members. Hawke et al. (2020) in their Canadian research, document that one of the positive impacts of the pandemic situation is spending more time with family, but our research shows that only 60% of students feel better connection between family members. Regarding the third variable, communications in family, results were very similar with the previous two variables. 73% of the students report good communication environment among family members, we can assume that those are the same families with good family functioning (75%) and good learning environment (78%). Further, 53% of the students use innovative techniques and methods to improve family communication. In general, we can conclude that near 25% of the students are facing problems in family functioning during the covid situation. All of the exanimated variables are not connected with the calendar age of the student. The present study is not free from limitations. To assess the family functioning of young people during the first pandemic months, only a self-report measure was used. While participants may not be representative of North Macedonia students, this represents a substantial sample for a rapid, time-sensitive survey. For better understanding of the family functioning during pandemic situation longitudinal study is more recommended, considering all other factors that affect family functioning.

RECOMMENDATIONS

The pandemic brought to the surface all the weaknesses of society, hence the lack of family support become more visible to all of us. It is important to urgently increase investment in services for family support. Social protection Law (2019. article 73) provides family counselling, but even after two years, no such institution is functioning. Systematically organized support, with an appropriate professional team will have a particularly important role in preventing mental health of all family members, including students, as well as maintaining functional family systems.

LITERATURE

1. Bülow, A., Keijsers, L., Boele, S., Roekel, E. van, & Denissen, J. (2020). Parenting Adolescents in Times of a Pandemic: Changes in Relationship Quality, Autonomy Support, and Parental Control? PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/g8kpf>
2. Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631-643. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000660>
3. Parola, A., Rossi, A., Tessitore, F., Troisi, G., & Mannarini, S. (2020). Mental Health Through the COVID-19 Quarantine: A Growth Curve Analysis on Italian Young Adults. *Frontiers in psychology*, 11, 567484. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567484>
4. Gruber, J., Prinstein, M. J., Clark, L. A., Rottenberg, J., Abramowitz, J. S., Albano, A. M., . . . Weinstock, L. M. (2020). Mental health and clinical psychological science in the time of COVID-19: Challenges, opportunities, and a call to action. *American Psychologist*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000707>
5. WHO. (2020). Mental health & Covid-19. Retrieved 9th May 2021 from <https://www.who.int/teams/mental-health-and-substance-use/covid-19>
6. WHO. (2020b). *Substantial Investment Needed to Avert Mental Health Crisis*. Retrieved 5th May 2021 from <https://www.who.int/news-room/detail/14-05-2020-substantial-investment-needed-to-avert-mental-health-crisis>
7. Hawke, L. D., Barbic, S. P., Voineskos, A., Szatmari, P., Cleverley, K., Hayes, E., Relihan, J., Daley, M., Courtney, D., Cheung, A., Darnay, K., & Henderson, J. L. (2020). Impacts of COVID-19 on Youth Mental Health, Substance Use, and Well-being: A Rapid Survey of Clinical and Community Samples. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 65(10), 701–709. <https://doi.org/10.1177/0706743720940562>
8. Wang, C., Pan R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *Int J Environ Res Public Health*, 17(5), 1729. doi: 10.3390/ijerph17051729.
9. Mastrotheodoros, S. (2020). The effects of COVID-19 on young people's mental health and psychological well-being. Utrecht University. Retrieved on 8th May 2021 from <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/72351197/Effects-COVID-Youth-Mental-Health-Psychological-Well-Being.pdf/b2bc0c32-9fd5-0816-bce5-a9289cfca8c>
10. McLeod, S. A. (2018, May 03). *Erik erikson's stages of psychosocial development*. Simply Psychology. Retrieved on 10th May 2021 from <https://www.simplypsychology.org/Erik-Erikson.html>
11. New Agency-Meta. (2021, March 20). Retrieved on 12th May 2021 from <https://meta.mk/anketa-dve-tretini-od-mladite-periodov-imale-problem-so-mentalnoto-zdravje-se-opushtaat-so-muzika-sport-no-i-alkohol/>
12. Social protection Law. (2019). Official Gazzete of RNM, num. 104. Retrieved 3rd My 2021 from https://mtsp.gov.mk/content/pdf/zakoni/2019/28.5_zakon_SZ.pdf

VALIDATION OF SPORT-SPECIFIC AGILITY TESTS FOR JUNIOR BASKETBALL PLAYERS

VALIDACIJA SPORT SPECIFIČNIH TESTOVA AGILNOSTI MLADIH KOŠARKAŠA

Vladimir PAVLINOVIĆ¹, Miodrag SPASIĆ¹, Nikola FORETIĆ¹,
Nedim ŠIŠIĆ^{1,2}

¹Faculty of Kinesiology, University of Split, Split, Croatia

²University of Zenica, Zenica, Bosnia and Herzegovina

Original scientific work

ABSTRACT

Successful basketball performance is comprised of non-planned agility (RA) and pre-planned agility (CODS). The main goal of this study was reliability determination in two basketball specific agility tests that suppose evaluate RA and CODS performance. Agility was executed on dominant and non-dominant side of player's performance. Participants were junior basketball players (n=58; 16-18 years old). Intraclass coefficient (ICC) and coefficient of variation (CV) was used for reliability evaluation, while correlation analyses (R) were calculated for determination of relations between RA and CODS. Results of reliability parameters (ICC: 0.77 and 0.83; CV: 6% and 5% for RA and CODS, respectively) point out good reliability of applied tests. Correlation coefficient (r) between dominant and non-dominant side of RA test was high (r=0.89) as well as for CODS test (r=0.85). Performances on dominant and non-dominant side were strongly correlated both in CODS and RA (R: 0.84 and 0.88, respectively), but correlations between RAG and CODS indicated independence of these two qualities (20-30% of common variance). Results of the study indicate that used tests of RA and CODS in junior basketball players have high reliability. Tests are applicable in this sample. Somewhat higher reliability of CODS is explainable knowing the relative simplicity of movement pattern applied in CODS, than in the RA. The RA and CODS should be observed as autonomous qualities in junior basketball players.

Keywords: test evaluation, young players, reactive agility, team sport, change of direction

APSTRAKT

Uspješna košarkaška izvedba podrazumijeva korištenje agilnih kretnji u reaktivnom (RA) i ne-reaktivnom obliku (CODS). Glavni je cilj istraživanja bio utvrđivanje pouzdanosti 2 specifična testa košarkaške agilnosti. Testovi su izvođeni u dominantnu i nedominantnu stranu izvedbe sportaša. Uzorak se sastojao od 58 košarkaša dobi 16-18 godina. Intraklasni koeficijent korelacije (ICC) i koeficijent varijacije (CV) korišteni su za utvrđivanje pouzdanosti, dok su korelacijske analize korištene za utvrđivanje povezanosti između RA i CODS-a. Rezultati parametara pouzdanosti (ICC: 0.77 i 0.83; CV: 6% i 5% za RA i CODS) upućuju na dobru pouzdanost testova. Koeficijent korelacije (r) između dominantne i ne-dominantne strane bio je visok (RA; r=0,89, CODS; r=0,85). Izvedbe u dominantnu i ne-dominantnu stranu visoko su korelirane kod oba testa (RA; r=0,84, CODS; r=0,88). Ipak, korelacije između dva RA i CODS upućuju na različite kapacitete agilnosti (20-30% zajedničke varijance). Rezultati studije potvrđuju visoku pouzdanost korištenih testova na uzorku košarkaša juniorske dobi. Nešto veće pouzdanost u CODS testu povezana je sa jednostavnijim obrascem kretanja tijekom njegove izvedbe. RA i CODS trebali bi se odvojeno testirati i procjenjivati kod mladih košarkaša

obzirom da je evidentno kako se radi o različitim kapacitetima agilnosti čija je izvedba pod utjecajem različitih faktora.

Ključne riječi: testiranje, mladi sportaši, reaktivna agilnost, timska igra, promjena smjera

INTRODUCTION

Agility is defined as a rapid whole-body movement with changes of velocity or direction in response to a stimulus (Sheppard & Young, 2006). This motor ability influences performance in sports where quick changes of direction are common (Hachana et al., 2013; Jakovljevic, Karalejic, Pajic, Macura, & Erculj, 2012). It is generally accepted that agility is a multifaceted quality that depends on several motor abilities, such as power, speed, and balance, and on morphological–anthropometric factors (Sekulic, Spasic, Mirkov, Cavar, & Sattler, 2013). Basketball is one of the most practiced sports in the world, and taking into account the rising number of participants in non-professional leagues, it is especially popular among young athletes from various countries (Garcia-Gil et al., 2018). Basketball performance requires technical and tactical skills but also high level of physical fitness. It is considered as a predominantly anaerobic exercise which exhibits several high intensity activities actions such as jumping (for rebounds, blocks and shots), running sprint, accelerations/decelerations, and changes of direction. These anaerobic movements of basketball players are related to the development of strength, sprint and agility (Roman, Macias, & Pinillos, 2018). Agility is definitively one of the most important factors of good basketball performance. It is manifested through the different individual movement patterns (change of direction with or without the ball, change of speed or rhythm of movement, etc.) and collective defensive or attacking manoeuvres.

In general, agility performance comprises: (a) the ability to change direction rapidly with advanced knowledge of the directional change (i.e., preplanned agility, nonreactive agility, closed-skill agility, change-of-direction speed = CODS) and (b) the ability to rapidly change direction while responding to an unpredictable visual or audio stimulus (i.e., nonplanned agility, reactive agility, open-skill agility = RA) (Sekulic et al., 2017). In basketball performance both reactive agility (RA) and nonreactive agility (CODS) capacities are important facets of success. As such it should be regularly assessed and monitored with reliable testing protocols.

Sisic et.al. (2016) have validated sport-specific test (Y test) for assessing preplanned and nonplanned agility in senior basketball (Sisic, Jelcic, Pehar, Spasic, & Sekulic, 2016). Since tests show adequate metric characteristics on senior players we assume that it can be also used as assessing tool in junior basketball. Thus, the aim of this study was to determine the reliability of sport-specific test (Y test) for assessing preplanned and nonplanned agility in junior basketball players.

MATERIALS AND METHODS

Subjects

Subjects in this study were 58 junior basketball players, 16-18 years old. Only participants who had no injuries and/or illnesses for 30 days before the experiment

were included in this investigation. The ethics board of the author's institution provided approval of the research experiment. Participants voluntarily took part in the testing after they provided written consent. All players had been playing basketball for at least 6-8 years. The average training frequency of all players ranged from 10 to 15 hours per week, with an average of 5–6 sessions weekly, depending on the competition schedule. Training program consisted of 30-50% technical training with ball, 30-35% training of speed, agility and explosive power & tactical maneuvers, 15-25% shooting exercises.

Procedures

The variables included 2 specific basketball tests for reactive agility (RA) and nonreactive agility (CODS). These tests are designed to simulate simple basketball movement that can be noticed on any playing position during “help and recover” task. As it can be seen in Figure 1 tests are based on “Y-test” introduced by Young & Rogers but with different rules of movement (Young & Rogers, 2014). Player is moving from start line and after 1-meter cuts infrared sensor. This action automatically triggers light on one from two cones that are set 3 meters from infrared sensor at mutual angle of 90 degrees. The aim of test is to reach “lighting cone” as fast as possible using “step by step” movement technique, clear the ball from 40 cm high cone and move back cutting infrared sensor. Nonreactive version of test was performed with pre-sat movement protocol while reactive test version had random protocol of cone lightening. The agility tests were tested under similar conditions for all participants (standard basketball court, wooden floor, temperature 20–25°C, 9–11 AM, and self-preferred type of footwear) in a single day. Players participated in a standardized warm-up protocol consisting of jogging (10 minutes), various change-of-direction exercises (2–3 minutes), and dynamic stretching (5 minutes). Before each of the agility tests, participants performed 3 familiarization trials to familiarize themselves with the test task, type of execution, and test distances. The rest between familiarization trials and testing was 3–4 minutes. The agility tests were conducted in random order, with 4–5 minutes of rest between different tests and 3–4 minutes between trials for each test. The time was measured in intervals of 0.01 second. The agility performances observed in this study were a basketball-specific reactive agility (RA) and nonreactive agility (CODS) tests performed on the dominant and nondominant sides. Both tests were measured by previously validated equipment (Sekulic et al., 2017).

Statistical Analyses

After assessing the normality (by the Kolmogorov-Smirnov test), the mean values and standard deviations were reported for all variables. The intrasession reliability was calculated on a basis of results of all athletes ($n = 58$). The relative reliability was analyzed using the intraclass correlation coefficient (ICC), and the absolute reliability was analyzed using the coefficient of variation (CV). To calculate ICC and CV for the CODS and RA, the best attempts of dominant and nondominant side in each trial were used to calculate reliability parameters. The calculations were performed using the freely available Microsoft Excel 2010 software program (Hopkins, 2016). The relationships between the applied variables were established by Pearson's correlation

coefficients (Sattler, Sekulic, Hadzic, Uljevic, & Dervisevic, 2012). Statsoft's Statistica ver. 12.0 (StatSoft, Inc, Tulsa, OK, USA) was used for all analyses.

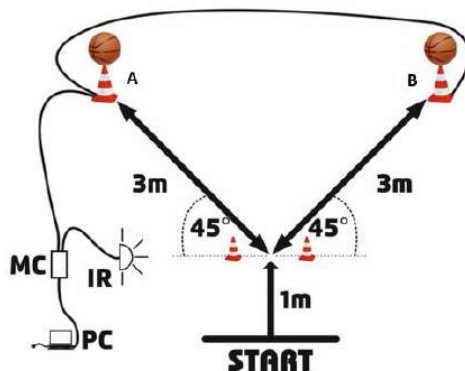


Figure 1. Scheme of polygon for measuring reactive and nonreactive agility performance in basketball (MC – microcontroller, IR – infrared sensor, PC – personal computer)

Slika 1. Shema poligona za mjerenje reaktivne i nereaktivne okretnosti u košarci (MC - mikrokontroler, IR - infracrveni senzor, PC - osobno računalo)

RESULTS

In table 1 are presented results of descriptive statistics along with intraclass coefficient (ICC); coefficient of variation (CV) and typical error. ICC for RA was 0.77 with CV of 6% while ICC for CODS was 0.85 with CV of 5%. These results indicate high overall reliability of given tests.

Table 1. Descriptive statistics and reliability of the agility tests

Tablica 1. Deskriptivna statistika i pouzdanost testova agilnosti

Variable	N	X	MIN	MAX	SD	ICC	CV	Typical Error
RA-L1	58	2.71	2.24	3.21	0.22	0.77	0.06	0.09
RA-L2	58	2.64	2.18	3.23	0.20			
RA-D3	58	2.66	2.18	3.21	0.22			
RA-L4	58	2.63	2.18	2.98	0.18			
RA-D5	58	2.64	2.11	3.22	0.24			
CODS-L1	58	2.31	1.96	2.81	0.20	0.83	0.05	0.12
CODS-D2	58	2.25	1.92	2.87	0.17			
CODS-L1	58	2.28	1.94	2.61	0.14			
CODS-D2	58	2.26	1.87	2.83	0.18			

Legend: *ICC = intraclass coefficient; CV = coefficient of variation; CODS = basketball-specific non-reactive change of direction test; RA = basketball-specific reactive change of direction test

Correlations among the agility tests were statistically significant (at $p \leq 0.05$). With correlations ranging from 0.51 to 0.54. Correlations between dominant and non-dominant side of performance were also significant with 0.88 for reactive and 0.84 for nonreactive agility test (Table 2).

Table 2. Pearson’s product-moment correlations between observed variables (data reported as r and p).

Tablica 2. Korelacije između testova agilnosti

Variable	X	SD	RA-DOM(F)	RA-NOND(F)	CODS - DOM(F)	CODS - NOND(F)
RA-DOM (F)	2.34	0.19	1.00	0.88*	0.51*	0.54*
RA-NOND (F)	2.46	0.18		1.00	0.51*	0.52*
CODS-DOM (F)	2.06	0.13			1.00	0.84*
CODS-NOND (F)	2.16	0.15				1.00

Legend: CODS-DOM = basketball-specific nonreactive change of direction test executed on dominant side; CODS-NOND = basketball-specific nonreactive change of direction test executed on nondominant side; RA-DOM = basketball-specific reactive agility test executed on dominant side; RA-NOND = basketball-specific reactive agility test executed on nondominant side.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The aim of this study was to investigate reliability of basketball-specific tests for reactive agility and nonreactive agility performance in junior basketball players. Since same test showed high reliability on senior players sample (Sekulic et al., 2017) additional evaluation on junior sample should be made. Test reliability is the definition of how consistent a measure is of a particular element over a period of time, and between different participants. It is a preliminary condition of the test’s application in practice because it directly indicates the error of measurement (Uljevic, Esco, & Sekulic, 2014). Intraclass coefficient between 5 items of measurement for RA was 0.77 and between 4 items of measurement for CODS was 0.83. Coefficient of variation was low in both test (CV for RA was 0.06; CV for CODS was 0.05). When comparing reliability parameters with results in previous studies in basketball and team handball we can notice similar values (Hammami et al., 2018; Sekulic, Krolo, Spasic, Uljevic, & Peric, 2014). ICC and CV results indicate high overall reliability of tests and define RA and CODS as reliable tool for assessing reactive and nonreactive agility performance in junior basketball population. When considered side dominance it can be said that players executed better in dominant side. This was a case in both RA and CODS test. This is expected phenomena as player’s movement in dominant side have better intra and inter muscular coordination that significantly contribute to efficiency of movement pattern. In recent study of Witkowski et al (2018) conducted on young fencers authors have concluded that the interhemispheric training improved upper limb results during accuracy tests (Witkowski et al., 2018). These results suggest that, if not trained additionally, nondominant side would be less effective and accurate during sport-specific movements. We have also noticed high correlation between dominant and nondominant side within same testing protocols (0.88 for RA, 0.84 for CODS). These findings imply that tests nevertheless in which side is performed (dominant or nondominant) it always assesses the same motor capacity and depends on the same set of abilities. On the other side correlations between RA and CODS are much lower (range from 0.51 to 0.54) and showed that reactive and nonreactive agility should be observed as relatively independent qualities as already noted in previous investigations (Sekulic et al., 2014; Spasic, Krolo, Zenic, Delextrat, & Sekulic, 2015). It is indicative that the movement pattern that occurs during testing (i.e., nonstop vs. stop’n’go

templates) and the perceptual reactions are challenged are challenged differently during these two testing protocols. Reliability of sport specific tests of RA and CODS in junior basketball players was high, and tests are applicable in this sample. Players executed better in dominant side of performance. Higher reliability of CODS is explainable knowing the relative simplicity of movement pattern applied in CODS, than in the RA. The RA and CODS should be observed as independent qualities in junior basketball players. Reactive agility performance includes perceptual and reactive components, which do not occur in the testing of nonreactive agility.

ACKNOWLEDGMENTS

Authors are particularly grateful to all athletes who voluntarily participated in the study. The authors declare that they have no conflict of interests relevant to the content of this manuscript. Research was supported by Croatian Science Foundation (Project number: IP-2018-01-8330, Change of direction speed and reactive agility; development of the specific measurement tools, identification of predictors, and evaluation of training effects).

CONFLICTS OF INTEREST

The authors whose names are listed in title page certify that they have NO affiliations with or involvement in any organization or entity with any financial interest or non-financial interest in the subject matter or materials discussed in this manuscript.

REFERENCES

1. Garcia-Gil, M., Torres-Unda, J., Esain, I., Dunabeitia, I., Gil, S. M., Gil, J., & Irazusta, J. (2018). Anthropometric Parameters, Age, and Agility as Performance Predictors in Elite Female Basketball Players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 32(6), 1723-1730. DOI: 10.1519/Jsc.0000000000002043
2. Hachana, Y., Chaabene, H., Nabli, M. A., Attia, A., Moualhi, J., Farhat, N., & Elloumi, M. (2013). Test-Retest Reliability, Criterion-Related Validity, and Minimal Detectable Change of the Illinois Agility Test in Male Team Sport Athletes. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 27(10), 2752-2759. DOI: 10.1519/JSC.0b013e3182890ac3
3. Hammami, R., Sekulic, D., Selmi, M. A., Fadhloun, M., Spasic, M., Uljevic, O., & Chaouachi, A. (2018). Maturity Status as a Determinant of the Relationships between Conditioning Qualities and Preplanned Agility in Young Handball Athletes. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 32(8), 2302-2313. DOI: 10.1519/Jsc.0000000000002390
4. Hopkins, W. (2016). *Reliability from consecutive pairs of trials (excel spreadsheet)*. Internet Society for Sport Science.
5. Jakovljevic, S. T., Karajic, M. S., Pajic, Z. B., Macura, M. M., & Erculj, F. F. (2012). Speed and Agility of 12- and 14-Year-Old Elite Male Basketball Players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 26(9), 2453-2459. DOI: 10.1519/JSC.0b013e31823f2b22
6. Roman, P. A. L., Macias, F. J. V., & Pinillos, F. G. (2018). Effects of a contrast training programme on jumping, sprinting and agility performance of prepubertal

- basketball players. *Journal of Sports Sciences*, 36(7), 802-808. DOI: 10.1080/02640414.2017.1340662
7. Sattler, T., Sekulic, D., Hadzic, V., Uljevic, O., & Dervisevic, E. (2012). Vertical Jumping Tests in Volleyball: Reliability, Validity, and Playing-Position Specifics. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 26(6), 1532-1538. DOI: 10.1519/JSC.0b013e318234e838
 8. Sekulic, D., Krolo, A., Spasic, M., Uljevic, O., & Peric, M. (2014). The Development of a New Stop'n'go Reactive-Agility Test. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 28(11), 3306-3312. DOI: 10.1519/Jsc.0000000000000515
 9. Sekulic, D., Pehar, M., Krolo, A., Spasic, M., Uljevic, O., Calleja-Gonzalez, J., & Sattler, T. (2017). Evaluation of Basketball-Specific Agility: Applicability of Preplanned and Nonplanned Agility Performances for Differentiating Playing Positions and Playing Levels. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 31(8), 2278-2288. doi: DOI 10.1519/Jsc.0000000000001646
 10. Sekulic, D., Spasic, M., Mirkov, D., Cavar, M., & Sattler, T. (2013). Gender-Specific Influences of Balance, Speed, and Power on Agility Performance. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 27(3), 802-811. DOI: 10.1519/JSC.0b013e31825c2cb0
 11. Sheppard, J. M., & Young, W. B. (2006). Agility literature review: Classifications, training and testing. *Journal of Sports Sciences*, 24(9), 919-932. DOI: 10.1080/02640410500457109
 12. Sisic, N., Jelcic, M., Pehar, M., Spasic, M., & Sekulic, D. (2016). Agility performance in high-level junior basketball players: the predictive value of anthropometrics and power qualities. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 56(7-8), 884-893.
 13. Spasic, M., Krolo, A., Zenic, N., Delextrat, A., & Sekulic, D. (2015). Reactive Agility Performance in Handball; Development and Evaluation of a Sport-Specific Measurement Protocol. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14(3), 501-506.
 14. Uljevic, O., Esco, M. R., & Sekulic, D. (2014). Reliability, Validity, and Applicability of Isolated and Combined Sport-Specific Tests of Conditioning Capacities in Top-Level Junior Water Polo Athletes. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 28(6), 1595-1605. doi: DOI: 10.1519/Jsc.0000000000000308
 15. Witkowski, M., Bronikowski, M., Nowik, A., Tomczak, M., Strugarek, J., & Kroliczak, G. (2018). Evaluation of the effectiveness of a transfer (interhemispheric) training program in the early stages of fencing training. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 58(9), 1368-1374. DOI: 10.23736/S0022-4707.17.07556-9
 16. Young, W., & Rogers, N. (2014). Effects of small-sided game and change-of-direction training on reactive agility and change-of-direction speed. *Journal of Sports Sciences*, 32(4), 307-314. DOI: 10.1080/02640414.2013.823230

MORPHOLOGICAL FEATURES AFFECT REACTIVE AND NONREACTIVE AGILITY OF JUNIOR BASKETBALL PLAYERS

UTJECAJ MORFOLOŠKIH KARAKTERISTIKA NA REAKTIVNU I NE-REAKTIVNU AGILNOST KOD KOŠARKAŠA JUNIORSKOG UZRASTA

Nikola FORETIĆ¹, Nedim ŠIŠIĆ^{1,2}, Vladimir PAVLINOVIĆ¹

¹ Faculty of Kinesiology, University of Split, Split, Croatia

² University of Zenica, Zenica, Bosnia and Herzegovina

Original scientific work

ABSTRACT

The goal of this study was to estimate relationship between some morphological features and basketball-specific reactive agility (RA) and nonreactive agility (change of direction speed - CODS) at junior basketball players. Junior basketball players (n = 56; 16-18 year of age) participated in this study. Agility performance was estimated using basketball-specific tests for RA and CODS. Morphological features included: body height (BH), body mass (BM), body mass index (BMI), maximal reach height (REACH), arm span (SPAN), biceps skinfold (BICEPS), triceps skinfold (TRICEPS), subscapular skinfold (SUBS), suprailiac skinfold (SUPR), total body fat (BF). Morphology and agility relations were calculated using correlation analyses. A small association was found between RA and body lengths (BH: 0.27, REACH: 0.33, SPAN: 0.33). Results of correlations between CODS and morphological features shows similar trends as for RA, with the addition of evident negative influence of body fat measures on CODS performance (BMI: 0.13, SUBS: 0.32, SUPR: 0.34, BF: 0.30). While negative effect of body fat on RA was logical, positive effect of body lengths highlights necessity of development of sport-specific tests in evaluation of real-game performance in team sports.

Keywords: morphology, body composition, somatotype, young players, team sport, body fat

APSTRAKT

Cilj ovog istraživanja bio je procijeniti odnos između morfoloških karakteristika i specifične reaktivne agilnosti (RA) i ne-reaktivne agilnosti (promjena brzine kretanja – CODS) u košarci. Istraživanje je provedeno na uzorku košarkaša juniorskog uzrasta (n=56; 16-18 godina starosti). Agilnost je mjerena testovima za procjenu specifične košarkaške agilnosti RA i CODS. Morfološke karakteristike su uključivale: visinu (BH), tjelesnu težinu (BM), indeks tjelesne mase (BMI), dohvatnu visinu (REACH), raspon ruku (SPAN), kožni nabor nadlaktice – biceps (BICEPS), kožni nabor nadlaktice – triceps (TRICEPS), subskapularni kožni nabor (SUBS), suprailijačni kožni nabor (SUPR), te postotak tjelesne masti (BF). Izračunate su korelacije između morfoloških karakteristika i agilnosti. Pronađena je mala povezanost između RA i dužinskih dimenzija tijela (BH: 0.27, REACH: 0.33, SPAN: 0.33). Rezultati korelacije između CODS i morfoloških karakteristika pokazuju slične trendove kao i za RA, uz dodatak evidentnog negativnog utjecaja mjera tjelesne masti na CODS izvedbe (BMI: 0.13, SUBS: 0.32, SUPR: 0.34, BF: 0.30). Negativni utjecaj tjelesne masti na RA je logičan i utemeljen u općem zakonu fizike – teže se kretati i reagirati ako sportaš ima veću masu, pogotovo ako ta masa ima

manje mišića. Pozitivna korelacija dužinskih dimenzija tijela na izvedbu agilnosti povećava potrebu za razvojem sport specifičnih testova koji simuliraju stvarne situacije igre.

Ključne riječi: morfologija, sastav tijela, somatotip, mladi igrači, timski sport, masno tkivo

INTRODUCTION

Studies frequently investigated anthropometrics, body composition and somatotype in sports (Michalsik, Aagaard, & Madsen, 2015; Till, Scantlebury, & Jones, 2017). Expert coaches and sport scientist both agree that specific anthropometric profile is needed for successful performance, and different sports demand different anthropometric profiles (Cavedon, Zancanaro, & Milanese, 2018; Robertson et al., 2018). However, within the same sport different playing positions have different roles and jobs that influence diversity in motor abilities, functional capacities and anthropometric indices, while previous researches have indicated that certain anthropometric characteristics are related to high-level performance (Cavedon et al., 2018; Ferioli et al., 2018). (Gorostiaga, Granados, Ibanez, Gonzalez-Badillo, & Izquierdo, 2006; Lidor et al., 2005).

The measurement of physical characteristics (anthropometry, somatotypes) gives an important insight into the current status of players, allows coaches to evaluate such players and to applicate the proper training volume and intensity in order to improve their capabilities (Sporis, Vuleta, Vuleta, & Milanovic, 2010). In some team sport games, a high body mass and stature is commonplace among players (Ziv & Lidor, 2009). Also, anthropometry can have positive or negative impact on some motor abilities. Mathisen and Pettersen found significant positive correlation between height and body mass with sprint performance in 13- to 16-year-old male soccer players (Mathisen & Pettersen, 2015). Bilsborough et al (2015) compared anthropometry, some strength, and power abilities in different levels of Australian football players. The main findings from this investigation was high correlation of body height and weight with upper-body strength, and lower-body power (Bilsborough et al., 2015). Understanding these relations is crucial since anthropometry is one of the most important criteria of selection in majority team sport games (Gryko, Kopiczko, Mikolajec, Stasny, & Musalek, 2018). Basketball is one of those sport games and agility one of those important biomotor abilities.

Anthropometrical measures of basketball players and its relation to performance were studied in several studies which point out specific positional differences in some measures. Performance in basketball depends on many factors, with the most important one being players somatic build connected with sufficient developed level of physical fitness (Hulka, Lehnert, & Belka, 2017). Basketball is an intermittent, court-based team sport (Hoffman, 2008) involving repeated transitions between offence and defence and frequent changes in movements (McInnes, Carlson, Jones, & McKenna, 1995). During basketball match-play, periods of high-intensity activity are interspersed with periods of low- to moderate-intensity activities. These activities differ in terms of movement pattern (e.g. running, jumping, shuffling), distance, frequency, and duration. Movements of basketball are dominantly related to the strength, power and agility. The problem is even more complex knowing that agility consists of two different capacities: (a) preplanned agility (nonreactive agility, change-of-direction speed =

CODS) and (b) nonplanned agility (reactive agility, open-skill agility = RA). In basketball performance both reactive agility (RA) and nonreactive agility (CODS) capacities are important for success. As such it should be regularly assessed and monitored with reliable testing protocols (Sekulic et al., 2017).

The aim of this study was to evaluate relationship between some anthropometric indices and basketball-specific reactive agility (RA) and nonreactive agility (change of direction speed - CODS) at junior basketball players.

MATERIALS AND METHODS

Subjects

Subjects of this study were 56 junior basketball players, 16-18 years old. Only participants who had no injuries and/or illnesses for 30 days before the experiment were included in this investigation. The ethics board of the author's institution provided approval of the research experiment. Participants voluntarily took part in the testing after they provided written consent. All players had been playing basketball for at least 6-8 years. The average training frequency of all players ranged from 10 to 15 hours per week, with an average of 5–6 sessions weekly, depending on the competition schedule. Training program consisted of 30-50% technical training with ball, 30-35% training of speed, agility and explosive power & tactical maneuvers, 15-25% shooting exercises.

Procedures

Anthropometric measurement included: body height (BH), body mass (BM), body mass index (BMI), maximal reach height (REACH), arm span (SPAN), biceps skin fold (BICEPS), triceps skin fold (TRICEPS), subscapular skin fold (SUBS), suprailiac skin fold (SUPR), total body fat (BF). Anthropometric measurements were assessed by experienced anthropometric technician in optimal climatic conditions in accordance with standards set by the International Society for the Advancement of Kinanthropometry (Stewart, Marfell-Jones, Olds, & De Ridder, 2012). Anthropometric measures were taken with GPM anthropometer (Siber Hegner, Zurich, Switzerland); skinfolds with Harpenden Skinfold Caliper (British Indicators, West Sussex, UK). Body mass was assessed using the Tanita BC-418 device (Amsterdam, Netherlands).

The agility variables included 2 specific basketball tests for reactive agility (RA) and nonreactive agility (CODS). These tests are designed to simulate simple basketball movement that can be noticed on any playing position during “help and recover” task. As it can be seen in Figure 1 tests are based on “Y-test” introduced by Young & Rogers but with different rules of movement (Young & Rogers, 2014). Player is moving from start line and after 1 meter cuts infrared sensor (Figure a). This action automatically triggers light on one from two cones that are set 3 meters from infrared sensor at mutual angle of 90 degrees. The aim of test is to reach “lighting cone” as fast as possible using “step by step” movement technique, clear the ball from 40 cm high cone and move back cutting infrared sensor. Nonreactive version of test was performed with pre-sat movement protocol while reactive test version had random protocol of cone lightening.

The agility tests were tested under similar conditions for all participants (standard basketball court, wooden floor, temperature 20–25°C, 9–11 AM, and self-preferred type of footwear) in a single day. Players participated in a standardized warm-up protocol consisting of jogging (10 minutes), various change-of-direction exercises (2–3 minutes), and dynamic stretching (5 minutes). Before each of the agility tests, participants performed 3 familiarization trials to familiarize themselves with the test task, type of execution, and test distances. The rest between familiarization trials and testing was 3–4 minutes.

The agility tests were conducted in random order, with 4–5 minutes of rest between different tests and 3–4 minutes between trials for each test. The time was measured in intervals of 0.01 second. The agility performances observed in this study were a basketball-specific reactive agility (RA) and nonreactive agility (CODS) tests, measured by previously validated equipment (Sekulic et al, 2017).

Statistical Analyses

After assessing the normality (by the Kolmogorov-Smirnov test), the mean values, standard deviations, minimal and maximal results were reported for all variables. The relationships between the applied variables were established by Pearson’s correlation coefficients. Statsoft’s Statistica ver. 12.0 (StatSoft, Inc, Tulsa, OK, USA) was used for all analyses.

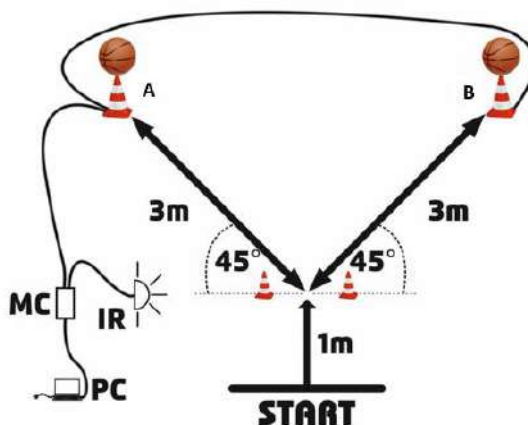


Figure 1. Scheme of polygon for measuring reactive and nonreactive agility performance in basketball (MC – microcontroller, IR – infrared sensor, PC – personal computer)

Slika 1. Shematski prikaz poligona za testiranje reaktivne i nereaktivne agilnosti u košarci, (MC – mikrokontroler, IR – infracrveni senzor, PC – osobno računalo)

RESULTS

In table 1 the results of descriptive statistics are presented. Kolmogorov-Smirnov test was used for assessing normality of distribution. All variables show normal distribution and were suitable for further statistical analysis. Results of anthropometrical measures coincident with the results of recent studies on junior

basketball players (Ibanez, Mazo, Nascimento, & Garcia-Rubio, 2018; Torres-Unda et al., 2016).

Table 1. Descriptive statistics of anthropometrical measures and agility tests

Tablica 1. Deskriptivna statistika antropometrijskih karakteristika i testova agilnosti

Variable	N	X	MIN	MAX	SD
BM	56	188.48	166.20	206.90	8.14
BW	56	77.19	49.50	105.30	11.49
BMI	56	21.69	17.02	30.24	2.73
REACH	56	244.12	210.40	270.90	11.65
SPAN	56	191.65	140.80	215.30	10.97
BICEPS	56	4.57	2.80	8.13	1.08
TRICEPS	56	7.26	4.17	12.03	1.97
SUBS	56	8.39	5.37	14.17	2.08
SUPR	56	8.29	4.30	21.60	3.90
BF	56	12.13	7.31	19.88	2.86
RA	56	2.51	2.11	2.93	0.16
CODS	56	2.16	1.87	2.48	0.13

Legend: **BH**-body height, **BM**-body mass, **BMI**-body mass index, **REACH**-maximal reach height, **SPAN**-arm span, **BICEPS**-biceps skinfold, **TRICEPS**-triceps skinfold, **SUBS**-subscapular skinfold, **SUPR**-suprailiac skinfold, **BF**-total body fat, **CODS**-basketball-specific nonreactive change of direction test; **RA**-basketball-specific reactive agility test.

Table 2 presents Pearson’s product-moment correlations between anthropometric and agility variables. Negative significant correlations were noticed between all variables that represent longitudinal measures (body length) and agility (ranging from 0.27 to 0.33). Opposite of that, positive numerical values of correlations were noticed between variables of body voluminosity and agility. Thereby, significant correlations were present just with nonreactive agility tests (ranging 0.30-0.38). Highest correlation calculated was between **BICEPS** and **CODS** variables (e.g. 0.38). In total anthropometrics influences **CODS** to the greater extent than **RAG** (7 and 3 significant correlations, respectively).

Table 2. Pearson’s product-moment correlations between observed variables

Tablica 2. Rezultati korelacija između testiranih varijabli

VARIABLES	RA	CODS
BH	-0.27*	-0.31*
BM	-0.22	-0.09
BMI	-0.07	0.13
REACH	-0.33*	-0.32*
SPAN	-0.33*	-0.33*
BICEPS	0.24	0.38*
TRICEPS	0.00	0.12
SUBS	0.26	0.32*
SUPR	0.21	0.34*
BF	0.16	0.30*

Legend: **BH**-body height, **BM**-body mass, **BMI**-body mass index, **REACH**-maximal reach height, **SPAN**-arm span, **BICEPS**-biceps skinfold, **TRICEPS**-triceps skinfold, **SUBS**-subscapular skinfold, **SUPR**-suprailiac skinfold, **BF**-total body fat, **CODS**-basketball-specific nonreactive change of direction test; **RA**-basketball-specific reactive agility test

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

First finding of this research was positive influence of body length on specific agility. It was almost identically for reactive and nonreactive performance. In previous research connection between body length measures and agility was reported. Garcia-Gil et al (2018) analysed anthropometric parameters, age, and agility as performance predictors in elite female basketball players (Garcia-Gil et al., 2018). The results of this study indicate that some anthropometric and physical fitness characteristics of female elite basketball players are highly associated with performance-related parameters. Authors concluded that players with better performance index rating (PIR) were taller and had a longer arm span. Those players also had better results on T-drill agility test. Supportively, Štrumbelj & Erčulj analysed experts' quantitative assessment of adolescent basketball players and the role of anthropometric and physiological attributes (Štrumbelj & Erčulj, 2014). Although several abilities correlated with experts' scores, only agility and sprinting were sufficient to maximize the amount of explained variance. Both variables were connected to body height. Authors suggested that competitive basketball at a high-level demands individuals with (at a minimum) above-average body height, and players playing the role of forwards or centres have to be of extreme body height.

Second finding of this research was negative influence of body voluminosity on nonreactive agility. Body fat percentage has been shown to correlate with aerobic and anaerobic fitness capacities (Alemdaroglu, 2012; Tangalos, Robertson, Spittle, & Gastin, 2015), while fat-free-mass (FFM) strongly positively relates to movements that involve rapid skeletal muscle (Deprez et al., 2015). Similar finding can be seen in our research where players with emphasized body voluminosity performed agile movements slower. In this test movement patterns were familiar and like in basic agility movement greater body mass was a limitation for better performance. Such influence was lower for reactive agility performance. Possible explanation lies in other factors which appear during reactive test performance (i.e. perceptual and reactive skills). Like in the game, players need to anticipate and have focused attention on visual signals. Also, they need to move as efficient as possible to achieve best result. Both actions (anticipation/attention and effective movements) are very common in game situations and very often trained during specific basketball trainings. That kind of training is associated with development of the nervous system capability to change its structure and function to adapt to new environmental conditions (Ito, 2012).

In conclusion, anthropometrical indices have influence on specific agility in junior basketball players. Body length measures contribute to better results of both reactive and non-reactive agility performance. On the other side voluminosity parameters have tendency to decrease results of non-reactive agility tests. This is not happening with reactive agility test. The cause of this phenomenon should be searched in demands of reactive agility test and its similarity with basketball game and training. All players (despite different morphology) have tasks and jobs in which reactivity depend more on skill than fitness level.

ACKNOWLEDGMENTS

Authors are particularly grateful to all athletes who voluntarily participated in the study. The authors declare that they have no conflict of interests relevant to the content of this manuscript. Research was supported by Croatian Science Foundation (Project number: IP-2018-01-8330, Change of direction speed and reactive agility; development of the specific measurement tools, identification of predictors, and evaluation of training effects).

CONFLICTS OF INTEREST

The authors whose names are listed in title page certify that they have NO affiliations with or involvement in any organization or entity with any financial interest or non-financial interest in the subject matter or materials discussed in this manuscript.

REFERENCES

1. Alemdaroglu, U. (2012). The Relationship Between Muscle Strength, Anaerobic Performance, Agility, Sprint Ability and Vertical Jump Performance in Professional Basketball Players. *Journal of Human Kinetics*, 31, 149-158.
2. Bilsborough, J. C., Greenway, K. G., Opar, D. A., Livingstone, S. G., Cordy, J. T., Bird, S. R., & Coutts, A. J. (2015). Comparison of Anthropometry, Upper-Body Strength, and Lower-Body Power Characteristics in Different Levels of Australian Football Players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 29(3), 826-834.
3. Cavedon, V., Zancanaro, C., & Milanese, C. (2018). Anthropometric prediction of DXA-measured body composition in female team handball players. *PeerJ*, 6.
4. Deprez, D., Valente-Dos-Santos, J., Coelho-E-Silva, M. J., Lenoir, M., Philippaerts, R., & Vaeyens, R. (2015). Multilevel Development Models of Explosive Leg Power in High-Level Soccer Players. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 47(7), 1408-1415.
5. Ferioli, D., Rampinini, E., Bosio, A., La Torre, A., Azzolini, M., & Coutts, A. J. (2018). The physical profile of adult male basketball players: Differences between competitive levels and playing positions. *Journal of Sports Sciences*, 36(22), 2567-2574.
6. Garcia-Gil, M., Torres-Unda, J., Esain, I., Dunabeitia, I., Gil, S. M., Gil, J., & Irazusta, J. (2018). Anthropometric Parameters, Age, and Agility as Performance Predictors in Elite Female Basketball Players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 32(6), 1723-1730.
7. Gorostiaga, E. M., Granados, C., Ibanez, J., Gonzalez-Badillo, J. J., & Izquierdo, M. (2006). Effects of an entire season on physical fitness changes in elite male handball players. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(2), 357-366.
8. Gryko, K., Kopiczko, A., Mikolajec, K., Stasny, P., & Musalek, M. (2018). Anthropometric Variables and Somatotype of Young and Professional Male Basketball Players. *Sports*, 6(1).
9. Hoffman, J. (2008). *Physiology of basketball. Handbook of sports medicine and science: basketball.*: Blackwell Science Ltd.
10. Hulka, K., Lehnert, M., & Belka, J. (2017). Reliability and validity of a basketball-specific fatigue protocol simulating match load. *Acta Gymnica*, 47(2), 92-98.

11. Ibanez, S. J., Mazo, A., Nascimento, J., & Garcia-Rubio, J. (2018). The Relative Age Effect in under-18 basketball: Effects on performance according to playing position. *Plos One*, *13*(7).
12. Ito, M. (2012). Cerebellar Plasticity (Publication no. 10.1002/9780470015902.a0000033.pub2). from Wiley Online Library
13. Lidor, R., Falk, A., Arnon, M., Cohen, Y., Segal, G., & Lander, Y. (2005). Measurement of talent in team handball: The questionable use of motor and physical tests. *Journal of Strength and Conditioning Research*, *19*(2), 318-325.
14. Mathisen, G., & Pettersen, S. A. (2015). Anthropometric factors related to sprint and agility performance in young male soccer players. *Open Access Journal of Sports Medicine*, *6*, 337-342.
15. McInnes, S. E., Carlson, J. S., Jones, C. J., & McKenna, M. J. (1995). The physiological load imposed on basketball players during competition. *J Sports Sci*, *13*(5), 387-397.
16. Michalsik, L. B., Aagaard, P., & Madsen, K. (2015). Technical Activity Profile and Influence of Body Anthropometry on Playing Performance in Female Elite Team Handball. *Journal of Strength and Conditioning Research*, *29*(4), 1126-1138.
17. Robertson, K., Pion, J., Mostaert, M., Wazir, M. R. W. N., Kramer, T., Faber, I. R., . . . Lenoir, M. (2018). A coaches' perspective on the contribution of anthropometry, physical performance, and motor coordination in racquet sports. *Journal of Sports Sciences*, *36*(23), 2706-2715.
18. Sekulic, D., Pechar, M., Krolo, A., Spasic, M., Uljevic, O., Calleja-Gonzalez, J., & Sattler, T. (2017). Evaluation of Basketball-Specific Agility: Applicability of Preplanned and Nonplanned Agility Performances for Differentiating Playing Positions and Playing Levels. *Journal of Strength and Conditioning Research*, *31*(8), 2278-2288.
19. Sporis, G., Vuleta, D., Vuleta, D., & Milanovic, D. (2010). Fitness Profiling in Handball: Physical and Physiological Characteristics of Elite Players. *Collegium Antropologicum*, *34*(3), 1009-1014.
20. Stewart, A., Marfell-Jones, M. J., Olds, T., & De Ridder, H. (2012). *International Standards for Anthropometric Assessment; International Society for Advancement of Kinanthropometry*. Lower Hutt, New Zealand.
21. Strumbelj, E., & Erculj, F. (2014). Analysis of Experts' Quantitative Assessment of Adolescent Basketball Players and the Role of Anthropometric and Physiological Attributes. *Journal of Human Kinetics*, *42*(1), 267-276.
22. Tangalos, C., Robertson, S. J., Spittle, M., & Gatin, P. B. (2015). Predictors of Individual Player Match Performance in Junior Australian Football. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, *10*(7), 853-859.
23. Till, K., Scantlebury, S., & Jones, B. (2017). Anthropometric and Physical Qualities of Elite Male Youth Rugby League Players. *Sports Medicine*, *47*(11), 2171-2186.
24. Torres-Unda, J., Zarrazquin, I., Gravina, L., Zubero, J., Seco, J., Gil, S. M., . . . Irazusta, J. (2016). Basketball Performance Is Related to Maturity and Relative Age in Elite Adolescent Players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, *30*(5), 1325-1332.
25. Young, W., & Rogers, N. (2014). Effects of small-sided game and change-of-direction training on reactive agility and change-of-direction speed. *Journal of Sports Sciences*, *32*(4), 307-314.
26. Ziv, G., & Lidor, R. (2009). Physical Attributes, Physiological Characteristics, On-Court Performances and Nutritional Strategies of Female and Male Basketball Players. *Sports Medicine*, *39*(7), 547-568.

PREFERENCIJE DUHOVNIH I MATERIJALNIH VRIJEDNOSTI SREDNJOŠKOLACA: SPOLNE I DOBNE RAZLIKE

PREFERENCES OF SPIRITUAL AND MATERIAL VALUES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS: SEX AND AGE DIFFERENCES

Alma MALKIĆ ALIČKOVIĆ, Lejla MURATOVIĆ

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

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Vrijednosti simboliziraju sve ono što se smatra poželjnim i vrijednim truda i poštovanja. Poznavanje vrijednosnih preferencija pojedinca omogućava predviđanje njegova ponašanja u različitim životnim okolnostima. U radu su predstavljeni rezultati istraživanja koje je imalo za cilj ispitivanje preferencija pojedinih duhovnih i materijalnih vrijednosti srednjoškolaca u odnosu na spol i dob. Istraživanje je realizirano u tri škole na području grada Tuzla: Gimnazija "Meša Selimović", Građevinsko-geodetska škola i Srednja ekonomsko-trgovinska škola. Uzorak je činilo 178 ispitanika, čija dob je u rasponu od 15 do 19 godina. Za prikupljanje podataka korišten je Anketni upitnik konstruisan za potrebe ovog istraživanja, a po uzoru na Musekovu skalu vrijednosti. Pri obradi podataka primijenjen je Mann Whitneyev U-test. Dobiveni rezultati upućuju na zaključke da nema statistiki značajne razlike u preferencijama pojedinih duhovnih i materijalnih vrijednosti kod srednjoškolaca s obzirom na spol, osim u odnosu na vrijednost privlačnost koju više preferiraju ispitanici muškog spola. Također, rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u preferencijama pojedinih materijalnih vrijednosti ispitanika u odnosu na dob, dok su razlike u preferencijama duhovnih vrijednosti srednjoškolaca različite dobi utvrđene u odnosu na duhovnu vrijednost znanje. U tom smislu, utvrđeno je da učenici prvih razreda srednje škole veću važnost pripisuju vrijednosti znanja u odnosu na učenike završnih razreda. Polazeći od određenja škole kao mjesta gdje se živi i stiču iskustva i njene zadaće da oplemenjuje sve mentalne sfere pojedinca, rezultati ukazuju na potrebu za dodatnim afirmisanjem odgojno-obrazovnog rada koji će biti usmjeren u pravcu promovisanja pozitivnog odnosa učenika prema univerzalno važećim vrijednostima.

Ključne riječi: vrijednosti, vrijedonosne preferencije, duhovne vrijednosti, materijalne vrijednosti, znanje...

ABSTRACT

The values symbolize all that is considered desirable and worthy of effort and respect. Knowing the value preferences of an individual enables the prediction of his behavior in different life circumstances. The paper presents the results of a research aimed at examining the preferences of individual spiritual and material values of high school students in relation to gender and age. The research was realized in three schools in the city of Tuzla: High school "Meša Selimović", Civil Engineering and Geodesy School and Secondary School of Economics and Trade. The sample consisted of 178 respondents, whose age ranged from 15 to 19 years. For the data collection, a survey questionnaire constructed for the needs of this research was used, based on the Musek scale of values. Mann Whitney U-test was applied in data processing. The obtained results suggest that there are no statistically significant differences in the preferences of

individual spiritual and material values among high school students with regard to gender, except in relation to the value of attractiveness which is more preferred by male respondents. Also, the results showed that there is no statistically significant difference in the preferences of individual material values of respondents in relation to age, while differences in preferences of spiritual values of high school students of different ages were determined in relation to the spiritual value of knowledge. In this sense, it was found that first grade high school students attach more importance to the value of knowledge compared to final grade students. Starting from the definition of school as a place where people live and gain experience and its task to enrich all mental spheres of an individual, the results indicate the need for additional affirmation of educational work that will be aimed at promoting a positive attitude of students towards universally valid values.

Keywords: values, value preferences, spiritual values, material values, knowledge...

UVOD

Čovjekovo interesovanje za vrijednosti i razmišljanje o njima datira od davnih vremena. Ljudi su od davnina stvari dijelili na *svete i profane* i time ukazivali da nekima daju veću vrijednost u odnosu na druge. Preferencijama pojedinih vrijednosti pojedinac odražava odnos prema sebi, drugima, društvu i prirodi. Brojne su definicije vrijednosti, a većina njih upućuje na to da su vrijednosti usmjerivači našeg ponašanja i djelovanja. Radin (2001; prema Hajnić, 2002) ukazuje na to da su osnovni elementi koje sadrži većina definicija vrijednosti: *poželjnost* (vrijednost se određuje kao vrsta ili oblik motivacije), *selekcija* (vrijednost djeluje na ponašanje pojedinca), *stabilnost* (vrijednosti predstavljaju relativno trajnu karakteristiku ljudske svijesti), *težnja ka sistematičnosti* (one tvore šire sisteme, koji imaju hijerarhijski karakter) i *pozitivnost* (za razliku od stavova one mogu biti prihvaćene u različitoj mjeri, ali nikada odbačene). Petz (1992) vrijednosti određuje kao svojevrsnu organizaciju čovjekovih potreba, želja i ciljeva, kojom se među njima uspostavlja određeni odnos prioriteta i hijerarhijske važnosti, što pojedincu olakšava snalaženje, odlučivanje i integrirano djelovanje. Allport (1960; prema Ferić, 2009) vrijednostima pripisuje značenje motivacijskog faktora u čovjekovom ponašanju, određujući ih kao vjerovanja u skladu s kojima čovjek djeluje. Slično tome, Rokeach (1973) vrijednosti određuje kao trajno vjerovanje da je specifičan način ponašanja ili življenja društveno ili lično poželjniji u odnosu na suprotni ili obrnuti način ponašanja ili cilj egzistencije. Iz ove definice Rokeache je izdvojio pet operativnih obilježja vrijednosti i to: vrijednost je dugotrajna, vrijednost je vjerovanje, vrijednost ukazuje na način ponašanja, vrijednost je preferencija, vrijednost je koncepcija o nečemu što je lično i društveno preferabilno (Vejo, 2003; Alić, 2012). Haralambos i Robin (1980) vrijednosti definiraju kao uvjerenja da je nešto dobro i poželjno, dostojno truda i vrijedno zalaganja, dok Kuzmanović (1995) vrijednosti određuje kao shvatanja o lično ili društveno poželjnim opštim načelima ponašanja, vrstama aktivnosti i relativno trajnim stanjima u prirodi, društvu i pojedincu. U okviru definicija koje nudi recenta pedagoško-psihološka literatura pri određenju vrijednosti akcent se stavlja na proces učenja. Tako Havelka vrijednosti određuje kao „relativno trajne karakteristike ličnosti koje osoba usvaja putem raznih oblika socijalnog učenja“ (Havelka, 1995, str. 91). Rokeach (1973) ukazuje na dvije osnovne funkcije vrijednosti: funkcija usmjeravanja čovjeka ka

poželjnim i vrijednim ciljevima i funkcija motivacije čovjeka za određene aktivnosti. U skladu s tim, vrijednosti se dijele na instrumentalne i terminalne. Terminalne vrijednosti su one koje se odnose na čovjekovo konačno stanje egzistencije, tj. vrijednosti kao krajnji ciljevi, ideali i u njih ubraja: udoban život, uzbudljiv život, usavršavanje, svijet mira, svijet ljepote, jednakost, obiteljska sigurnost, sloboda, sreća, unutarnja harmonija, zrela ljubav, nacionalna sigurnost, zadovoljstvo, spas duše, samopoštovanje, društveno priznanje, pravo prijateljstvo, mudrost. Instrumentalnim vrijednostima Rokeach naziva vrijednosti koje se odnose na način života, tj. vrijednosti kao sredstva i u njih svrstava: ambicioznost, širokogrudnost, sposobnost, veselje, čistoća, hrabrost, pomirljivost, uslužnost, časnost, kreativnost, nezavisnost, promišljenost, logičnost, biti voljen, odanost, ljubaznost, pouzdanost, samokontroliranost. Neovisno kojoj vrsti pripadaju, prema ovom konceptu, vrijednosti imaju motivacijsku ulogu. Terminalne vrijednosti su motivirajuće jer predstavljaju biološki važne ciljeve, dok se motivacijska uloga instrumentalnih vrijednosti ogleda u tome da ih pojedinac doživljava kao način postizanja ciljeva (Ferić, 2009). Rokeachev koncept vrijednosti, kako ističe Alić (2012), u sebi sadrži ključne vrijednosti koje se putem pedagoškog djelovanja prenose na djecu i žive u porodičnom ambijentu. Musek (1993; prema Hasković, 2003) vrijednosti dijeli u dvije grupe: apolonske i dionizijske. U apolonsku grupu integrisane su vrijednosti koje predstavljaju idealne harmonije, vrijednosti ličnih zadovoljstava, vrijednosti povezane s moralnim normama i dužnostima, te one koje su povezane sa duhovnim rastom, realiziranjem i transcendencijom. U grupu dionizijskih vrijednosti ubrajaju se vrijednosti uspjeha i hedonističke vrijednosti. Maslow (1982) vrijednosti klasifikuje na B-vrijednosti i D-vrijednosti. U B-vrijednosti ubrajaju se vrijednosti rasta i samoaktualizacije, dok u D-vrijednosti spadaju „niže vrijednosti“, koje se javljaju kao posljedica nedostatka nečega. Ipak, najuopćenija klasifikacija vrijednosti je na duhovne - nezavisne od predmeta i odvojene od svega što materijalno postoji i materijalne - čulno opipljive, tj. materijalizirane (Franković, Pregrad, & Šimleša, 1963). Potpunijem razumijevanju vrijednosti i njihovom značaju za čovjeka u psihološkom i socijalnom smislu, trebalo bi prethoditi razumijevanje ljudskih potreba. Najkompletnije objašnjenje čovjekovih potreba dao je Abraham Maslow svojom teorijom motivacije, odnosno hijerarhijom potreba. Ovom teorijom Maslow osvjetljava ljudsku prirodu i porijeklo čovjekovih vrijednosti, smatrajući da su one biološki ukorijenjene u čovjeku kao dispozicije, čije ispoljavanje ovisi o brojnim „vanjskim“ faktorima. Potrebe i vrijednosti Maslow klasifikuje na D-potrebe i B-potrebe, odnosno D-vrijednosti i B-vrijednosti, pri čemu su D-potrebe one koje se javljaju kao posljedica nedostatka nečega, dok se B-potrebe karakterišu kao potrebe višeg reda i u njihovoj osnovi su rast i samoaktualizacija čovjeka. Prema ovom shvatanju svako se rađa sa urođenim potrebama da doživi više vrijednosti. Maslow naglašava da, ukoliko se gubi potencijal za doživljavanje najviših vrijednosti, to se događa poslije rođenja, kada se djetetu ne pruža sredina u kojoj se njeguju i konzumiraju B-vrijednosti. Takva sredina je zarazna po duhovni život djeteta, kao što su nehigijenski uslovi zarazni za organsko zdravlje djeteta. Kada se govori o značaju socijalne sredine za razvoj pojedinca nužno je uzeti u obzir Bronfenbrennerovu ekološku teoriju. Prema ovoj teoriji sve aspekte razvoja pojedinca valja posmatrati kroz prizmu užeg i šireg socijalnog konteksta kojem on pripada, uvažavajući isprepletano djelovanje različitih socijalnih konteksta, polazeći od faktora mikrosistema, koji

predstavlja najneposredniju čovjekovu okolinu, pa do faktora makrosistema kao najšireg konteksta razvoja. Prema tome, primarno je uzeti u obzir ulogu porodice i škole u procesu formiranja vrijednosnih preferencija mladih. Kao temeljne faktore koji determiniraju proces učenja socijalnih vještina u porodici, a kroz koje se može posmatrati i proces formiranja vrijednosnih preferencija mladih, Malkić Aličković (2019) navodi: kvalitet afektivne vezanosti majka – dijete, dominantni odgojni stil u porodici, roditeljski primjer, te kvalitet komunikacije između pojedinaca i porodičnih subsistema. Roditelji su prvi djetetovi uzori i ono svoje ponašanje oblikuje prema ponašanju roditelja u okolnostima kada je razvilo sigurnu emocionalnu vezanost, kada u roditeljskom odgojnom djelovanju postoji balans između emocionalnosti i kontrole, te kada je u roditeljskom ponašanju prisutna konzistentnost. Opačić, Petrović, Ševkulić i Joksimović (1995) ističu kako većina istraživanja koja su se bavila ispitivanjem uticaja vrijednosnog sistema roditelja na formiranje vrijednosni kod djeteta ukazuje na to da se djeca poistovjećuju sa svojim roditeljima i usvajaju vrijednosti i ideale koje preferiraju roditelji. Međutim, postoje i suprotni i primjeri, što se može pripisati neadekvatnoj odgojnoj klimi u porodici. Brzozowski (1988; prema Opačić i sar., 1995) je utvrdio da topao i srdačan odnos olakšava interakciju i zadovoljava potrebe djeteta, te olakšava proces identifikacije s roditeljima, dok pretjerana kontrola, nasuprot autonomiji, ograničava dječiju potrebu za nezavisnošću, otežavaju komunikaciju u porodici i dovodi do sukoba, što može da rezultira usvajanjem sistema vrijednosti kod djece koji je potpuno suprotan od roditeljskog. S druge strane, škola je mjesto gdje dijete proširuje svoja socijalna iskustva stečena u porodici, usvajajući norme koje u školi važe i uspostavljajući sve više socijalnih kontakata sa vršnjacima i nastavnicima. Prema teoriji konfluentnog obrazovanja imperativ škole je razvoj duševnog, duhovnog i djelatnog ljudskog bića. Paradigmu ove teorije čine šest tipova učenja, koji vode ka takvom pedagoškom ishodu: „učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti, učiti biti, učiti vrednovati i učiti vjerovati“ (Slatina, 2005, str. 91). U navedenim oblicima učenja implicitno je navedena odgovornost škole u procesu formiranja vrijednosnih preferencija učenika, a u tom procesu uloga nastavnika je od primarnog značaja. Nastavnici, kako ističe Muratović (2019), svoj rad trebaju organizirati na postavkama paradigme orijentisane na proces, a ne samo na sadržaj učenja, što je osnova za afirmišuće i unapređujuće djelovanje u području razvijanja pozitivnog odnosa učenika prema univerzalno važećim ljudskim vrijednostima. Dosadašnja istraživanja vrijednosti mladih najvećim dijelom su se odnosila na vrijednosne orijentacije, hijerarhijsku organiziranost vrijednosti, njihovu dinamiku i strukturu, kao i analizu razlika vrijednosti s obzirom na sociodemografska obilježja ispitanika. U nastojanju da utvrde hijerarhijsku organiziranost vrijednosti adolescenata Franc, Šakić i Ivičić (2002) su došli do rezultata da u hijerarhiji vrijednosti adolescenata najvažnije mjesto zauzimaju zdravlje, prijateljstvo i „ženidba (udaja) i imanje djece“. Srednji položaj u utvrđenoj hijerarhiji vrijednosti adolescenata zauzimaju uspjeh u karijeri i posao, dok se na dnu hijerarhije nalaze vrijednosti novac i razonoda. U istraživanju koje su sproveli Schwartz i Rubel (2005; prema Ferić, 2009) utvrđeno je da muški ispitanici veću važnost pridaju vrijednostima moći, poticaja, hedonizma, postignuća i nezavisnosti, dok žene više vrednuju vrijednosti dobrohotnosti, univerzalizma, te vrijednost sigurnosti. Istražujući rodne razlike u vrijednosnim stavovima hrvatskih srednjoškolaca Puzić i Bezinović (2011) su utvrdili da mladići statistički značajno više pozornosti

pridaju materijalističkim vrijednostima, dok djevojke više preferiraju vrijednosti koje se vežu uz porodicu i tradiciju. Rezultati istraživanja koje je sproveo Smajić (2016) pokazali su da se u samom vrhu vrijednosnih prioriteta mladih u BiH nalaze zdravlje i porodica, zatim slijede posao, znanje, moral, vjera i prijateljstvo. U donjem dijelu ljestvice nalazi se slobodno vrijeme, sport, društveni status, bogatstvo i društveni angažman, dok je bavljenje politikom najniže rangirani životni cilj ispitanika. Navedeno istraživanje je pokazalo da porodica, zdravlje, moral, znanje, prijateljstvo, vjera i posao predstavljaju vrijednosne ciljeve koji su posebno važni ženskim ispitanicima, dok su individualističke vrijednosne preferencije važnije muškim ispitanicima. U nastojanju da istraže strukturu i dinamiku vrijednosti mladih u Hrvatskoj Ilišin i Gvozdanović (2016) su došle do rezultata da je među mladima dominantna usmjerenost na vrijednosti iz domene privatnosti i individualne afirmacije, dok su vrijednosti iz sfere javnosti i društvenog angažmana na dnu hijerarhijske ljestvice. Naš istraživački interes u ovom radu fokusiran je na ispitivanje vrijednosnih preferencija srednjoškoolca, ali implicitno, i na ulogu škole u procesu formiranja tih preferencija.

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi preferencije duhovnih i materijalnih vrijednosti srednjoškolaca. Na temelju cilja, postavili smo zadatke istraživanja:

- Ispitati da li se preferencije materijalnih i duhovnih vrijednosti srednjoškolaca statistički značajno razlikuju u odnosu na dob.
- Ispitati da li se preferencije materijalnih i duhovnih vrijednosti srednjoškolaca statistički značajno razlikuju u odnosu na spol.

METODE RADA

Uzora istraživanja

Uzorak istraživanja činilo je 178 srednjoškolaca iz tri škole sa područja grada Tuzle i to: Gimnazije “Meša Selimović“, Građevinsko-geodetske škole i Srednje ekonomsko-trgovinske škole. U istraživanju dob ispitanika tretirana je kao ekvivalent razredu koji učenici pohađaju. Struktura uzorka istraživanja u odnosu na spol i dob (razred koji pohađaju) predstavljena je u *Tabeli 1*.

Tabela 1. Struktura uzorka istraživanja

Table 1. Research sample structure

Vrsta srednje škole	Spol		Razred		ukupno
	M	Ž	prvi	završni	
Gimnazija	26	35	26	35	61
Građevinsko-geodetska škola	42	18	31	29	60
Ekonomsko-trgovinska škola	12	45	27	30	57
Ukupno	80	98	84	94	178

Mjerni instrumenti

Od metoda i postupaka istraživanja koristili smo servej metod i anketiranje. Za prikupljanje podataka korišten je Anketni upitnik konstruisan za potrebe ovoga rada i *Upitnik socio-statusnih obilježja*. U svrhu utvrđivanja preferencija duhovnih i materijalnih vrijednosti srednjoškolaca, ispitanicima je ponuđeno 10 pojedinačnih vrijednosti, 5 duhovnih i 5 materijalnih koje su trebali rangirati prema važnosti, koju

svaka od ponuđenih vrijednosti ima za njih. Vrijednosti su preuzete iz Musekove skale vrijednosti koja se sastoji od 54 različite vrijednosti klasifikovane u 4 kategorije. Za konstruisanje ovog instrumenta od posebnog značaja su bile kategorije dionizijskih, odnosno apolonskih vrijednosti, jer su materijalne vrijednosti podgrupa dionizijskih vrijednosti, a duhovne apolonskih. U skladu s tim iz navedene skale preuzete su vrijednosti koje su srednjoškolci trebali rangirati, i to: odjeća i nakit, novac, imovina privlačnost, hrana i piće, kao materijalne, te ljubav, vjera u Boga, poštenje, pravednost, znanje i zdravlje, kao duhovne vrijednosti.

Metode obrade podataka

Podaci su obrađeni pomoću softvera SPSS Version 23, a od statističkih postupaka korišteno je rangiranje i Mann Whitneyev U-test.

REZULTATI I DISKUSIJA

Preferencije duhovnih i materijalnih vrijednosti srednjoškolaca u odnosu na dob

Prvim zadatkom našeg istraživanja nastojali smo utvrditi preferencije pojedinih duhovnih i materijalnih vrijednosti srednjoškolaca u odnosu na dob. Prosječni rangovi koji odražavaju preferencije duhovnih vrijednosti srednjoškolaca s obzirom na razred koji pohađaju predstavljani su u Tabeli 2.

Tabela 2. Prosječni rangovi za duhovne vrijednosti srednjoškolaca s obzirom na razred
Table 2. Average ranks for the spiritual values of high school students given the class

	Razred	N	Prosječni rang	Suma rangova
Ljubav	prvi razred	84	87,07	7314,00
	završni razred	94	91,67	8617,00
Vjera	prvi razred	84	84,73	7117,00
	završni razred	94	93,77	8814,00
Znanje	prvi razred	84	80,21	6738,00
	završni razred	94	97,80	9193,00
Poštenje	prvi razred	84	93,67	7868,00
	završni razred	94	85,78	8063,00
Zdravlje	prvi razred	84	88,84	7462,50
	završni razred	94	90,09	8468,50

Iz Tabele 2 uočljivo je da srednjoškolci prvog razreda pokazuju veće preferencije prema vrijednostima ljubav, vjera i znanje, u odnosu na srednjoškolce završnih razreda, koji pokazuju veće preferiranje vrijednosti poštenja. Kako bismo utvrdili postojanje statistički značajna razlika u preferencijama navedenih duhovnih vrijednosti srednjoškolaca u odnosu na razred koji pohađaju, primijenjen je Mann Whitneyev U-test.

Shodno rezultatima predstavljenim u Tabeli 3 možemo uočiti statistički značajnu razliku u preferencijama duhovnih vrijednosti ispitanika spram vrijednosti znanja ($p < 0,05$). Učenici prvih razreda pokazuju značajno veće preferiranje ove vrijednosti u odnosu na učenike završnih razreda, dok se njihove preferencije prema ostalim duhovnim vrijednostima, statistički značajno ne razlikuju ($p > 0,05$). Prosječni rangovi koji odražavaju preferencije materijalnih vrijednosti učenika prvih i završnih razreda srednje škole predstavljeni su u Tabeli 4.

Tabela 3. Statistička značajnost u preferencijama duhovnih vrijednosti srednjoškolca s obzirom na razred

Table 3. Statistical significance in the preferences of the spiritual values of the high school students given the class

	Ljubav	Vjera	Znanje	Poštenje	Zdravlje
Mann Whitneyev U-test	3744,00	3547,00	3168,00	3598,00	3892,50
Wilcoxon W	7314,00	7117,00	6738,00	8063,00	7462,50
Z	-0,59	-1,19	-2,30	-1,03	-0,17
Signifikantnost	0,55	0,23	0,02	0,30	0,87

Tabela 4. Prosječni rangovi za materijalne vrijednosti srednjoškolaca prvih i završnih razreda srednje škole

Table 4. Average ranks for material values of high school students in the first and final grades of high school

	Razred	N	Prosječni rang	Suma rangova
Odjeća i nakit	prvi razred	84	91,39	7676,50
	završni razred	94	87,81	8254,50
Novac	prvi razred	84	90,55	7606,00
	završni razred	94	88,56	8325,00
Hrana	prvi razred	84	91,75	7707,00
	završni razred	94	87,49	8224,00
Imovina	prvi razred	84	93,45	7850,00
	završni razred	94	85,97	8081,00
Privlačnost	prvi razred	84	91,18	7659,00
	završni razred	94	88,00	8272,00

U Tabeli 5 predstavljeni su rezultati Mann Whitneyevog U-testa kojim smo nastojali utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u preferencijama pojedinih materijalnih vrijednosti učenika s obzirom na razred koji pohađaju.

Tabela 5. Statistička značajnost u preferencijama materijalnih vrijednosti srednjoškolca s obzirom na razred

Table 5. Statistical significance in the preferences of material values of a high school student given the class

	Odjeća i nakit	Novac	Hrana	Imovina	Privlačnost
Mann Whitneyev U-test	3789,50	3860,00	3759,00	3616,00	3807,00
Wilcoxon W	8254,50	8325,00	8224,00	8081,00	8272,00
Z	-0,47	-0,26	-0,56	-0,98	-0,42
Signifikantnost.	0,64	0,79	0,58	0,33	0,68

Rezultati predstavljeni u Tabeli 5 odražavaju odsustvo statistički značajne razlike u preferencijama materijalnih vrijednosti srednjoškolaca, imajući u vidu razred koji pohađaju. Polazeći od određenja škole kao mjesta gdje se živi i stiču iskustva (Henting, 1997), te shvatanja obrazovanja kao svojevrsne pripreme za život (Nil, 1980) predstavljeni rezultati nisu u skladu sa našim očekivanjima, u smislu da učenici prvih razreda više preferiraju vrijednost znanja od učenika završnih razreda. Učenici

završnih razreda su veći vremenski period proveli u školi i bili izloženi uticajima kroz koje se manifestiraju funkcije škole kao konteksta koji osigurava učenje, sticanje iskustava i „priprema za život“, pa je bilo logično očekivati da ovi učenici pridaju veću vrijednost znanju kao resursu zahvaljujući kojem se mogu afirmirati u različitim socijalnim kontekstima izvan škole. Ipak, do sličnih rezultata u kontekstu uloge škole za razvoj pozitivnog odnosa prema radu i vrijednosti znanja došli su Pešikan i Lalović (2018) gdje su utvrdili da marljivost i radoznalost kao poželjne osobine i vrijednosti sa godinama provedenim u školi slabe. Imajući u vidu Bronfenbrennerovu ekološku teoriju razvoj pojedinca valja posmatrati u kontekstu jedinstvenog i isprepletenog djelovanja različitih odgojnih faktora. U ovom slučaju posebno valja uzeti u obzir vršnjački kontekst, koji kroz vlastitu subkulturu kreira odnos pojedinca prema pojedinim vrijednostima, a što je opet u vezi sa kriterijem vrijednosti u širem društvenom okruženju. U tom smislu, predočeni rezultat se može dovesti u vezu sa uticajem koji na srednjoškolce imaju mediji i opći ambijent u društvu, gdje se akcent stavlja na materijalne vrijednosti kao standard uspješnosti. Kako ističe Miliša (2006) mediji poprimaju najsofisticiraniji oblik manipulacije mladima i vode u ovisnost o različitim stvarima, jer promoviraju oslobađanje od rada i nestajanje odgovornosti prema sebi i drugima, trivijalizirajući, s druge strane, univerzalno važeće pozitivne vrijednosti, na način da se umjesto inovatora promovišu imitatori, a kao stil života afirmiše se dokoličarenje. U takvom društvenom ambijentu znanje kao vrijednost teško da može biti visoko pozicionirano, pogotovo uzme li se u obzir tendencija ka "instant uspjehu" koji se u medijskom prostoru predstavljaju kao ideal kojem mladi trebaju da teže. U prilog ovoj tezi idu rezultati istraživanja Malkić Aličković (2011) koja je istražujući preferencije vrijednosti srednjoškolaca pri izboru prijatelja došla do rezultata da srednjoškolci prvih razreda pri izboru prijatelja preferiraju vrijednosti iskrenost i poštenje, dok srednjoškolci završnih razreda veću prednost pri izboru prijatelja daju vrijednostima imućnost, privlačnost i uticajnost u društvu, što reflektira veću orijentaciju starijih srednjoškolaca ka materijalnim vrijednostima u odnosu na duhovne, te ukazuje na dosljednost u preferiranju pojedinih vrijednosti neovisno o kontekstu. Kao temeljnu prepreku ostvarivanju funkcije škole u području afirmisanja univerzalno važećih vrijednosti, prema rezultatima istraživanja do kojih su došli Pešikan i Lalović (2018), nastavnici vide u „sudaru“ vrijednosti koje promoviraju škola i društvo, kao i slabijem uticaju škole u odnosu na medije i vršnjake. U istraživanju Ferić i Kamenov (2007) također se došlo do zaključka da vrijednosti ne ovise o kontekstu. Isto je zaključio i Havelka (1998) čiji istraživački interes je bio usmjeren na ispitivanje da li je stepen prihvatanja pojedinih vrijednosnih orijentacija osjetljiv na kontekst u kojem se očekuje njihovo ispoljavanje. S druge strane, uticaj šireg društvenog okruženja na vrijednosne preferencije mladih reflektiraju rezultati istraživanja Joksimović i Maksić (2006). Ovo istraživanje imalo je za cilj ispitivanje vrijednosnih orijentacija adolescenata s obzirom na usmjerenost prema sopstvenoj dobrobiti ili dobrobiti drugih, a rezultati do kojih se došlo upućuju na to da su, u odnosu na istraživanja u ranijem periodu, adolescenti pokazali veću usmjerenost prema vlastitoj dobrobiti, nego prema dobrobiti drugih, što se pripisuje izrazitim promjenama u društvenom životu. Na dosljedne zaključke upućuju i rezultati longitudinalnog istraživanja Kuzmanovića (1995), koji je ispitujući odnos društvenih promjena i promjena vrijednosnih orijentacija mladih 1988. i 1994. godine došao do zaključka da

postoje značajne promjene u ispitanim vrijednosnim orijentacijama, pri čemu su najznačajnije zabilježene u orijentacijama ideološkog i političkog karaktera (odnos prema svojini, egalitarizam, religioznost i društveni aktivizam).

Preferencije duhovnih i materijalnih vrijednosti srednjoškolaca u odnosu na spol

Drugi zadatak istraživanja odnosio se na utvrđivanje preferencija pojedinih duhovnih i materijalnih vrijednosti srednjoškolaca s obzirom na spol. Prosječni rangovi koji odražavaju preferencije duhovnih vrijednosti srednjoškolaca muškog i ženskog spola predstavljeni su u Tabeli 6.

Tabela 6. Prosječni rangovi za duhovne vrijednosti srednjoškolaca muškog i ženskog spola

Table 6. Average ranks for the spiritual values of male and female high school students

	Spol	N	Prosječni rang	Suma rangova
Znanje	Muški	80	85,11	6808,50
	Ženski	98	93,09	9122,50
Poštenje	Muški	80	82,48	6598,00
	Ženski	98	95,23	9333,00
Vjera	Muški	80	96,04	7683,50
	Ženski	98	84,16	8247,50
Zdravlje	Muški	80	90,41	7233,00
	Ženski	98	88,76	8698,00
Ljubav	Muški	80	96,51	7721,00
	Ženski	98	83,78	8210,00

Na osnovu pokazatelja predstavljenih u Tabeli 6 jasno je da srednjoškolci muškog spola više preferiraju vrijednosti znanje i poštenje, dok djevojke pokazuju veću tendenciju ka preferiranju vjere, zdravlja i ljubavi. Kako bismo utvrdili da li postoji statistički značajna razlika u preferencijama navedenih duhovnih vrijednosti srednjoškolaca, primijenjen je Mann Whitneyev U-test.

Tabela 7. Statistička značajnost u preferencijama duhovnih vrijednosti srednjoškola, u odnosu na spol

Table 7. Statistical significance in the preferences of the spiritual values of the high school student, in relation to gender

	Znanje	Poštenje	Vjera	Zdravlje	Ljubav
Mann Whitneyev U-test	3568,50	3358,00	3396,50	3847,00	3359,00
Wilcoxon W	6808,50	6598,00	8247,50	8698,00	8210,00
Z	-1,04	-1,66	-1,56	-0,22	-1,65
Signifikantnost	0,29	0,09	0,12	0,82	0,09

Shodno pokazateljima u Tabeli 7 evidentno je da nema statistički značajne razlike u preferencijama duhovnih vrijednosti muških i ženskih ispitanika ($p > 0,05$). Prosječni rangovi koji odražavaju preferencije materijalnih vrijednosti srednjoškolaca predstavljeni su u Tabeli 8.

Tabela 8. Prosječni rangovi za materijalne vrijednosti srednjoškolaca muškog i ženskog spola
Table 8. Average ranks for material values of male and female high school students

	Spol	N	Prosječni rang	Suma rangova
Odjeća i nakit	Muški	80	94,48	7558,00
	Ženski	98	85,44	8373,00
Novac	Muški	80	91,39	7311,00
	Ženski	98	87,96	8620,00
Hrana i piće	Muški	80	86,38	6910,00
	Ženski	98	92,05	9021,00
Imovina	Muški	80	90,14	7211,00
	Ženski	98	88,98	8720,00
Privlačnost	Muški	80	78,38	6270,00
	Ženski	98	98,58	9661,00

Iz Tabele 8 možemo uočiti da ispitanici ženskog spola pokazuju veće preferencije prema vrijednostima: odjeća i nakit, novac, imovina, dok muški ispitanici pokazuju veću tendenciju ka preferiranju vrijednosti privlačnost, hrana i piće. Primjenom Mann Whitneyevog U-testa nastojali smo utvrditi je da li se preferencije statistički značajno razlikuju u odnosu na spol.

Tabela 9. Statistička značajnost u preferencijama materijalnih vrijednosti srednjoškolca muškog i ženskog spola

Table 9. Statistical significance in the preferences of material values of male and female high school students.

	Odjeća i nakit	Novac	Hrana	Imovina	Privlačnost
Mann Whitneyev U-test	3522,00	3769,00	3670,00	3869,00	3030,00
Wilcoxon W	8373,00	8620,00	6910,00	8720,00	6270,00
Z	-1,19	-0,45	-0,74	-0,15	-2,64
Signifikantnost	0,23	0,66	0,46	0,88	0,01

Rezultati predstavljeni u Tabeli 9 ukazuju na to da nema statistički značajnih razlika u preferencijama materijalnih vrijednosti: odjeća i nakit, novac, hrana i imovina kod ispitanika muškog i ženskog spola ($p > 0,05$), dok je utvrđeno postojanje statistički značajne razlike u preferiranju vrijednosti privlačnost ($p < 0,05$), u smislu da ovu vrijednost više preferiraju muški ispitanici. Imajući u vidu pokazatelje koji odražavaju rangiranje vrijednosti ispitanika različitog spola, oni se mogu tumačiti u svjetlu odgojnog djelovanja i društvenih očekivanja od žena i muškaraca sa kojim se poistovjećuju mladi, pa u tom smislu se oblikuju i njihove vrijednosne preferencije. Istražujući ulogu porodice u formiranju sistema vrijednosti mladića i djevojaka Opačić i sar. (1995) utvrdili su da postoje značajne veze između odgojnih postupaka roditelja i vrijednosnih orijentacija mladih. Pozivajući se na rezultate relevantnih istraživanja u ovom domenu, Ferić (2006) navodi da je jedan od ključnih faktora u procesu prijenosa vrijednosti na relaciji roditelji- dijete, dob djeteta, tj. da je stepen sličnosti u ranoj dječijoj dobi nizak i da on raste sa dobi djeteta, što znači da djeca trebaju postići određeni stepen zrelosti (dob 14-15 godina) da bi mogla razumjeti, a potom

internalizirati vrijednosti koje im roditelji prenose.

ZAKLJUČCI

Poznavanje vrijednosnih preferencija pojedinca omogućava predviđanje njegovog životnog stila i društvenog djelovanja. Svaka generacija na sebi svojstven način i u skladu sa društveno-historijskim kontekstom u kojem egzistira trebalo bi da izgrađuje mehanizme čuvanja i promovisanja univerzalno važećih vrijednosti. Škola u tom smislu ima značajnu ulogu, te je naš istraživački interes bio usmjeren na utvrđivanje vrijednosnih preferencija učenika prvih i završnih razreda srednje škole. Rezultati do kojih smo došli upućuju na zaključke:

- Srednjoškolci prvog razreda pokazuju veće preferencije prema duhovnim vrijednostima *ljubav, vjera i znanje*, u odnosu na srednjoškolce završnih razreda, koji pokazuju veće preferiranje duhovne vrijednosti *poštenja*. Statistički značajna razlika prisutna je samo u odnosu vrijednost znanje, gdje je uočeno da učenici prvih razreda pokazuju veće preferiranje ove vrijednosti u odnosu na učenike završnih razreda.
- Kada su u pitanju materijalne vrijednosti uočeno je odsustvo statistički značajne razlike u preferencijama srednjoškolaca, imajući u vidu razred koji pohađaju.
- Srednjoškolci muškog spola više preferiraju duhovne vrijednosti *znanje i poštenje*, dok djevojke pokazuju veću tendenciju ka preferiranju *vjere, zdravlja i ljubavi*. Dobiveni rezultati nisu pokazali statističku značajnost kada su u pitanju razlike u preferencijama.
- Ispitanici ženskog spola pokazuju veće preferencije prema vrijednostima *odjeća i nakit, novac, imovina*, dok muški ispitanici pokazuju veću tendenciju ka preferiranju vrijednosti *privlačnost, hrana i piće*. Statistička značajnost učena je samo u odnosu na materijalnu vrijednost privlačnost.

Sve navedeno ukazuje na potrebu za afirmisanjem odgojno-obrazovnog rada u školi koji bi trebao biti usmjeren na promovisanje univerzalno važećih vrijednosti i razvijanje pozitivnog stava učenika u odnosu na njih. Također, evidentna je i potreba za osnaživanjem pozicije škole u sistemu faktora odgoja i obrazovanja. Specifični odgojno-obrazovni potencijali savremene škole mogli bi biti platforma za ostvarivanje tog zadatka.

LITERATURA

1. Alić, A. (2012). *Struktura i dinamika obiteljske kulture*. Sarajevo: CNS.
2. Bronfenbrenner, U. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
3. Ferić, I. (2006). Provjera stabilnosti vrijednosnih sustava: ispitivanje uticaja konteksta na hijerarhiju i strukturu vrijednosti. *Suvremena psihologija*, 9(1), 113-115.
4. Ferić, I. (2009). *Vrijednosti i vrijednosni sustavi: psihologijski pristup*. Zagreb: Alinea.
5. Ferić, I., & Kamenov, Ž. (2007). Vrijednosti kao prediktori stavova i ponašanja: postoji li utjecaj redoslijeda mjerenja?. *Društvena istraživanja*, 16(1-2), 51-71.

6. Franc, R., Šakić, V., & Ivičić, I. (2002). Vrednote i vrijednosne orijentacije adolescenata: hijerarhija i povezanost sa stavovima i ponašanjima. *Društvena istraživanja*, 11(2-3), 215-238.
7. Franković, D., Pregrad, Z., & Šimleša, P. (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska.
8. Hajnić, H. (2002). *Percepcija problema, sustav vrijednosti i atribucije uspjeha adolescenata s područja različito zahvaćenih ratom* (Dipolomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
9. Haralambos, M., & Robin, H. (1980). *Uvod u sociologiju*. Zagreb: Globus.
10. Hasković, M. (2003). *Izbjegništvo i devijantno ponašanje*. Tuzla: Harfo-graf.
11. Havelka, N. (1995). Vrednosne orijentacije učenika i njihova očekivanja od budućeg zanimanja. *Psihološka istraživanja*, 7, 89-125.
12. Havelka, N. (1998). Vrednosne orijentacije adolsenata: vrednosti i kontekst. *Psihologija*, 4, 343-364.
13. Henting, H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa.
14. Ilišin, V., & Gvozdanović, A. (2016). Struktura i dinamika vrijednosti mladih u Hrvatskoj. U D. Sekulić (Ur.), *Vrijednosti u hrvatskom društvu* (str. 169-197). Zagreb: Centar za demokraciju i pravo Miko Tripalo.
15. Joksimović, S., & Maksić, S. (2006). Vrednosne orijentacije kod adolescenata: usmerenost prema sopstvenoj dobrobiti i dobrobiti drugih. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 2, 415-429.
16. Kuzmanović, B. (1995). Društvene promene i promene vrednosnih orijentacija kod učenika. *Psihološka istraživanja*, 7, 17-47.
17. Malkić Aličković, A. (2011). Preferencije duhovnih i materijalnih vrijednosti kod srednjoškolaca u odnosu na izbor prijatelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Tuzli*, 11, 183-195.
18. Malkić Aličković, A. (2019). *Socijalne vještine: konteksti učenja i razvoja*. Tuzla: OFF-SET.
19. Maslow, A. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
20. Maslow, A. (2001). *O životnim vrednostima*. Beograd: Žarko Albulj.
21. Miliša, Z. (2006). *Manipuliranje potrebama mladih*. Zagreb: MarkoM.
22. Muratović, L. (2019). *Motivacija i učenje u nastavi: mogućnosti podsticanja i unapređenja*. Tuzla: OFF-SET.
23. Nil, A.S. (1980). *Slobodna deca Samerhila*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
24. Opačić, G., Petrović, K., Ševkulić, S., & Joksimović, S. (1995). Uloga porodice u formiranju vrednosti kod devojaka. *Psihologija*, 3-4, 303-314.
25. Pešikan, A. Ž. & Lalović, Z. N. (2018). Razvoj kompetencija, osobina ličnosti i vrednosti učenika u današnjoj osnovnoj školi. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 55-74.
26. Petz, B. (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
27. Puzić, S., & Bezinović, P. (2011). Regionalne i rodne razlike u vrijednosnim stavovima srednjoškolaca u dvjema hrvatskim županijama: tranzicija, modernizacija i promjene vrijednosti. *Revija za sociologiju*, 41(2), 213-238.
28. Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
29. Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti*. Zenica: Dom štampe.
30. Smajić, A. (2016). *Vrijednosti i vrijednosne orijentacije muslimanske omladine u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Centar za dijalog - Vesatijja.
31. Vejo, E. (2003). *Priroda porodičnog odgojnog uzora kod Bošnjaka*. Zenica: IPA.

DEPRESIVNOST, ANKSIOZNOST I STRES KOD ADOLESCENATA U VRIJEME PANDEMIJE

DEPRESSION, ANXIETY AND STRESS IN ADOLESCENTS DURING A PANDEMIC

Nermin MULAOSMANOVIĆ¹, Hazim SELIMOVIĆ², Muradif HAJDER²,
Zehrina SELIMOVIĆ², Irmela MUJKIĆ²

¹Univerzitet u Tuzli, Filozofski fakultet ²Univerzitet u Travniku, Edukacijski fakultet

Originalni naučni rad

APSTARKT

Promjena životnih okolnosti u vrijeme pandemije dovela je do promjena u funkcioniranju adolescenata, što je moglo izazvati stres, anksioznost, depresivnost, te tako narušiti njihovo mentalno zdravlje. Diljem Evrope je zavladała neizvjesnost a specifične prijetnje od zaraze Corona virusom su uticale na emocionalne reakcije, doživljaj rizika i opasnosti. Cilj je bio utvrditi stepen izraženosti stresa, depresivnosti i anksioznosti, te razlike u navedenim vrijablama s obzirom na spol, školski uspjeh i informacije u funkciji preventivnog djelovanja i očuvanja mentalnog zdravlja adolescenata. Istraživanje je urađeno na uzorku od 102 adolescenta od 16 do 19 godina na području Tuzlanskog kantona. U istraživanju je korišten upitnik o sociodemografskim podacima ispitanika prilagođen za ovo istraživanje, te upitnik DASS-42 (Lovibond & Lovibond, 1995) kojim se ispitivao nivo depresivnosti, anksioznosti, stresa. Rezultati su pokazali da na primjenjenom upitniku DASS-42 nisu utvrđeni iznadprosječni skorovi na subskalama depresivnost, anksioznost i stres, međutim prema normama upitnika primjetni su blagi simptomi stresa, umjeren nivo depresivnosti i izražena anksioznost. Pronađene su značajne razlike u stresu, depresivnosti i anksioznosti s obzirom spol, gdje na sve tri subskele veće rezultate postižu djevojke. Nisu pronađene značajne razlike u stresu, depresivnosti i anksioznosti s obzirom na redovnost praćenja i prijema informacija o Covidu tokom dana. Utvrđena je značajna veza stresa i depresivnosti sa školskim uspjehom dok ona nije prepoznata između anksioznosti i školskog uspjeha. Navedeni pokazatelji ukazuju da iako se mladi mnogo brže prilagođavaju, potrebno je voditi računa o njihovoj emocionalnoj dobrobiti, što je osnova njihovog mentalnog zdravlja.

Ključne riječi: depresivnost, anksioznost, stres, adolescenti, pandemija

ABSTRACT

During the pandemic, the change in life circumstances has led to changes in the functioning of adolescents, which could have caused stress, anxiety, depression, and thus their mental health impairment. Uncertainty reigned across Europe and specific threats of Corona virus infection affected emotional reactions, risk and danger. The aim was to determine the severity of stress, depression and anxiety, and the differences in these variables with respect to gender, school performance and information in the function of preventive action and maintaining the mental health of adolescents. The research was conducted among 102 adolescents ages 16 to 19 in the Tuzla Canton. A questionnaire on sociodemographic data of respondents adapted for this research was used, on the basis of which data on gender, regularity of receiving information and school success were obtained. DASS-42 (Lovibond and Lovibond, 1995) questionnaire was also used in the study and which examined the level of depression, anxiety, stress. The results indicate that the applied questionnaire DASS-42 did not show above-average scores on the

scales depression, anxiety and stress, but according to the norms of the questionnaire, mild symptoms of stress, moderate levels of depression and severe anxiety were observed. Significant differences were found in stress, depression, and anxiety with respect to gender, where girls score higher on all three subscales. No significant differences were found in stress, depression, and anxiety with respect to the regularity of monitoring and receiving information about Covid during the day. A significant association of stress and depression with school success was found whereas it was not recognized between anxiety and school success. These indicators show that although young people adapt much faster, it is necessary to take into account their emotional well-being, which is the basis of their mental health.

Keywords: depression, anxiety, stress, adolescents, pandemic

UVOD

COVID-19 ostavio je milijone ljudi izoliranih u svojim domovima i uticao na njihov život sa anksioznošću, depresijom ili drugim problemima mentalnog zdravlja. Pandemija, kao izraziti stresor s atribucijom nepoznatog, nepredvidivog i ugrožavajućeg, inducirala je snažnu adaptacijsku reakciju kod svih ljudi. Postala je izvor stresa, generator anksioznosti, kao rezultante procesa prilagodbe. Osim uticaja na tjelesno zdravlje, te vidljivu životnu ugroženost zasigurno ima i vrlo značajan uticaj na mentalno zdravlje u smislu posljedičnog psihološkog distresa i pojave simptoma psihičkih poremećaja. Adolescenti u ovoj situaciji suočeni sa brojnim izazovima koje doživljavaju u vrijeme pandemije, gdje moraju steći nove vještine i razviti nove osobne odnose. Intenzivnije emocionalne reakcije se javljaju u vanrednim situacijama pa su tako strah, zebnja, krivnja, stres, anksioznost, depresivost se uvukli u naše domove u vrijeme pandemije. Svjesni činjenice kako su djeca i mladi vrlo osjetljivi na uticaj stalnih stresora tokom razvojno osjetljivog razdoblja, njihovo mentalno zdravlje za vrijeme i nakon pandemije COVID-19 zahtjeva posebnu pažnju. Tokom adolescencije postoji povećani rizik za javljanje stanja i ponašanja koja mogu imati dugoročan negativni učinak na pojedinca, te dovesti do raznih poremećaja u odrasloj dobi (Das et al., 2016). Specifična obilježja prijetnje povećavaju emocionalne reakcije, doživljaj rizika i opasnosti (Psihološka komora Hrvatske, 2020). U vrijeme pandemije navodi se da mentalno zdravlje ugrožavaju: izolacija, socijalna distanca, ograničenje kretanja, škola od kuće, promjene u životnoj rutini i dr. Svaki pojedinac je osjetljiv na različite načine uzimajući u obzir njegovu osobnost, životno iskustvo i razvijene vještine. Od toga uveliko zavisi način nošenja sa stresorima u vrijeme pandemije. Promijenjene okolnosti čine da se naizgled gubi kontrola nad vlastitim životom, što u mnogih ljudi rezultira navedenim negativnim emocijama. Strah od infekcije, socijalno distanciranje i promjena svakodnevnice za vrijeme pandemije uzrok su pojave anksioznosti u velikog broja ljudi. Ona se u početku često očituje nesanicom, a kasnije se iz nje može razviti depresija. Gubitak dnevne rutine, te ograničenje i nemogućnost provođenja aktivnosti i hobija koji su bili izvor zadovoljstva mogu potaknuti pojavu osjećaja nezadovoljstva, praznine, tuge i pesimizma. Ovakvi poremećaji raspoloženja često remete svakodnevne funkcije poput spavanja i apetita, čime značajno mogu utjecati na opće zdravlje pojedinca. Anksiozni i depresivni poremećaji su psihopatološka stanja koja privlače najveći interes istraživača i javnosti koji su po svim statističkim parametrima uvjerljivo najčešći (Merikangas et al., 2010). Anksioznost kod mladih

nerijetko prethodi depresiji (Werner-Seidler et al., 2017), te se anksioznost i depresija češće pojavljuju zajedno kod djece i adolescenata, nego kod odraslih osoba (Kostić, 2006). Depresivno raspoloženje često je povezano s anksioznošću, ali se razlikuje po manifestaciji pozitivnog raspoloženja. Depresija je emocionalno stanje obilježeno velikom tugom i zlim slutnjama, osjećajem bezvrijednosti i krivnje, povlačenjem od drugih, nesanicom, gubitkom teka i spolnih žudnji, ili gubitkom zanimanja za uobičajene aktivnosti i zadovoljstva što iz njih proizilazi“ (Davison, Neale, 1999, str. 262). Također depresivnost podrazumijeva stanje čije su značajke razdražljivo, isprazno ili tužno raspoloženje uz koje se pojavljuju različite kognitivne i tjelesne promjene koje imaju značajan negativan efekt na svakodnevno funkcioniranje pojedinca. Depresivni simptomi pripadaju skupini internaliziranih problema, a definiraju se kao emocionalno stanje karakterizirano osjećajima tuge, neraspoloženja, žalosti i utučenosti (Vulić-Prtorić, 2004). Navodi se da muškarci više od žena negiraju depresiju jer se boje ispasti slabiji. Ova kriza i izolacija mogu na različite načine uticati na depresivno raspoloženje pa čak i pokrenuti depresivnu epizodu kod ljudi koji su ranjivi za deperesiju. Također na depresivno raspoloženje može uticati odnos sa ljudima, usamljenost, konflikti, loši međuljudski odnosi, bez socijalne podrške. Prema Krnetić (2006) depresivni poremećaji su najčešći emocionalni poremećaji u opštoj populaciji. Iako je većina ljudi blago depresivna s vremena na vrijeme, samo 10% do 25% žena i 5% do 12% muškaraca doživi veliku depresivnu epizodu. Za neke ljude depresivni simptomi su blagi i prolazni, dok za druge mogu postati ozbiljni i dugotrajni, tako da interferiraju sa svakodnevnim funkcionisanjem. Istraživanja su sugerirala kako je rano povećanje učestalosti ovih poremećaja povezano s COVID-19 (Xie i sar., 2020), iako je puni uticaj za sada nepoznat. Najupadljiviji simptom depresije kako navodi Šerifović-Šivert (2009) je osjećaj tuge, utučenosti i produžene žalosti. Navodi se da je dio objašnjenja zašto neki ljudi doživljavaju ozbiljne i dugotrajne depresivne simptome, dok se drugi oporavljaju od depresivnih simptoma relativno brzo, u načinu reagovanja na simptome depresije (Papageorgiou & Wells, 2004). Šehović (2007), navodi da najozbiljniji problemi adolescenata jesu depresivna stanja koja nastaje kada mladih. U adolescenata depresiju opisuju osjećaji usamljenosti, bespomoćnosti, ljutnje irazočaranja u obitelj i prijatelje koji ih ne razumiju (Vulić-Prtorić, 2004). Adolescenti mogu pokazivati razdražljivost, probleme ponašanja i tužiti se na dosadu. Često imaju atipične simptome kao što su hipersomnija, povećanje apetita, osjetljivost na odbijanje i letargiju (Rudan & Tomac, 2009). Općenito, povećanje depresivnih raspoloženja i poremećaja u razdoblju adolescencije može biti čak četverostruko u usporedbi s ranim djetinjstvom (Vulić-Prtorić, 2004). Wenar (2002), tvrdi da je za sve dobne skupine, od školske dobi do adolescencije, bez obzira na težinu depresije, dominirajući afekt tuga, što upućuje na to da su potištenost, obeshrabrenost i usamljenost središnja obilježja kod depresivnih doživljaja. Manifestacija depresivnosti u djece i adolescenata kao i kod odraslih prema slijedu javljanja može se podijeliti na tri fenomena: depresivno raspoloženje, depresivni sindromi, i depresivni poremećaji (Bumber, 2003). Vrijeme u kojem se živi, osobito ovo vrijeme pandemije, puno je neizvjesnosti. Neizvjesnost povećava zabrinutost i anksioznost. Praćenje vijesti i očekivanje šta je sljedeće, što će se dogoditi, bližnjima, sa zdravljem, školom, kako će to utjecati na život, budućnost, koliko se stvari mogu pogoršati. Za mnoge je najteže nositi se s nesigurnošću. Nesigurnost i zabrinutost

moгу potaknuti spiralu straha, negativnih očekivanja, očekivanja najgorih ishoda – katastrofe, što stalno može održavati u stanju anksioznosti, koja nepovoljno djeluje na zdravlje i na mogućnost konstruktivnog djelovanja. Strah od infekcije, socijalno distanciranje i promjena svakodnevnice za vrijeme pandemije uzrok su pojave anksioznosti u velikog broja ljudi. Daljim trajanjem pandemije, iscrpljivanjem osjećaja zajedništva, nagomilavanjem objektivnih gubitaka uslijed epidemije, smanjenjem socijalne podrške moglo se očekivati intenziviranje anksioznih i depresivnih tegoba kod osoba koje su od ranije imale takve tegobe, ali i kod onih koji prije stresnih događaja takvih tegoba nisu imale. Nastala anksioznost kod većine ljudi u vrijeme pandemije rezultat je osjećaja gubitka kontrole i bespomoćnosti (Psihološka komora Hrvatske, 2020). Zbog svega što su doživjeli ili doživljavaju, djeca najčešće izražavaju anksioznost i ranjivija su u aktualnoj krizi, jer doživljavaju neizvjesnost, procjenjuju da “svijet nije sigurno mjesto“. „Anksioznost je emocionalno stanje karakterizirano osjećajem neugode, nemira i napetosti, i antipacijom moguće opasnosti, kao i mnogim fiziološkim promjenama uključujući ubrzan rad srca, povišen krvni pritisak i tjelesnu napetost“ (Vulić-Prtorić, 2006: 2). Anksioznost je stanje iracionalnog straha i s njim povezanih različitih ponašajnih smetnji. Prema Krnetić (2006) anksioznost se najopštije definiše kao odgovor ljudskog organizma na opasnost ili prijetnju u budućnosti. Javlja se obično onda kada osoba s jedne strane očekuje da će se u budućnosti desiti nešto loše, a s druge strane se ne osjeća spremnom za takvu budućnost. Anksioznost se obično opisuje kao difuzan, neprijatan osećaj nelagodnosti, praćen simptomima autonomnog sistema (Borovčanin i sar., 2008). Anksioznost kao stanje je prolazna i javlja se prilikom percepcije stvarnih ili zamišljenih podražaja koji se odnose na tu situaciju pa na njih reagira određenim emocijama i ponašanjem. „Dok anksioznost kao osobina predstavlja relativno stabilnu značajku osobnosti. U podlozi ove anksioznosti je mnoštvo podražaja, koji se opažaju kao prijeteci, uz tendenciju da se na njih reagira intenzivnim anksioznim stanjem. Anksiozni poremećaji često se pojave nigdje, bez nekog očiglednog razloga. Njih općenito prate snažni fizički osjećaji, kao što su pomanjkanje daha i lupanje srca. Postoji sklonost u precjenjivanju opasnosti kod novih rizika odnosno novih vrsta opasnosti. Strah može biti reakcija na realnu prijetnju ili pretpostavljenu prijetnju-prijetnju koju pretpostavljamo ili očekujemo i percipiramo na temelju naše osobne procjene ili doživljaja rizika. Što može preći u intenzivan strah, jak doživlja straha kada govorimo o anksioznosti, panici. U situaciji pandemije strah je koristan da se čuvamo, brzo reagiramo, međutim on može da pređe u anksioznost. Dok je strah intenzivan vezan za percipiranu i anticipiranu opasnost, anksioznost se veže za zamišljenju opasnost. Ako nas anksioznost svakodnevno preplavljuje i onemogućava naše funkcionisanje ona postaje patološka. Nastala anksioznost u vrijeme pandemije rezultat je osjećaja gubitka i bespomoćnosti. Anksioznost uopšte, jedan je od najčešćih poremećaja kod djece i adolescenata pa po nekim autorima čak 20% njih bude zahvaćeno njime u nekom trenutku odrastanja (Bardak Ćurko, 2020) karakterišu je jaka negativna emocija uz simptome tjelesne napetosti te zastrašenost mogućim događajima sa negativnim posljedicama. Objekt ili situacija koji izazivaju anksioznost, strah, različita izbjegavajuća ponašanja i različite kognitivne ideje ili misli su upravo karakteristike po kojima se razlikuju poremećaji koji spadaju u kategoriju anksioznih poremećaja (DSM 5, 2014). Marić (2000) ističe da su za anksioznost karakteristične tri osnovne komponente fiziološka, subjektivna i

bihevioralna. Fiziološku komponentu čini čitav set unutrašnjih tjelesnih promjena u vidu uzbuđenja organizma koje obično pomažu obnavljanje narušene ravnoteže između organizma i sredine. Subjektivnu komponentu čini introspektivno dato afektivno stanje u kojem obično kao medijator učestvuje interpretacija. Bihevioralnu komponentu čini karakterističan obrazac ponašanja koji podrazumjeva interakciju sa sredinom i predstavlja ekspresiju uzbuđenog fiziološkog stanja i manje više agitiranog psihološkog stanja. Sve tri komponente su u cirkularnom i interaktivnom odnosu. „Moguće je identificirati anksioznu osjetljivost već u ranoj dobi, a povišene razine anksiozne osjetljivosti kod djece u dobi od 7 do 14 godina mogu biti pouzdan prediktor razvoja paničnog poremećaja u dobi od 16 do 30 godina“ (Reiss et al., 2001: 69). U kriznoj situaciji pandemije strah od zaraze i promjena načina života predstavljaju izraziti stresor na postojeću psihofizičku ravnotežu čovjeka na koje on reagira osobnim mehanizmima suočavanja sa stresorom. Kao što je navedeno pandemija je postala je izvor stresa, generator tjeskobe kao rezultante procesa prilagodbe. Naime, prilagodba, odnosno proces suočavanja sa stresom u vidu emocionalnih, misaonih i ponašajnih reakcija, omogućuje nam reakciju u kriznoj situaciji i evolucijski je iznimno važna. Gugić (2015) naglašava kako je upravo adolescencija jedno od razdoblja u kojem pojedinac proživljava intenzivan stres zbog povećanih okolinskih zahtjeva, ali i zbog neprestanih promjena koje mlada osoba doživljava. Kontinuirani stres pak može znatno uticati na zdravlje adolescenta, ali i kasniju životnu adaptaciju (Gugić, 2015). Stresne životne situacije kod djece i adolescenata označavaju značajan rizičan faktor. Niz je stresnih reakcija koje mogu biti izazvane pandemijom a to su : nesаница, smanjen osjećaj sigurnosti, pojačanu uznemirenost i anksioznost, depresivnost. Prema Lazarus i Folkman (2004) stres se najčešće definira kao podražaj ili kao reakcija. Podražajne definicije usmjerene su na događaje u okolini, poput prirodnih katastrofa, štetnih okolinskih uvjeta, bolesti ili opuštanja s posla. Psihološki stres je stoga odnos između osobe i okoline koji osoba procjenjuje vrlo zahtjevnim ili kao odnos koji nadilazi njene mogućnosti i ugrožava njenu dobrobit (Lazarus & Folkman, 2004). Prema Ellisu osoba pogrešno i kontraproduktivno interpretira značenja nekog događaja zbog određenih karakteristika, iracionalnih verovanja ili pretpostavki. Kako će netko reagirati na stres ovisi s jedne strane o karakteristikama stresnog događaja, a s druge strane o raznolikosti naših ličnosti, različitosti naših prilagodbenih potencijala, naše otpornosti na stres, psihofizičkog stanja u kojemu nas je stres zadesio kao i objektivne socijalne situacije u kojoj se nalazimo. Povezanost stresa i pojave psihičkih simptoma može se dijelom objasniti obrambenim mehanizmima koji se nalaze u podlozi jer grupiranje nezrelih ego obrana može dovesti do psihičkih poremećaja, posebice anksioznih i depresivnih (Brečić, Jendričko, Vidović, Makarić, Čurković, & Čelić, 2020). U nošenju s negativnim afektivnim stanjima i životnim problemima pojedinci koriste i različite strategije sučeljavanja koje razvijaju u cilju reduciranja akutnog i kroničnog stresa. Prema dostupnoj literaturi čovjek prolazi kroz tri procesa kada je izložen stresu. U prvoj fazi procjene, percipira neku vrstu prijetnje, zatim slijedi proces osvještavanja svih mogućih reakcija na prijetnju i tek nakon toga slijedi reakcija (Lazarus & Folkman, 2004). Sposobnost adaptacije na stres i nepovoljne okolnosti predstavlja kamen temeljac ljudskog razvoja. Uspješna adaptacija na stres uključuje načine na koje individua upravlja svojim emocijama, misli konstruktivno i reguliše i usmerava svoje ponašanje da bi izmijenila ili smanjila dejstvo stresora. Ti procesi su u

različitim stepenu uključeni u konstrukt coping strategija, odnosno mehanizama prevladavanja stresa. Pored karakteristika stresora i još nekih faktora, na vulnerabilnost i varijabilitet stresnih reakcija svake osobe u velikoj meri utiču emocije i kognitivna procena. Lazarus govori o dvije grupe mehanizama prevladavanja stresa: prevladavanju usmjerenom na problem i prevladavanju usmjerenom na emocije. Prevladavanje usmjereno na problem sastoji se u definisanju problema, stvaranju alternativnih rešenja, odmeravanju alternativa (procjena dobitka i gubitka), vršenju izbora i akcije. Prevladavanje usmjereno na emocije sastoji se u izbjegavanju, minimiziranju, distanciranju, poređenju, izvlačenju pozitivnih vrijednosti iz negativnih događaja (Vlajković, 1998). Doživljaj prijetnje može iskriviti veća sklonost ljudi da više čuju loše informacije a ne umirujuće informacije od stručnjaka. Tokom samokarantene mediji su odigrali nezamjenjivu ulogu u prikupljanju informacija o bolesti. A moglo bi utjecati i na mentalno zdravlje ljudi. Stoga je neophodno proučiti psihološki ishod koji je rezultat pristupu informacijama tokom izbijanja COVID-19. U tom momentu mozak koristi mentalne prečace koje se odvijaju na nesvjesnoj razini a instikti i emocije tu igraju važnu ulogu a ne razum. Usto je mozak skloniji pamtitit loše i općenito je osjetljiviji na neugodne i loše informacije koje su ključne za preživljavanje. U primanju informacija mozak djeluje selektivno, veću pažnju pridaje lošim informacijama (raširenost virusa, broju oboljelih broju umrlih, a zanemaruje one o ozdravljenju. Uslijed preplavljenosti strahom koji je razumljiv donekle i očekivan u vrijeme pandemije, precjenjivanje realnog rizika može dovesti do još intenzivnijeg straha a on do nepromišljenih ponašanja. Fokusiranost samo na informacije oko korona virusa moglo je doprinijeti razvoju nelagode i straha, anksioznosti, depresivnosti. U ovakvim situacijama se neprekidno pohranjuju informacije o epidemiji iako jeste važno biti informisan neprekidno provjeravanje o novim vjestima o epidemiji pojačava anksioznost i neizvjsnost, strepnju (Psihološka komora Hrvatske, 2020). Stalno praćenje medija može produbiti osjećaj uznemirenosti. Stručnjaci ukazuju da je potrebno ograničiti praćenje vijesti na dva puta dnevno. To je dovoljno da čujemo nove informacije i preporuke, da bismo se zaštitili od zaraze. Mnogi misle da bi od značaja bilo drugačije objavljivanje podataka o broju zaraženih, kojima se bez konteksta svakodnevno bombardira javnost, a koji nemaju nikakvu važnost, osim upravo negativnog utjecaja na mentalno zdravlje.

Osnovni problem u ovom radu se odnosio na ispitivanje depresivnosti, anksioznosti i stresa kod adolescenata u vrijeme pandemije. Cilj rada je bio sagledati izraženost depresivnosti i anksioznosti stresa kod adolescenata u vrijeme pandemije, te razlike u odnosu na spol, redovnost prijeme informacija i školski uspjeh. Na ovaj način bi se ukazalo na važnost osnaživanja adolescenata i razvoja potrebnih kapaciteta za očuvanje mentalnog zdravlja adolescenata u vrijeme pandemije.

Zadaci

1. Utvrditi izraženost stresa, depresivnosti i anksioznosti kod adolescenata;
2. Ispitati spolne razlike u stresu, depresivnosti i anksioznosti kod adolescenata;
3. Istražiti razlike u stresu, depresivnosti i anksioznosti s obzirom na redovnost informisanja u vrijeme pandemije;
4. Utvrditi povezanost stresa, depresivnosti i anksioznosti sa školski uspjehom kod adolescenata.

Hipoteze

1. Stres, anksioznost i depresivnost su iznadprosječno izraženi kod adolescenata u vrijeme pandemije.
2. Očekuju se da postoje značajne razlike u stresu, anksioznosti i depresivnosti s obzirom na spol.
3. Očekuju se da postoje značajne razlike u stresu, anksioznosti i depresivnosti s obzirom na redovnost primanja informacija u vrijeme pandemije.
4. Postoji veza između stresa, anksioznosti i depresivnosti sa školskim uspjehom.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U istraživanje su bili uključeni adolescenti prvih, drugih, trećih i četvrtih razreda iz pet srednjih škola sa prostora Tuzlanskog kantona. Uzorak je formiran po principu prigodnog odabira. Ovo istraživanje je obuhvatilo 102 ispitanika. Kalendarski uzrast istraživanjem obuhvaćenih ispitanika kretao se između 16 i 19 godina. Dakle istraživanje ciljano usmjereno na adolescente, odnosno sudionici u ovom istraživanju su bili učenici srednjih škola. Spolnu strukturu uzroka činilo je 54 muških i 48 ženskih ispitanika.

Mjerni instrumenti

U istraživanju je korišten upitnik o sociodemografskim podacima ispitanika prilagođen za ovo istraživanje na osnovu kojeg su dobijeni podaci o spolu, dobi i školskom uspjehu. U istraživanju je također primjenjen upitnik: DASS-42 (Lovibond i Lovibond, 1995) kojim se ispituje nivo depresivnosti, anksioznosti, stresa. Cronbach alfa za ovaj upitnik u našem istraživanju iznosi ($\alpha = 0,972$).

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u srednjim školama Tuzlanskog kantona na populaciji adolescenata, koju su činili učenici prvih, drugih, trećih i četvrtih razreda. Na početku je pribavljena saglasnost od škola, roditelja i obavljen razgovor sa razrednicima tih odjeljenja, također naglašen značaj istraživanja. Tokom prikupljanja podataka zadovoljeni su etički principi i standardi. Prosječno trajanje popunjavanja upitnika bilo je 20 minuta. Istraživanje je provedeno početkom septembra 2020. godine nakon povratka učenika u školske klupe na časovima odjeljenskih zajednica. Ispitanici su učestvovali dobrovoljno i imali su mogućnost odustajanja. Samo jedan manji broj nepravilno popunjenih upitnika nisu ušli u obradu podataka.

Istraživačke metode i tehnike istraživanja

S obzirom na prirodu rada, korištene su sljedeće metode naučnog istraživanja: metod teorijske analize i sinteze i eskriptivni metod (servej istraživački metod). Tehnike koje su primijenjene u istraživanju su: analiza sadržaja i procjenjivanje (samoprocjenjivanje).

Metode obrade podataka

Za analizu i interpretaciju podataka korišteni su: Deskriptivni statistički postupci, Pirsonov koeficijent korelacije, t-test i analiza varijance.

REZULTATI I DISKUSIJA

Prvi zadatak se odnosio na ispitivanje depresivnosti anksioznosti i stresa kod adolescenata u vrijeme pandemije. Na početku su prikazani deskriptivni parametri navedenih varijabli. Rezultati pokazuju da adolescenti nakon samoprocjene ne pokazuju iznadprosječne nivoe depresivnosti ($M=16.40$; $SD=11,020$), anksioznosti ($M=15.15$; $SD=10,75$) i stresa ($M=17.79$; $SD=10,28$), što ukazuje da simptomi stresa, depresivnosti i anksioznosti nisu značajno izraženi. Međutim na osnovu normi za upitnik prema autorima Lovibond & Lovibond (1995) može se govoriti o blagom stepenu stresa, umjerenom nivou depresivnosti, dok je anksioznosti izražena kod adolescenata. Podaci su prikazani u Tabeli 1.

Tabela 1. Deskriptivni parametri za depresivnost, anksioznost i stres

Table 1. Descriptive parameters for depression, anxiety, and stress

	N	Min	Max	M	SEM	SD	Skewness	Kurtosis
Depresivnost	102	0,00	35,00	16,40	1.09119	11.02047	-0.084	-1.115
Stres	102	1,00	39,00	17,79	1.01859	10.28730	-0.032	-0.842
Anksioznost	102	0,00	36,00	15,15	1.06503	10.75630	0.180	-0.985

Drugi zadatak se o na istraživanje razlika u stresu, anksioznosti i depresivnosti s obzirom na spol u vrijeme pandemije. U tabeli 2 su prikazane spolne razlike u depresivnosti, anksioznosti i stresu. Rezultati ovog istraživanja ukazuju da postoje značajne razlike između muških i ženskih kada su u pitanju navedeni emocionalni doživljaji adolescenata u korist djevojaka ($(t_1(100)=4.013, p=0.000)$; $(t_2(100)=3,777, p=0.000)$; $(t_3(100)=3,231, p=0.000)$)

Tabela 2. Spolne razlike u stresu, depresivnosti i anksioznosti adolescenata

Table 2. Gender differences in adolescent stress, depression, and anxiety

	Spol	N	M	SD	SEM	t	P
Stres	Ženski	48	21.38	9.058	1.232		
	Muški	54	13.75	10.165	1.467	4.013	0.000
Depresivnost	Ženski	48	20.05	9.351	1.272		
	Muški	54	12.29	11.392	1.644	3,777	0.000
Anksioznost	Ženski	48	18.25	9.536	1.297	3,231	0.000
	Muški	54	11.66	11.071	1.597		

Treći zadatak se odnosio na istraživanje razlika u depresivnosti, anksioznosti i stresu s obzirom na redovnost primanja informacija o Covidu-19 tokom dana. Podaci u tabeli 3 upućuju da nisu pronađene statistički značajne razlike s obzirom na redovnost praćenja i dobijanja informacija ($F_s(99)=1.753, p>0.005$); ($F_d(99)=1.234, p>0.005$); ($F_a(99)=1.570, p>.005$), iako ispitanici pokazuju da su veći nivo stresa, anksioznosti i depresivnosti imali oni koji su dobijali i pratili informacije o Covidu više od 3 puta dnevno.

Tabela 3. Razlike u depresivnosti, anksioznosti i stresu s obzirom na redovnost primanja i praćenja informacija tokom dana

Table 3. Differences in depression, anxiety and stress with regard to the regularity of receiving and monitoring information during the day

		N	M	SD	SEM	F	P
Stres	1-2	38	15.68	8.69	1.411	1.753	0.161
	3-5	29	20.65	11.00	2.04		
	Više od 5 puta	14	15.28	12.19	3.25		
	Ne informišem se	21	19.33	10.05	2.19		
	Ukupno	102	17.79	10.28	1.01		
Depresivnost	1-2	38	15.13	11.31	1.83	1.234	0.301
	3-5	29	18.68	11.83	2.19		
	Više od 5 puta	14	12.78	11.87	3.17		
	Ne informišem se	21	17.95	8.14	1.77		
	Ukupno	102	16.40	11.02	1.09		
Anksioznost	1-2	38	12.57	9.73	1.57	1.570	0.202
	3-5	29	17.96	11.56	2.14		
	Više od 5 puta	14	14.21	12.44	3.32		
	Ne informišem se	21	16.57	9.70	2.11		
	Ukupno	102	15.15	10.75	1.06		

Četvrti zadatak se odnosio na ispitivanje povezanosti depresivnosti, anksioznosti i stresa sa školskim uspjehom adolescenata. Rezultati su pokazali da postoji negativna značajna povezanost stresa i depresivnosti sa školskim uspjehom ($r=-0.278$, $p=0.005$); ($r=-0.293$, $p=0.003$), dok značajna veza nije pronađena između školskog uspjeha i anksioznosti ($r=-0.154$, $p=0.122$). Navedeno pokazuje da niži školski uspjeh postižu oni koji su izloženi stresu i oni koji su depresivni. Stres, anksioznost i depresivnost ostvaruju međusobno visoko značajne pozitivne korelacije (Tabela 4).

Tabela 4. Povezanost stresa, depresivnosti i anksioznosti sa školskim uspjehom adolescenata

Table 4. Relationship of stress, depression, and anxiety to adolescent school achievement

		Stres	Depresivnost	Anksioznost	Školski uspjeh
Stres	Pearson Correlation	1	0.940**	0.899**	-0.278**
	Sig. (2-tailed)		0.000	0.000	0.005
	N		102	102	102
Depresivnost	Pearson Correlation		1	.909**	-.293**
	Sig. (2-tailed)			0.000	0.003
	N			102	102
Anksioznost	Pearson Correlation			1	-0.154
	Sig. (2-tailed)				0.122
	N				102
Školski uspjeh	Pearson Correlation				1
	Sig. (2-tailed)				
	N				102

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

U poređenu sa drugim istraživanjima i našim očekivanjima o izraženosti neprijatnih emocionalnih doživljaja za vrijeme pandemije kod adolescenata, uočljiva je djelimična saglasnost sa drugim istraživanjima koji su navedeni u diskusiji. Stope depresije kod

djece i adolescenti se jako razlikuju, tako i u našem istraživanju nije pronađen značajno izražen nivo depresivnosti, stresa za razliku od anksioznosti koja je prema normama primjenjenog upitnika izražena. Prema Kuna i Gunjač (2020) kada je riječ o stresu, anksioznosti i depresiji, preko tri četvrtine učenika ne pokazuje simptome navedenih stanja, međutim, zabrinjavajući je broj učenika koji pokazuju teške i izrazito teške simptome u vrijeme pandemije. Stariji adolescenti češće primjenjuju sve strategije suočavanja i emocionalnog izražavanja (Ebata i Moos, 1994). Imajući u vidu da učenici koriste brojne strategije moguće je da zbog toga nisu izvjestili o većem stresu, depresivnosti. Autori nalaze više rezultate u pubertetu (Poli et al., 2003), te tvrde openito da mlađa djeca izvještavaju o manje depresivnih simptoma, nego starija djeca. Rezultati brojnih istraživanja pokazuju kako su razdoblja djetinstva i adolescencije najvulnerabilnija razdoblja rasta i razvoja, te najrizičnija životna razdoblja za razvoj anksioznosti koja se može manifestirati od blagih oblika do poremećaja (Beesdo et al., 2009; Macuka, 2016). Prema Petrić-Maršić, Novak i Skelin (2020), 33.1% učenika ili 160 njih izražava da je primijetio porast simptoma anksioznost, što je u skladu sa našim rezultatima. Manji nivo stresa i depresivnosti u vrijeme pandemije koji je uočen u ovom istraživanju kod adolescenata može biti rezultat malog uzorka ispitanika, brže adaptibilnosti mladih u odnosu na starije. Smatra se da djeci manje šteti ova situacija jer imaju otpornost koja će se lakše prilagoditi, te izaći snažnija. Navodi se da će se učenici najbrže prilagoditi na ovaj način funkcionisanja, ipak postoje priznanaja da im nedostaju prijatelji. Također je moguća da su adolescenti davali poželjnije odgovore pa nivo stresa i depresivnosti nisu izraženi u ovom istraživanju. Također, potrebno je imati u vidu da emocionalna stanja adolescenata su promjenjiva pa ne pružaju satabilnu sliku situacije. Kod starijih adolescenata ova slika je nešto stabilnija (Žegarac & Dažamonja-Ignjatović, 2010). Tri studije su pružile izvješće o depresiji, anksioznosti i psihološkom stresu tokom pandemije COVID-19 kod djece i adolescentata (Liu et al., 2020; Xie et al., 2020; Zhou et al., 2020). Navodi se da 2,4% djece pokazalo zabrinutost (Liu et al. 2020). Rezultati ovog rada, kada su u pitanju spolne razlike u emocionalnim doživljajima su u skladu sa drugim istraživanja. Pronašli smo značajne razlike u stresu, anksioznosti, depresivnosti u odnosu na spol. Rezultati koji nisu u skladu sa našim istraživanjem ukazuju da je odavno poznato da su muškarci osjetljiviji na infekcije od žena (Psihološka komora Hrvatske, 2020). Mehanizam odgovoran za ovu razliku u osjetljivosti na infekcije nije poznat a čini se da je ženski hormone estrogen mogao biti važan faktor, čini se da estrogen sprečava i ublažava upalne reakcije (Groer, 1993). Iako su muškarci osjetljiviji na zarazne bolesti, muškarci i žene su jednako podložni stresu koji oslabljuje imunološku reakciju (Pedersen, Zachariae, & Bovbjerg, 2010). Staniciu (2014) navodi da žene i u pogledu anksioznosti i stresa imaju generalno veću tendenciju za zabrinutost i razvoj psiho-somatskih simptoma povezanih sa stresnim životnim događajima za razliku od naših očekivanja, međutim, nisu utvrđene značajne razlike u spolu depresivnih simptoma, činjenica iz koje možemo izvući zaključak koji imaju oba spola slične ruminativne tendencije. Rezultati koji su u skladu sa našim istraživanjem pokazuju kako je prevalencija simptoma depresivnosti, anksioznosti i stresa u adolescenciji gotovo dvostruko veća u djevojaka nego u mladića (Vulić Prtorić & Sorić, 2001), te da visoke razine stresnih događaja predviđaju višu razinu depresivnosti i negativnih kognicija djevojaka, a osobito beznadnost i negativne atribucije (Morris, Ciesla, & Garber, 2008). Kuna i Gunjač (2020) su uočili također značajne razlike u depresivnosti, anksioznosti i stresu u vrijeme pandemije, što je u skladu sa dobijenim rezultatima u ovom istraživanju. Prema Živčić-Bećirević (2003)

takđer se obično potvrđuje da djevojke imaju jače izražene znakove anksioznosti od muškaraca, osobito one koji su vidljivi u ponašanju te da su spremnije o njima izvještavati. Block (1976) navodi da su žene sklonije anksioznosti. Muškarci i žene pokazuju razlike u načinu izlaženja na kraj sa depresijom i u subjektivnom doživljaju depresije (Sanfilipo, 1994). Žene su bolje upoznate sa depresijom, spremnije su prepoznati depresivne simptome, te manje su sklone negativnim stavovima prema depresiji. Istraživanja su pokazala da žene više koriste coping mehanizme usmerene na emocije kao i pasivne coping mehanizme (Billings & Moos, 1981). Prema dijateza stres modelu, moguć uzrok spolnih razlika u depresivnosti je u doživljavanju stresa. Žene i djevojke doživljavaju više stresa, te imaju izraženije kognitivne tendencije koje su rizične za razvoj depresivnosti. Istraživanja (Ge, Lorenz, Conger, Elder & Simons, 1994; Shih, Eberhart, Hammen, & Brennan, 2006) sugeriraju da djevojke doživljavaju više negativnih događaja, posebno onih interpersonalne prirode (Kurtović & Marčinko, 2011). Mnoge studije su pokazale da su žene sklonije koristiti suočavanje sa stresom koje je usmjereno na emocije, ovakvo suočavanje sa stresom povezano sa samooptuživanjem i povratnim mislima vezanim uz stresor, asve to je povezano sa depresijom. Codorow, (1974; prema Rosenfield, 1980) pripisuje ovaj problem ranim socijalizacijskim procesima. Prema Sulejmanović i Krnetić (2013) kada je riječ o socijalnoj podršci, žene više od muškaraca karakteriše povjerenje prema drugima i emocionalno otvaranje, zbog čega mogu imati veću spremnost ka traženju i prihvatanju pomoći i podrške, bez straha da će biti negativno procijenjene kao slabe i nesposobne. Petersen, Sarigiani i Kennedy (1991; prema Kurtović & Marčinko, 2011) su utvrdili da se spolne razlike počinju pojavljivati u dobi od 13 godina te postaju značajne do dobi od 17 godina. Prema istraživanju koje su proveli Block i Gjerde (1990; prema Wenar, 2002) u dobi od 14 godina djevojčice su bile nesigurne, osjetljive, anksiozne, somatizirajuće i brinule su oko svojih sposobnosti; imale su osjećaj nedostatka smisla života. Istraživanja (Kazdin, 1998) ukazuju da postoje spolne razlike kod adolescenta i to u korist djevojaka. Navodi se da su anksiozni poremećaji učestaliji u ženskog, nego u muškog spola, te se javljaju u omjeru 2:1, odnosno čak 3:1 u adolescenciji (Beesdo et al., 2009). Dosadašnje analize pokazale su da postoji razlika među spolovima, što se tiče učestalosti anksioznih poremećaja. Ta se razlika može javiti već u djetinjstvu, te se povećava s dobi. Macuka (2016) i Gugić (2015) također upućuju da ženski spol u toku adolescencije iskazuje znatno povećanu prisutnost anksioznosti i veću manifestaciju pojedinih anksioznih simptoma u većem broju situacija. Macuka (2016) dalje ističe da je upravo ženski spol najsnažniji rizični prediktor za internalizirane poteškoće. Demografski rizični čimbenici za nastanak anksioznosti su ženski spol, niže obrazovanje i niži ekonomski status. Online anketno istraživanje dobi od 7 do 18 godina ukazalo je na značajne razlike po spolu gdje su djevojčice pokazale značajno veću razinu anksioznosti u odnosu na dječake, Kod 18,9% djece su se ustanovili emocionalni poremećaji povezani s anksioznošću (Xie i sur., 2020). Studija u kojoj je bilo uključeno 8079 učenika uzrasta od 12 godina, ustanovila je prevalenciju simptoma depresije i tjeskobe 43,7%, odnosno 37,4% (Zhou i sur., 2020). Rezultati brojnih istraživanja provedenih na uzrastu adolescenata navode kako je prevalencija simptoma depresivnosti, anksioznosti i stresa u adolescenciji gotovo dvostruko veća u djevojaka nego u mladića (Vulić Prtorić i Sorić, 2001) te da visoke razine stresnih događaja predviđaju višu razinu depresivnosti i negativnih kognicija djevojaka, a osobito beznadnost i negativne atribucije (Morris, Ciesla i Garber, 2008). Moguće objašnjenje za rezultate je da pretjerano zabrinjavanje predstavlja obrazac manifestacije anksiozne jezgre vezana za rigidnost i održava ovu tjeskobnu jezgru. Prema Wenar (2002) što se

tie razlika između u djevojica i dječaka po zastupljenosti depresivnih simptoma, smatra se da su tokom pretpuberteta među dječacima, a nakon puberteta među djevojčicama. Mnogi autori smatraju da možemo govoriti o razdoblju obrata koji se događa u doba prelaza iz pretpuberteta u pubertet kada ove razlike postaju sve uočljivije. Mogući razlozi neizraženosti ne izraženosti navedenih emocionalnih doživljaja u ovom istraživanju su vezani za period adolescencije kako savremeni autori i naznačavaju, da taj period ne mora biti nužno stresan jer uključuje brojne aktivnosti, zadovoljstva, kognitivnu, socijalnu i emocionalnu regulaciju. Kada je u pitanju veza prijema i tumačenja informacija tokom pandemije sa negativnim emocionalnim doživljajima, neka od objašnjenja su da doživljaj prijetnje može iskriviti veća sklonost ljudi da više čuju loše informacije a ne umirujuće informacije od stručnjaka. Svaki dan mladi su bili izloženi informacijama. Brojke koje zdravstvene ustanove u BiH priopćavaju svakodnevno su mogle prouzrokovati intenzivne emocionalne reakcije. Prosječno dnevno vrijeme provedeno na internetu smatra se da je bilo značajno duže nego prije. Prevalencija ovisnosti o pametnim telefonima bila je također veća. Mnogo manje drugih aktivnosti je bilo. Značajna razlika u depresivnosti, anksioznosti i stresu s obzirom na primanje informacija o Covidu-19 tokom dana nije pronađena. Iako je vidljiva razlika u primanju informacija tokom dana, ona nije statistički značajna. Drugi rezultati ukazuju da izvori informacija tokom pandemije mogu pogoršati rizik povećavanjem negativnog uticaja korisnika, simptoma stresa, anksioznosti, depresije. Studija (Holman, Thompson, Garfin, & Silver, 2020) ukazala je na tri ključna načina koji doprinose pojačavanju ili izazivanju stanja straha, depresije, anksioznosti i drugih mentalnih poteškoća usljed pandemije korona virusa. Prvi i najuticajniji je postojanje prijepandemijskih psihijatrijskih dijagnoza. Drugi važan faktor jesu sekundarni stresori, odnosno drugi negativni događaji poput gubitka posla, bolesti druge vrste, prirodne nepogode. Treći važan pojačivač straha jeste konstantna izloženost medijskom izvještavanju o pandemiji. Tako je „učestalost izlaganja konfliktnim informacijama u vijestima bila među najsnažnijim prediktorima simptoma akutnog stresa specifičnih za pandemiju“. Takve rezultate podržavaju i autori studije (Xue, Liu, Chen, Liu, & Chao, 2020) koji su došli do saznanja da su stres i anksioznost češće povezani s izvještavanjem mrežnih u odnosu na klasične medije, a razloge vide u brojnosti informacija koje se plasiraju na mrežnim medijima (posebno društvenim mrežama), upitnom kredibilitetu brojnih izvora i kvalitetu takvih informacija, ali i korisničkoj interakciji u kojoj se često pronalaze obeshrabrujuće, pa i uznemirujuće poruke. Moguće obrazloženje naših rezultata, neuočavanja veze stresa, depresivnosti i anksioznosti sa prijemom informacija je i to što mediji nisu jedini uzrok uznemirenosti. Moglo bi se reći da je to okidač za povećavanje intenziteta uznemirenosti“. Osobe se okreću medijima zbog snažne potrebe da „u vanrednim situacijama budu dobro informisani, jer na taj način imaju osjećaj kontrole nad situacijom, čime pokušavaju izgraditi osjećaj sigurnosti. Sukobljene poruke u medijima mogu dodatno pogoršati stres, posebno u kontekstu suočavanja sa životnim opasnostima koje bi se mogle pogoršati kao pandemija se razvija s vremenom. Prema (Xue, Liu, Chen, Liu, & Chao, 2020) korištenje novih medija tokom izbijanja bilo je povezano s negativnim psihološkim ishodom. Nalazi nude dokaze da akutni stres i depresivnost ispitanika su nastavili rasti nakon primjene naredbi za boravak kod kuće (Holman, Thompson, Garfin, & Silver, 2020). Danas može čuti mnogo puta od učenika da oni uopšte ne brinu o nekim školskim obavezama i da im ocjene nisu važne. Mnogo je faktora koji utiču na školski uspjeh adolescenata. Model dvostrukih deficita pretpostavlja značajnu ulogu i kognitivnih i akademskih vještina (npr. navika učenja). Značajnu ulogu deficita

vještina u ispitnoj anksioznosti i akademskim postignućima potvrđuju određena istraživanja (Smith, Arknoff i Wright, 1990), (Živčić-Bećirević, 2003). Kada je u pitanju školski uspjeh, iako postoje brojni potencijalni faktori koji doprinose individualnoj anksioznosti prema učenju, moguće je da tokom krize, prelaz sa standardnog učenja učenika u razredu na potpuno internetski program učenja, zbog toga što zahtjeva nove strategije učenja, izazove stres, anksioznost, depresivnost. U našem istraživanju stres i depresivnost su negativno povezani sa školskim uspjehom dok anksioznost nije. Neki od razloga rezultatima mogu biti je i veća razina kontrole koju su pokazali prilikom popunjavanja upitnika kada je u pitanju anksioznost. Većina istraživanja ukazuju na negativnu vezu depresivnosti, anksioznosti i stresa sa školskim uspjehom preko negativnih misli i uvjerenja osobe. Depresija je značajno smanjenje ili potpuno povlačenje emotivnih ulaganja osobe u socijalnu okolinu, a time i u sebe, u cilju odbrane od psihičkog bola nastalog zbog nedovoljnih socijalnih afektivnih veza (Hrnčić, 2008). Brojni autori potvrđuju značajnu ulogu kognitivnih procesa u školskim postignućima (Arknoff & Smith, 1988; Bruch, Kflowitz, & Kuethe, 1986). Prema kognitivnom modelu, negativne automatske misli imaju ometajući utjecaj na ponašanje i raspoloženje (Živčić-Bećirević, 2003). U situaciji kada se bavimo učenjem, javljanje negativnih, zastrašujućih ili uznemirujućih misli može ozbiljno omesti učenje na kognitivnoj i emocionalnoj razini (Živčić-Bećirević, 2003). U ispitnoj se situaciji pokazalo da su negativne misli pozitivno povezane s ispitnom s akademskim uspjehom (Diaz, Glass, Arknoff, & Tanofsky Kraff, 2001). Ona smatra da je pažnja osoba koje su jako anksiozne u ispitnoj situaciji preusmjerena sa zadataka, time što se javljaju ometajuće misli zabrinutosti, kao što su one koje se odnose na samokritičnost ili pak neke druge, za zadatak irelevantne misli. Lawanto i sar. (2014) utvrdili su da studenti s boljim rezultatima značajno pristupaju sadržaju predmeta, više od manje uspješnih, što ilustrira da je angažman i postavljanje ciljeva veoma važan. Oni koji imaju inače veći repertoar strategija i tehnika za učenje, moguće je da i u vrijeme pandemije se bolje snalaze. Također se može objasniti činjenicom da akademski uspjeh podrazumijeva stalnu dnevnu rutinu koja može uvježbati um da se nosi sa stresnim situacijama. S druge strane, akademski učinak podrazumijeva i određeno samopouzdanje. Veličina uzorka je bila relativno mala, a ispitivane grupe bile su homogene u smislu socijalnih i demografskih varijabli, shodno tome, rezultati za ovo istraživanje ne treba proširiti na nivo cijele populacije. Prema Staniciu (2014) analiza podataka je otkrila da neka iracionalna uvjerenja koja vode stresu, depresivnosti i anksioznosti imaju važan utjecaj na akademske performanse. Kao takvi, osobe i sa slabim akademskim postignućem čini se da rezultati imaju više iracionalnih uvjerenja u vezi s izbjegavanjem problema u usporedbi s onima s dobrim akademskim performansama. Diaz i suradnici (2001) navode da se osobe koje vjeruju da mogu kontrolirati svoje osjećaje i negativne misli bolje suočavaju s anksioznošću, te je manja vjerojatnost da će im se javljati ometajuće negativne misli koje bi se nepovoljno odrazile na akademski uspjeh. Uspješniji učenici više koriste ohrabrujuće misli, imaju jače izraženu motivaciju za učenje i interes za gradivo, te manje izražen strah od razočaranja (Staniciu, 2014). Prema Mohorić (2006) postoji značajna povezanost automatskih misli kod učenja, ispitne anksioznosti i akademskog postignuća. Učenici koji izvještavaju o rijedem javljanju negativnih automatskih misli, o nižim razinama kognitivne komponente ispitne anksioznosti, te koji atribuiraju uspjeh na studiju internalnim faktorima (sposobnostima) postižu i bolji uspjeh, mjereno prosječnom ocjenom na studiju. St. Lawrence, McGrath, Oakley i Sult (1983) pokazuju da podučavanje adolescenata vještinama boljeg ovladavanja

anksioznosti povećava njihovu samoeфикаsnost za afektivnu kontrolu, to može da rezultira snižavanjem anksioznosti i poboljšanjem uspjeha.

ZAKLJUČAK

Na osnovu rezultata može se uočiti da adolescenti prema dobijenim podacima nisu pokazali iznadprosječne skorove na subsklama depresivnosti, anksioznosti i stresa, dok prema normama autora Lovibond & Lovibond (1995) ukazuje se na blage simptome stresa, umjeren nivo depresivnosti, izraženu anksioznost. Pronađene su značajne razlike u stresu, depresivnosti i anksioznosti s obzirom spol, gdje na sve tri suskale prednjače djevojke. Nisu pronađene značajne razlike u stresu, depresivnosti i anksioznosti s obzirom na redovnost praćenja i prijema informacija o Covidu-19 tokom dana. Utvrđena je značajna veza stresa i depresivnosti sa školskim uspjehom, dok ona nije prepoznata između anksioznosti i školskog uspjeha. Do danas nije veliki broj objavljenih studija koje su ispitivale učestalost mentalnih bolesti kod djece i adolescenata tokom pandemije COVID-19. Postoje velike razlike u posljedicama mentalnog zdravlja za djecu i mlade tijekom pandemije COVID-19, te da su potrebna dodatna istraživanja o mentalnom zdravlju djece. Svi ne reaguju jednako u situacijama prijetnje, neki reaguju većim stresom, zabrinutošću i tjeskobom. Bez obzira na jačinu ugroženosti neki pojedinci će biti više neki manje uznemireni. Stoga je izuzetno važan podrška i poticati realne procjene opasnosti. Za očuvanje mentalnog zdravlja u vrijeme epidemije važno je ulagati u emocionalnu dobrobit i pozitivno funkcionisanje.

LITERATURA

1. Američka psihijatrijska udruga (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje* (peto izdanje). Jastrebarsko: Naklada Slap.
2. Bardak-Ćurko, N. (2020). „Prikaz slučaja racionalno-emotivne bihejvioralne terapije anksiozno-depresivnog stanja“. *Društvene i humanističke studije*, 2(11), 229-248.
3. Beck, A.T., & Emery, G. (1985). *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective*. New York: Basic Books.
4. Beesdo, K., Knappe, S., & Pine, D. S. (2009). Anxiety and Anxiety Disorder in Children and Adolescents: Developmental Issues and Implications for DSM-V. *Psychiatra Clin North Am* 32(3), 483-524.
5. Borovčanin, M., & Đukić-Dejanović, S., & Mihajlović, G. (2008). Biološke osnove anksioznosti i novine u psihofarmakološkom tretmanu anksioznih poremećaja. *Engrami – časopis za kliničku psihijatriju, psihologiju i granične discipline*, 30(3-4), 53-59.
6. Bumber, Ž. (2003) Razlike u depresivnosti s obzirom na darovitost, spol, dob i školski uspjeh učenika (Neobjavljeni diplomski rad). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
7. Connery, H., & Davidson, K. M., (2006). A survey of attitudes to depression in the general public: A comparison of age and gender differences. *Journal of Mental Health*. 15, 179- 189.
8. Das, J. K., Salam, R. A., Lassi, Z. S., Naveed Khan, M., Mahmood, W.,...& Bhutta, Z. A. (2016). Interventions for Adolescent Mental Health: An Overview od Systematic Reviews. *The Journal of Adolescent Health*, 59, 4, 49-60.
9. Davison, G.C., Neale, J.M. (1999). *Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja*. Zagreb: Naklada slap.

10. Diaz, R.J., Glass, C. R., Arnkoff, D. B., & Tanofsky-Kraff, M. (2001). Cognition, Anxiety, and Prediction of Performance in 1st-Year Law Students. *Journal of Educational Psychology*, 93, 420-429.
11. DSM-5-Dijagnostički statistički priručnik za duševne poremećaje (2014). Jastrebarsko: Naklada Slap.
12. Ebata, A. T., & Moos, R. H. (1994). Personal, situational, and contextual correlates of coping in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4(1), 99–125.
13. Ellis, A. (1994). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. USA: Birch Lane Press.
14. Frenčičković, T. (2009). *Psihijatrija*. Zagreb: Medicinska naklada.
15. Gugić, K. (2015): *Suočavanje sa stresom, anksioznost i psihosomatski simptomi kod adolescenata* (Diplomski rad). Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera, Odsjek za psihologiju.
16. Kazdin, A. E. (1998). Methodological issues & strategies in clinical research (2nd ed.). *American Psychological Association*.
17. Kostić, R. (2006). Odnos simptoma anksioznosti i depresije i dimenzija ličnosti u adolescenciji (Diplomski rad). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za psihologiju.
18. Krnetić, I. (2006). *Evaluacija racionalno emotivno bihevioralne terapije socijalne anksioznosti: istraživanje na pojedincu*. Zbornik radova Filozofskog fakulteta, Niš. Preuzeto 21.12. 2020. sa <http://www.krnetic.com.demije-covid-19>.
19. Kurtović, A., & Marčinko, I. (2011). Spolne razlike u atribucijama negativnih i pozitivnih događaja te depresivnim simptomima. *Psihološki teme*, 20 (1), 1-24.
20. Psihološka komora Hrvatske (2020). *Korona virus i mentalno zdravlje*. Preuzeto 11. marta 2021. sa http://www.psiholoska-komora.hr/static/documents/HPK_Koronavirus_i_mentalno_zdravlje.pdf.
21. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (2004). *Stres, procjena i suočavanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
22. Lovibond, S.H., & Lovibond, P.F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety & Stress Scales*. Sydney: Psychology Foundation.
23. Liu X., Wang J., Xu X., Liao G., Chen Y., & Hu C. H. (2020). Patterns of IgG and IgM antibody response in COVID-19 patients. *Emerg. Microbes Infect.* 9, 1269–1274.
24. Macuka, I. (2016). Emocionlani i ponašajni problem mlađih adolescenata-zastupljenost i rodne razlike. *Ljetopis socijalnog rada*, 23 (1), 65-86. DOI:103935 /ljsr.v23i1.97.
25. Merikangas, K.R., Nakamura, E.F., & Kessler, R.C. (2019). Epidemiology of mental disorders in children and adolescents. *Dialogues Clin Neurosci*, 11(1), 7–20.
26. Mohorić, T. (2006). Kognitivno-emocionalne odrednice akademskog postignuća studentata (Magistarski rad). Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
27. Morris, T. L., & March, J. S. (2004). *Anxiety Disorders in Children and Adolescent*. New York: The Guilford Press.
28. Morris, M.C., Ciesla, J.A., & Garber, J. (2008). A prospective study of the cognitive-stress model of depressive symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 4, 719–734.
29. Nolen-Hoeksema, S. (2001). Gender differences in depression. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 173-177.
30. Papageorgiou, C., & Wells, A. (2003). An empirical test of a clinical metacognitive model of rumination and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 261–273.
31. Poli P., Sbrana B., Marcheschi M., & Masi, G. (2003). Self-Reported depressive symptoms in a school sample of italian children and adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 33(3), 209-226.
32. Reiss, S., Silverman, W., & Weems, C.F. (2001). Anxiety sensitivity. u Vasey M.W. i Dadds M.R.(ur) *The Developmental Psychopathology of Anxiety*. Oxford: University Press, 92-111.
33. Rosen, Z., Weinberger-Litman, S. L., Rosenzweig, C., Rosmarin, D. H., Muennig, P.,... & Litman, L. (2020). Anxiety and distress among the first community

- quarantined in the U.S due to COVID-19: *Psychological implications for the unfolding crisis*. DOI:10.31234/osf.io/7eq8c.
34. Rudan, V., & Tomac, A. (2009). Depresija u djece i adolescenata. *MEDICUS*, 18 (2), 173 – 179.
 35. Sanfilipo, M. P., (1994). *Masulinity, femininity, and subjective experience of depression*. *Journal of Clinical Psychology*, 50(2).
 36. Staniciu, M.M. (2014). The Connection between Gender, Academic Performance, Irrational Beliefs, Depression and Anxiety among Teenagers and Young Adults. *Romanian Journal of Cognitive Behavioral Therapy and Hypnosis*, 1(2), 1-13,
 37. St. Lawrence, J. S., McGrath, M. L., Oakley, M., & Sult, S. C. (1983) Stress management training for law students: cognitive-behavioral intervention. *Behavioral Sciences and the Law*, 1, 101–110.
 38. Sulejmanović, D., & Krnetić, I. (2013). Iracionalna uvjerenja kao prediktori prisutnosti suicidalnih ideja. *Zbornik radova Kongresa psihologa Bosne i Hercegovine*, 3, 263-272.
 39. Šerifović-Šivert, Š. (2009). *Psihologija abnormalnog ponašanja*. Tuzla: OFF-SET.
 40. Šehović, M. (2007). *Osnovi opće razvojne i pedagoške psihologije*. Tuzla: OFF-SET
 41. Wenar, C. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija od dojenačke dobi do adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
 42. Werner-Seidler, A., Perry, Y., Calear, A.I., Newby, J.M., & Christensen, H. (2017). *School-based depression and Clinical Psychology Review* 51,30-47.
 43. Vukičević, L., Grujić, M., Popović, D., Mihajlović, D., & Velić, U. (2012) Neuroticizam i iracionalna uverenja Fakultetu za pravne i poslovne studije „Dr Lazar Vrkatić“ – Novi Sad, *Годишњак за психологију*. 9(11), 69–82.
 44. Vulić-Prtorić, A. & Sorić, I. (2001). Taksonomija depresivnosti u djetinjstvu i adolescenciji: razlike i sličnosti s obzirom na spol i dob ispitanika. *Medica Jadertina*, 31(3-4), 115- 140.
 45. Vulić - Prtorić, A. (2004). *Depresivnost u djece i adolescenata*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
 46. Xie, J., Tong, Z., Guan, X. et al. (2020). Critical care crisis and some recommendations during the COVID-19 epidemic in China. *Intensive Care Med* 46, 837–840 DOI: 10.1007/s00134-020-05979-7.
 47. Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., et al. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations, *General Psychiatry*. DOI: 10.1136/gpsych-2020-100213.
 48. Zuo, A. (2015). *Measuring Up: Social Comparisons on Facebook and Contributions to Self-Esteem and Mental Health*. Michigan: University of Michigan.
 49. Žegarac, N. i Džamonja-Ignjatović, T. (2010). *Instrumenti procjene u socijalnoj zaštiti*, Beograd: Centar za primjenjenu psihologiju.
 50. Živčić-Bećirević, I. (2003). Uloga automatskih misli i ispitne anksioznosti u uspjehu studenata. *Društvena istraživanja Zagreb*, 67(5), 703-720.

TEMA III
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH S
POSEBNIM POTREBAMA

INKLUZIVNA TRANZICIJA U ODGOJU I OBRAZOVANJU

INCLUSIVE TRANSITION IN EDUCATION

Anka IZETBEGOVIĆ, Alma KUDRA, Marina NEZIROVIĆ

Udruženje „Društvo ujedinjenih građanskih akcija“, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Inkluzija u obrazovanju odnosi se na proces reagiranja na različitost s ciljem prevazilaženja prepreka u učenju i učešću sa naglaskom na one osobe koje mogu biti u opasnosti od marginalizacije, isključenja ili neuspjeha. Jedna od osnovnih karakteristika inkluzivnog obrazovanja (Opći komentar na Član 24. Konvencije o pravima osoba s invaliditetom) je djelotvorna tranzicija. Tranzicija u obrazovanju za učenika s teškoćama u razvoju znači ispunjavanje prava na personalizirani odgoj i obrazovanje, razumnu prilagodbu, te identifikaciju i uklanjanje prepreka za dostizanje individualnih ciljeva. Uključivanjem djeteta, porodice, vršnjaka i odraslih koji ga najbolje poznaju u proces planiranja, stvaraju se uvjeti za osobno usmjereno planiranje, te tako povećava osjećaj pripadnosti zajednici u kojoj dijete uči i djeluje. Identificirani su izazovi i analizirane prepreke s kojima se suočavaju nastavnici, učenici i roditelji u procesu tranzicije iz razredne u predmetnu nastavu. U istraživanju je učestvovala 21 osnovna škola u Kantonu Sarajevo, 181 nastavnik, 564 roditelja i 549 učenika. Na osnovu dobivenih rezultata, kreirane su Smjernice za inkluzivnu tranziciju iz razredne u predmetnu nastavu. Dokument se naslanja na Konvenciju o pravima djeteta i Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom. Sastoji se od temeljnih polazišta inkluzivnog obrazovanja, rezultata istraživanja, te koraka i preporuka za planiranje kvalitetne tranzicije u obrazovanju. Realizaciju je podržalo je Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade KS. Planskom i strukturiranom tranzicijom u odgoju i obrazovanju smanjuje se mogućnost nepredvidljivih situacija i izazova za dijete, porodicu i školu. Proces tranzicije utječe na to kakva će biti adaptacija učenika na novu sredinu, zahtjeve i očekivanja.

Ključne riječi: inkluzija, inkluzivna tranzicija, učenici s teškoćama u razvoju, razumna prilagodba, osobno usmjereno planiranje.

ABSTRACT

Inclusion in education relates to reacting to diversity with the aim of overcoming barriers in learning and participation focusing on persons in risk of marginalisation, exclusion or failure. One of the characteristics of inclusive education (General Comment on Article 24. of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities) is effective transition. Transition in education of pupils with developmental difficulties assumes the fulfilment of their rights to personalised education, reasonable adjustment, identification and overcoming of barriers to goal achievement. The involvement of a child, family, peers and meaningful adults in the planning, create the conditions for person centered planning, emphasising the sense of belonging to the community in which the child lives. The challenges and obstacles in the transition from lower to upper primary school facing teachers, pupils and parents were identified and analysed. The research participants were. 21 primary school from Canton Sarajevo, 181 teacher, 564 parents and 549 pupils. The Guidelines to Inclusive Transition were developed based on the research findings. The document is based on the Convention of the Rights of the Child and Convention of the Rights of Persons with Disabilities. It consists of introduction to inclusive education, the research findings, the steps and recommendations for quality transition planning. The

implementation was supported by Ministry of Education of Canton Sarajevo. Structured transition in education minimises the likelihood of unforeseen situations and challenges for the child, its family and school. The transition process affects child's adaptation to the new environment, requirements and expectations.

Keywords: inclusion, inclusive transition, pupils with developmental difficulties, reasonable adjustment, person centered planning.

UVOD

Prema Općem komentaru Komiteta za prava osoba s invaliditetom UN na član 24. Konvencije o pravima osoba s invaliditetom, osnovne karakteristike inkluzivnog obrazovanja uključuju „Djelotvorne tranzicije“. Učenici s invaliditetom dobivaju podršku kako bi se osigurala djelotvorna tranzicija od učenja u školi do stručnog i visokog obrazovanja, i konačno do zapošljavanja. Razvijaju se učeničke sposobnosti i povjerenje i učenicima se osigurava razumno prilagođavanje i jednakost u pogledu postupaka ocjenjivanja i ispitivanja kao potvrde njihovih sposobnosti i postignuća na ravnopravnoj osnovi s drugima. Da bi se ispunilo pravo svakog djeteta na inkluzivno obrazovanje, neophodno je osigurati sve potrebne sisteme podrške, te vršiti monitoring realizacije i unaprjeđenja kvalitete inkluzivnog obrazovanja. U tu svrhu je kreiran dokument „Indikatori za praćenje implementacije inkluzivnog obrazovanja u skladu s članom 24. Konvencije o pravima osoba s invaliditetom“ (Udruženje „DUGA“ & MyRight - Empowers People with Disabilities, 2020).

Tranzicija iz razredne u predmetnu nastavu je izazov za svako dijete. U tom uzrastu dijete doživljava razvojne promjene koje obuhvataju fiziološke promjene, kao i izgradnju odnosa prema sebi i drugima: roditeljima, nastavnicima, vršnjacima. Prelaskom u predmetnu nastavu, dijete mora odgovoriti izazovima na emocionalnom, socijalnom, spoznajnom i fizičkom planu, te se prilagoditi novonastalim okolnostima. Odvaja se od učitelja i uspostavlja komunikaciju s više nastavnika, što zahtijeva prilagodbu na drugačija očekivanja, veće opterećenje usljed povećanog broja predmeta, kao i drugačije izložene i organizirane nastavne sadržaje. Uspjeh učenika s prelaskom u predmetnu nastavu često opada, odjeljenje koje je funkcioniralo kao zajednica se raslojava, stara prijateljstva se prekidaju, nova nastaju i javlja se rivalstvo. Stres zbog prelaska u predmetnu nastavu pojačava se još više ako u školi postoji praksa formiranja novih odjeljenja. Sve ove promjene od djeteta zahtijevaju prilagođavanje ili usvajanje vještina za uspješno nošenje s promjenama. U suprotnom može doći do izazova u usvajanju znanja, poteškoća u socijalizaciji i doživljaju lične vrijednosti (Zlatarović & Mihajlović, 2013). Za djecu s teškoćama u razvoju promjene koje sa sobom nosi tranzicija iz razredne u predmetnu nastavu mogu biti dodatno teške i stresne, pa je važno djetetu pristupiti u skladu s njegovim potrebama. Svaka tranzicija djeteta iz jedne u drugu fazu obrazovanja zahtijeva podršku i aktivnu uključenost svih aktera djetetovog života – porodice, nastavnika, vršnjaka i zajednice – pri čemu svaki od tih sudionika svojim uključivanjem može dati značajan doprinos uspješnom procesu tranzicije (National Council for Special Education, 2006). Planskom i strukturiranom tranzicijom u odgoju i obrazovanju smanjuje se mogućnost nepredvidljivih situacija i izazova za dijete i porodicu, ali isto tako i za školu i nastavno osoblje.

Tranzicija je koordiniran set aktivnosti za dijete s teškoćama u razvoju koji je:

- usmjeren na rezultate
- fokusiran na poboljšanje akademskog i funkcionalnog uspjeha
- zasnovan na individualnim potrebama, snagama, željama i interesiranjima učenika
- uključuje instrukcije, relevantne servise podrške, iskustveno učenje u zajednici.

Pojmovi i definicije

- Inkluzija u kontekstu obrazovanja odnosi se na proces reagiranja na različitost s ciljem prevazilaženja prepreka u učenju i učešću sa naglaskom na one osobe koje mogu biti u opasnosti od marginalizacije, isključenja ili neuspjeha (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009).
- Individualni tranzicijski plan predstavlja individualiziranu podršku učeniku tokom perioda privikavanja na novu školsku sredinu, kako bi se osigurali optimalni uvjeti za uključivanje i napredovanje djeteta. Podrška se fokusira na područja: brige o sebi, mentalnog/emocionalnog zdravlja, društvenog blagostanja i akademskog uspjeha. Tranzicijski plan je plan podrške za učenika i porodicu, odnosi se na duži vremenski period i obuhvata aktivnosti koje odrasli koji se bave djetetom u porodici i školi planiraju i realiziraju kako bi olakšali proces prelaska na sljedeći nivo obrazovanja.
- Teškoća u razvoju - poznat i kao „teškoća u razvoju djeteta“. Oštećenje koje obično postaje uočljivo prije ili tokom rođenja ili dojenačke dobi, djetinjstva ili adolescencije. Definira se prema normama vezanim za određenu dob. Može biti genetska ili stečena, a obično traje cijeli život. Može uzrokovati teškoće u jeziku i govoru, kretanju, učenju i samostalnom življenju.
- Razumna prilagodba - Prema članu 2. UN Konvencije o pravima osoba s invaliditetom, „Razumno prilagođavanje znači neophodno i odgovarajuće prilagođavanje i podešavanje koja ne predstavljaju nerazmjerno ili neprimjereno opterećenje da bi se u pojedinačnom slučaju, tamo gdje je to potrebno, osobi s invaliditetom osiguralo uživanje ili korištenje svih ljudskih prava i temeljnih sloboda na ravnopravnoj osnovi s drugima.“
- Tranzicija u odgoju i obrazovanju podrazumijeva situacije kada dijete prelazi iz kućnog okruženja ili predškolske ustanove u osnovnu školu, iz razredne u predmetnu nastavu, iz osnovne u srednju školu, te iz srednje škole na visokoškolsku instituciju.

Predmet ovog istraživanja je identifikacija praksi koje se odnose na tranziciju u obrazovanju, prepreka koje ometaju uspješnu tranziciju, te kreiranje preporuka za unaprijeđenje politika i praksi koje se odnose na tranziciju učenika s teškoćama u razvoju iz razredne u predmetnu nastavu.

Ciljevi provedbe procjene početnog stanja su: dobiti pregled i analizu prepreka s kojima se suočavaju nastavnici, učenici i roditelji u procesu tranzicije iz razredne u predmetnu nastavu i identificirati izazove u planiranju inkluzivne tranzicije u osnovnim školama.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Upitnik za nastavnike popunio je 181 nastavnik zaposlen u 21 školi u Kantonu Sarajevo. Najveći procenat nastavnika (37.02%) u obrazovanju radi između 11 i 20 godina. 27.62% nastavnika u obrazovanju radi do 10 godina, a između 21 i 30 godina radi 28.73% nastavnika. Upitnik je popunilo 6.63% nastavnika koji u obrazovanju rade između 31 i 40 godina.

Upitnik za roditelje/staratelje popunilo je ukupno 564 roditelja/staratelja učenika koji pohađaju 20 škola u Kantonu Sarajevo. Među njima je bilo 79.8% roditelja/staratelja ženskog i 19.1% muškog spola. Šest roditelja/staratelja koji su popunili upitnik nisu odgovorili na pitanje o spolu.

Mjerni instrumenti

Za potrebe procjene početnog stanja kreirani su i primjenjeni upitnici za nastavnike/ce, roditelje/staratelje i učenike. Upitnici su prilagođeni za primjenu u online formi, uz korištenje GoogleForms.

Upitnik za nastavnike se sastoji od 19 pitanja koja se mogu grupirati u tri različita bloka. Prvi blok od 3 pitanja odnosi se na opće podatke o ispitaniku – naziv škole u kojoj nastavnik radi, godine staža u obrazovanju i radna pozicija. Drugi blok sadrži 5 pitanja o generalnim tranzicijskim praksama škole. Treći blok sastoji se od 11 pitanja koja se odnose na rad škole/nastavnika sa djecom s teškoćama u razvoju/invaliditetom.

Upitnik za roditelje/staratelje se sastoji se od 19 pitanja koja se mogu grupirati u četiri različita bloka. Prvi blok od 3 pitanja odnosi se na opće podatke o ispitaniku. Drugi blok sadrži 5 pitanja o generalnim tranzicijskim praksama škole. Treći blok sastoji se od 11 pitanja koja se odnose na rad škole/nastavnika sa djecom s teškoćama u razvoju/invaliditetom. Četvrti blok u ovom upitniku uključuje 4 pitanja koja se odnose na inkluzivne nastavne prakse i aktivnosti.

Upitnik za učenike popunilo je ukupno 549 učenika iz 15 osnovnih škola u Kantonu Sarajevo. Među njima je bilo 43.7% učenika muškog i 55.6% ženskog spola. Četvero učenika nije odgovorilo na pitanje o spolu. Upitnik za učenike sastoji se od 20 pitanja, koja se mogu grupirati u 4 različita bloka. Prvi blok od 3 pitanja odnosi se na opće podatke o ispitaniku – spol ispitanika, naziv škole i razred koji pohađa dijete. Drugi blok uključuje 5 pitanja o generalnim tranzicijskim praksama. Treći blok pitanja u upitniku za učenike uključuje 3 pitanja koja se odnose na podršku koju učenici mogu dobiti u školi. Četvrti blok odnosi se na generalne inkluzivne nastavne prakse i aktivnosti. Na samom početku upitnika za učenike naglašeno je da upitnik mogu popuniti samo uz saglasnost roditelja. Zatim je postavljeno pitanje alternativnog izbora kojim se pita da li su učeniku roditelji dali odobrenje da popuni upitnik. Svi upitnici u kojima su učenici na ovo pitanje odgovorili negativno isključeni su iz analize.

REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati istraživanja ukazali su da postoje različita očekivanja razrednih i predmetnih nastavnika u odnosu na učenike. 48% učenika je imalo određenih nejasnoća vezanih za učenje kada su prešli u predmetnu nastavu, što ukazuje na to da nisu svi učenici

detaljno upoznati s onim što ih vezano za učenje čeka u predmetnoj nastavi. Istraživanje je ukazalo na razilaženje pedagoškog fokusa u razrednoj i predmetnoj nastavi. Dok je u razrednoj nastavi fokus na procesu učenja i usvajanja znanja i vještina, u predmetnoj nastavi fokus je stavljen na postignuća, rezultate i znanje. Najveći procenat učenika odgovara da im poteškoću pri prelazu u predmetnu nastavu predstavlja činjenica da imaju puno novih predmeta, te da je potrebno više učiti da bi se dobile dobre ocjene. Komunikacija s učenicima i roditeljima/starateljima je nepotpuna i ne doprinosi potpunoj razmjeni informacija o učenicima. Istraživanje je ukazalo na nedostatak sistemskog pristupa u planiranju aktivnosti za učenike s teškoćama u razvoju. Uključivanje roditelja i učenika u proces planiranja aktivnosti je sporadično. 22% roditelja/staratelja nije sigurno da li su učenici aktivno uključeni u proces planiranja aktivnosti. 25% učenika nije sigurno da li nastavnici prave poseban plan za pojedine učenike, što govori da nisu upoznati da li se pravi poseban plan za pojedine učenike i da ne učestvuju u njegovom kreiranju. Prijenos informacija o učenicima između nastavnika/ca razredne i predmetne nastavi se dešava na nivou usmene komunikacije i prenosa informacija bez sistemskog pristupa, planiranja i uključivanja svih aktera odgojno–obrazovnog procesa (učenik, roditelji/staratelji, vršnjaci). 26% nastavnika nije sigurno da li u njihovoj školi postoji tranzicijski plan. Istraživanje je ukazalo na sljedeće prepreke za uspješnu tranziciju iz razredne u predmetnu nastavu:

1. Institucionalne – Nepostojanje adekvatnog zakonskog okvira dovodi do sporadične primjene određenih tranzicijskih programa i tehnika koje nisu sistematizirane i prepoznate u svim odgojno-obrazovnim ustanovama.
2. Fizičke – Petina nastavnika smatra da prostor njihove škole nikako nije prilagođen učenicima s invaliditetom, a čak 19% roditelja/staratelja navodi da prostor nije pristupačan svim učenicima. Učenici u prosjeku najčešće nisu sigurni u prilagođenost prostora škole, a 34% učenika smatra da prostor njihove škole nije prilagođen učenicima s invaliditetom.
3. Psihosocijalne – 20% učenika odgovorilo je da nisu sigurni da li nastavnici brinu o tome kako se osjećaju, a njih ukupno 17% se ne slaže da nastavnici brinu o njihovim osjećanjima.
4. Komunikacijske – 20% nastavnika nije sigurno da li su učenici s invaliditetom i njihovi roditelji/staratelji uključeni u proces planiranja aktivnosti, a 7% smatra da u njihovoj školi učenici s invaliditetom nisu nikako uključeni u proces planiranja. Učenici i roditelji najčešće nisu sigurni kreiraju li se planovi za učenike koji trebaju dodatno podršku, što upućuje na to da nisu upoznati s time da li se pravi poseban plan za pojedine učenike i da ne učestvuju u njegovom kreiranju.

PREPORUKE ISTRAŽIVANJA

Na osnovu dobivenih rezultata, kreirane su Smjernice za inkluzivnu tranziciju iz razredne u predmetnu nastavu. Dokument se naslanja na Konvenciju o pravima djeteta i Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom. Sastoji se od temeljnih polazišta inkluzivnog obrazovanja, sažetaka rezultata istraživanja, koraka u planiranju kvalitetne tranzicije, te preporuka za planiranje tranzicije u obrazovanju.

Sistematski i planski pristup tranziciji učenika iz razredne u predmetnu nastavu ima višestruke pozitivne efekte na sve uključene u proces. U planiranju tranzicije učestvuju: učenik, roditelji/staratelji, učitelj, budući razrednik, vršnjaci, pedagog škole, edukator-rehabilitator/ asistent u nastavi/ psiholog/ socijalni radnik. Izrada tranzicijskog plana koji uključuje učenika je od iznimne važnosti jer se na taj način omogućava uspješna tranzicija i uključivanje svih učesnika odgojno-obrazovnog procesa. Tranzicijskim planovima se kreiraju uvjeti za uspješnu adaptaciju učenika u periodu tranzicije. Neophodno je sagledati lične karakteristike učenika: snage i potrebe, način učenja, osobine ličnosti, socijalizacije i prilagođavanja, iskustva u životnim situacijama, želje, interesiranja, te moguće strahove i dileme vezane za proces tranzicije. Ovo je osnova da se uskladi i postavi plan podrške, te omogući prilagođavanje učenika i porodice na promjene. Ovakav oblik planiranja podrške u fokus stavlja učenika i njegove potrebe, dozvoljavajući mu da samostalno odredi smjer u kojem želi razvijati vlastiti život. Tranzicijski plan predstavlja sastavni dio pedagoškog kartona učenika. Tranzicijsko planiranje otvara prostor za komunikaciju i razmjenu informacija koje se odnose na strategije učenja i podučavanja, potrebne prilagodbe i načine podrške i komunikacije koji su funkcionalni za učenika. To je prilika da predmetni nastavnici saznaju o tome šta je funkcioniralo u razrednoj nastavi i imaju dovoljno vremena za pripremu. Planiranje obrazovne tranzicije poželjno je započeti na početku školske godine, godinu dana prije prelaska u predmetnu nastavu, kako bi grupa za tranziciju imala dovoljno vremena za pripremu. Pedagog škole pokreće proces planiranja inkluzivne tranzicije za učenika s teškoćama u razvoju i preuzima ulogu koordinatora procesa. Dobra facilitacija omogućava kreiranje podržavajuće atmosfere među učesnicima procesa gdje se otvoreno razgovara o različitim preprekama i ograničenjima koje trebaju biti prepoznate i uklonjene kako bi se učeniku osigurao jednak pristup i učenje. Uključivanje roditelja/staratelja, porodice, prijatelja i drugih osoba koje poznaju učenika omogućava bolji uvid u potrebe učenika iz različitih uglova, te građenje kvalitetnih odnosa i partnerstava. Tranzicija u obrazovanju organizira se uz primjenu osobno usmjerenih pristupa i osobno usmjerenog planiranja koji podržavaju inkluzivnu facilitaciju. Osnovna karakteristika osobno usmjerenog sastanka je fokus na osobu (učenika), potrebe, snove, želje i lične kapacitete. Sastanci uključuju niz pristupa u organiziranju i usmjeravanju promjena u školskoj zajednici koje uključuju učenike s teškoćama u razvoju, njihove porodice i prijatelje.

Rezultat osobno usmjerenih sastanaka je Plan akcije koji sadrži razumnu prilagodbu, podršku roditelja/staratelja, vršnjaka i stručnjaka. Plan akcije će poslužiti kao resurs za uspješnu tranziciju učenika u narednoj školskoj godini, ali i za pripremu koju je potrebno početi odmah. Glavne preporuke istraživanja:

- Podjela odgovornosti, jasno definiranje uloga i upravljanje procesom tranzicije je neophodno za postizanje željenih rezultata.
- Sistemsko uvođenje tranzicijskih planova osiguraće njihovu jednoobraznost i prepoznatljivost u svim školama.
- Omogućiti sistemsko i plansko uključivanje učenika s teškoćama u razvoju, njihovih roditelja/ staratelja i vršnjaka u proces planiranja i kreiranje individualnih planova.
- Postoji potreba za standardiziranim obrascima za praćenje procesa tranzicije.

- Važno je omogućiti dodatno educiranje nastavnika u oblasti osobno usmjerenih pristupa u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.
- Planiranje obrazovne tranzicije podrazumijeva upoznavanje učenika s nastavnim predmetima i sadržajima, postavljanje jasnih kriterija ocjenjivanja, te identificiranje mreže podrške za učenika u cilju lakšeg prevazilaženja izazova s kojima se susreće.
- Obrazovna tranzicija može biti izazovan period za učenike, te je važno pružiti podršku učenicima u prepoznavanju i razumijevanju vlastitih emocija.

ZAKLJUČCI

Tranzicija u obrazovanju za učenike s teškoćama u razvoju znači ispunjavanje i identifikaciju prava na personalizirani odgoj i obrazovanje, razumnu prilagodbu, te identifikaciju i uklanjanje prepreka koje onemogućavaju dostizanje individualnih ciljeva. Uključivanjem djeteta, porodice, vršnjaka i odraslih koji ga najbolje poznaju u proces planiranja, stvaraju se uvjeti za osobno usmjereno planiranje i pristupe koji povećavaju osjećaj pripadnosti zajednici u kojoj osoba uči i djeluje. Kako bi škole mogle odgovoriti na izazove koje tranzicija nosi sa sobom, sve odrasle osobe odgovorne za odgoj i obrazovanje djeteta, uključujući učenika, roditelje i vršnjake, trebaju međusobno efikasnije komunicirati, omogućiti postojanje osobe odgovorne za upravljanje procesom tranzicije, uspostaviti sistem razmjene informacija i kreirati individualni tranzicijski plan za učenike koji trebaju dodatnu podršku.

Planiranje inkluzivne tranzicije bazirano je na sljedećim principima:

- svako dijete zaslužuje podršku prilikom perioda tranzicije – kada dijete ima potrebnu podršku proces tranzicije i adaptacije postaje lakši
- odnosi su ključni – kvalitetna tranzicija bazirana je na međusobnom povjerenju i uvažavanju
- uvažavanje identiteta djeteta – svako dijete je individua, a tranzicijski planovi trebaju biti fleksibilni i odgovoriti na potrebe djeteta
- značaj saradnje – u kreiranje tranzicijskih planova uključiti dijete, roditelje/staratelje, nastavnike, stručnjake, vršnjake
- otvorena komunikacija i okruženje bez barijera
- efektivno planiranje vremena za izradu tranzicijskih planova
- pitajte djecu – ključno je pitati dijete šta treba i aktivno slušati.

Principi za planiranje inkluzivne tranzicije usklađeni su s Indikatorima za inkluzivno obrazovanje (Udruženje DUGA & MyRight-Epowers People with Disabilities, 2020). Dokument “Inkluzivna tranzicija iz razredne u predmetnu nastavu - smjernice i preporuke za planiranje inkluzivne tranzicije u odgoju i obrazovanju” namijenjen je za korištenje ministarstvima obrazovanja, školama i porodicama kako bi process tranzicije bio uspješan za svako dijete.

LITERATURA

1. European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy Makers*. Retrieved on 17th February 2021. from <https://www.european-agency.org/sites/default/>

files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EN.pdf

2. *Konvencija o pravima djeteta* /online/. Preuzeto 16. januara 2021. sa <https://uni.cf/3oaXGqK>
3. *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom* /online/. Preuzeto 16. januara 2021. sa <https://bit.ly/3y7rxfX>
4. National Council for Special Education (2006). *Supporting Students with Special Educational Needs to make Successful Transitions* /online/. Retrieved on 23rd February 2021. from <https://ncse.ie/wp-content/uploads/2016/01/5-NCSE-2016-Supporting-Students-final-web-27.01.16.pdf>
5. *Opšti komentar na Član 24. Konvencije o pravima osoba s invaliditetom*. Preuzeto 15. januar 2021. sa http://www.downsy.ba/wp-content/uploads/2019/07/Opsti-komentar_2.pdf
6. Udruženje “DUGA” & MyRight - Empowers People with Disabilities (2020). *Indikatori za praćenje implementacije inkluzivnog obrazovanja u skladu s članom 24. Konvencije o pravima osoba s invaliditetom* /online/. Preuzeto 12. mart 2021. sa <https://dugabih.ba/indikatori-inkluzivnog-obrazovanja/>
7. Zlatarović, V., & Mihajlović, M. (2013). *Karika koja nedostaje – mehanizmi podrške detetu sa teškoćama pri prelasku na sledeći nivo obaveznog obrazovanja u “redovnom obrazovnom sistemu”*. Resursi za planiranje tranzicije učenika s teškoćama u razvoju iz razredne u predmetnu nastavu. Beograd: CIP (centar za interaktivnu pedagogiju).

ZAHVALNICA

Istraživanje i izrada Smjernica za inkluzivnu tranziciju iz razredne u predmetnu nastavu su realizovani uz finansijsku podršku Ministarstva za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo.

VIRTUALNO OKRUŽENJE U ODGOJU I OBRAZOVANJU DJECE S GOVORNO - JEZIČNIM POREMEĆAJIMA ILI / I OŠTEĆENJEM SLUHA - IZAZOVI SUVREMENE NASTAVE I REHABILITACIJE

VIRTUAL ENVIRONMENT IN THE UPBRINGING AND EDUCATION OF CHILDREN WITH SPEECH AND LANGUAGE DIFFICULTIES AND / OR HEARING IMPAIRMENT - CHALLENGES OF MODERN TEACHING AND REHABILITATION

Koraljka BAKOTA, Katarina PAVIČIĆ DOKOZA

Poliklinika SUVAG, Zagreb, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Prelaskom na on-line nastavu u vrijeme pandemije, stručni suradnici, logopedi, audiorehabilitatori, našli su se pred izazovima jer su se javile potrebe za novim metodama rada i izradom prilagođenih on-line nastavnih sadržaja. Novi obrasci komunikacije, kako između odgojno-obrazovnih djelatnika i učenika, tako i između njih i roditelja, otvorili su i nove izazove. U istraživanju provedenom u Poliklinici SUVAG, ispitivanjem verbotonalnih učitelja, logopeda i audiorahabilitatora a u svrhu poboljšanja nastave na daljinu i telerehabilitacije za učenike s oštećenjem sluha i/ili govora, istražile su se prilagodbe i novi oblici didaktičko/metodičkog i rehabilitacijskog rada. U istraživanju se koristio upitnik koji se sastojao se od 2 dijela: 1. Uz Upute o načinu rješavanja upitnika i potvrdu Suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju, u prvome dijelu Upitnika ispitanici su odgovarali na pitanja vezana za demografske podatke i 2. dio Upitnika je konstruiran za ispitivanju metoda rada u on-line nastavi i telerehabilitaciji. Korištena je skala Likertovog tipa. Upitnik se sastojao od 15 tvrdnji i ispitanici su ga ispunjavali on-line. U ispitivanju je sudjelovalo 50 djelatnika Poliklinike SUVAG. Istraživanje je pokazalo da postoje mnogi preduvjeti koji se trebaju zadovoljiti da bi se osiguralo uspješno provođenje on-line nastave te da dio tradicionalnih oblika nastave koji se primjenjuju „licem u lice“ nije moguće primjenjivati u on-line nastavi. U radu su pokazani novi oblici rada koji su se u on-line nastavi i telerehabilitaciji pokazali učinkovitima.

Ključne riječi: on-line nastava, učenici s govorno-jezičnim teškoćama, učenici s oštećenjem sluha

ABSTRACT

By switching to online teaching during the pandemic, professional associates, speech therapists, audio rehabilitators, faced challenges because there was a need for new methods of work and the development of customized online teaching content. New patterns of communication, both between educators and students, and between them and parents, have opened up new challenges. In the research conducted at the SUVAG Polyclinic, by examining verbotonal teachers, speech therapists and audiorehabilitators and in order to improve distance learning and telerehabilitation for students with hearing and / or speech impairments, adaptations and new forms of didactic / methodological and rehabilitation work were investigated. A questionnaire was used for the purposes of this research consisting of 2 parts: 1. In addition to the Instructions

on how to solve the questionnaire and the confirmation of the Consent to participate in the survey, in the first part of the Questionnaire the respondents answered questions related to demographic data. Part 2 of the questionnaire is designed to examine methods of working in online teaching and telerehabilitation. A Likert-type scale was used. The questionnaire consisted of 15 statements and respondents completed it online. A total of 50 employees of the SUVAG Polyclinic participated in the study. The research has shown that there are many prerequisites that need to be met to ensure the successful implementation of online teaching and that some of the traditional forms of teaching that are applied face to face cannot be applied in online teaching. The paper presents new forms of work that have proven to be effective in online teaching and telerehabilitation.

Keywords: online teaching, students with speech and language difficulties, students with hearing impairment

UVOD

Rad je usmjeren na posebnosti on-line nastave za učenike s oštećenjem sluha i/ili govora na temelju iskustva provođenja on-line nastave i telerehabilitacije slušanja i govora u Poliklinici SUVAG. Učenici s oštećenjem sluha i/ili govora se u sklopu kompleksne rehabilitacije školuju i rehabilitiraju po verbotonalnoj metodi. On-line nastava i rehabilitacija imaju svoje posebitosti. One se ne odnose samo na uvođenje drugačijih oblika rada od strane učitelja, logopeda i audiorehabilitatora, nego i na posebitosti funkcioniranja samih učenika. U Osnovnoj školi Poliklinike SUVAG učenici s oštećenjem sluha i učenici s govorno-jezičnim poremećajima školuju se po redovnom programu uz individualizirane postupke ili po redovnom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke u posebnim uvjetima koji se prije svega odnose na svakodnevnu, individualnu i grupnu rehabilitaciju slušanja i govora (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/2015). Umjesto neposredne komunikacije u već ustaljenom i poznatom trokutu učenik – učitelj /logoped, audiorehabilitator – roditelj, pojavio se digitalni posrednik i stvorili su se potpuno novi obrasci ponašanja, komuniciranja, usvajanja znanja, vještina, kompetencija i vrednovanja. Proces učenja i poučavanja u on-line uvjetima trebao bi se odvijati na interaktivan, inspirativan, zabavan, izazovan, motivirajući način kako bi se njime na aktivno sudjelovanje potaknuli učenici s poremećajima u govorno-jezičnom razvoju ili s oštećenjem sluha. Dodatna motivacija svih dionika procesa nužna je u cilju ostvarivanja istih ishoda učenja kao i kod tradicionalne nastave. Istraživanja su pokazala da je motiviranost učenika iznimno važna za postizanje uspjeha. Bulić i Kostović – Vranješ (2019) su zaključile da rad na sustavu e-učenja motivira sve učenike za učenje i pisanje domaćih zadaća koje u tim uvjetima mogu biti kreativnije osmišljene s ciljem povećanja motiviranosti za izvršavanjem školskih obveza. U istraživanju koje su provele Bulić i Kostović-Vranješ (2019) on-line učenje se pokazalo kao motivacijski faktor koji potiče aktivnost učenika, ali nije utvrđena statistička značajnija razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine koja se školovala na tradicionalan način. Do sličnih rezultata dolaze Kokan, Tomić i Grubišić (2014) nakon istraživanja o učinku učenja i poučavanja učenika sedmih razreda osnovne škole korištenjem sustava Moodle u nastavi hrvatskog jezika. U nastavnom procesu najbolji izbor kombiniranje

on-line nastave s tradicionalnom nastavom (Marin, 2019). Proces interakcije u učionici je vrlo bitan za učenike, razredna dinamika potiče entuzijazam učenika koji je kod on-line učenja teže postići zbog pomanjkanja socijalne interakcije i komunikacije koji imaju direktnog učinka na motivaciju učenika. Iskustva brojnih autora kao i praksa u Poliklinici SUVAG pokazala su da je u provedbi on-line nastave jedno od ograničenja nedostatak potrebne infrastrukture u kućanstvima, kao što su nedostatak računala, mobitela, brze internetske veze i td. U praksi se to pokazao velikim izazovom kada su nakon razornog zagrebačkog potresa u ožujku i petrinjskog u prosincu mnoge obitelji ostale bez doma i živjele u privremenim i neadekvatnim uvjetima u kojima nisu imali neke od infrastrukturnih segmenata potrebnih za provođenje on-line nastave. U tim uvjetima djelatnici Poliklinike SUVAG učinili su sve da se omogući nastava na daljinu, od pripremanja nastavnih i rehabilitacijskih materijala ispisanih i slanih poštom, do kopiranja videozapisa na USB i dostavljanja učenicima koji nisu imali internetsku vezu, ali su imali računalo. Prilikom prelaska na on-line nastavu, pokazalo se važnim da učitelji odaberu najbolji način dostavljanja odgojno-obrazovnih materijala poput teksta, videa, slika, zvuka i drugih (Bao, 2020). Zanimljivo je da se roditelji, učenici i učitelji u ovim izvanrednim pandemijskim uvjetima u velikom broju zemalja koriste istim platformama koje su za korisnike besplatne, poput Google učionice, Whatsapp, Quippa itd. (Gunawan, Suranti, & Fathoroni, 2020), putem kojih se mogu slati tekstualne poruke, slike, videozapisi i druge datoteke. Osim što su besplatne, to su platforme preko kojih se komunicira u privatnom životu pa je bilo jednostavnija njihova uporaba nego nekih drugih platformi za čije je korištenje trebala dodatna edukacija korisnika. Učitelji, roditelji i učenici Poliklinike SUVAG najčešće imaju kreiranu grupu putem WhatsApp –a tako da mogu međusobno raspravljati i dijeliti informaciji, ali i dokumente. Učiteljima i rehabilitatorima je ovaj način komunikacije važan jer mogu brzo razmijeniti bitne informacije s roditeljima i učenicima. Iz literature je vidljivo da je komunikacija s roditeljima preko npr. Whatsapp-a služila da se roditelji upoznaju s načinom komuniciranja za vrijeme on-line nastave. Lathifah, Helmanto, & Maryani (2020) izdvajaju primjer u kojemu npr. učitelj nižih razreda pomoću WhatsApp podsjeća roditelje da se učenik treba uključiti na nastavni sat na vrijeme. Roditelji su bili informirani o cijelom procesu kako bi djeci što kvalitetnije pomagali tijekom održavanja on-line nastavnog sata, a bili su upoznati i s mogućnošću snimanja samog nastavnog sata (Lathifah et al., 2020). No, postojali su i slučajevi kada roditelji i učenici zbog manjka digitalne pismenosti nisu bili u mogućnosti pratiti nastavu. Ove i slične izazove u provođenju on-line nastave u svom radu navodi i Bao (2020). Autor navodi da cijena Interneta, sposobnosti i mogućnosti roditelja da budu svojoj djeci podrška u on-line nastavi, nedostatak dobrog ponašanja u on-line okruženju i nedostatak samodiscipline učenika u nastavi kod kuće mogu utjecati na uspješnost provođenja on-line nastave. Putri et al. (2020) ističu stavove roditelja kao važan preduvjet uspješnosti provođenja on-line nastave. Učenici, roditelji, ali i učitelji su se našli pred još jednim izazovom koji podrazumijeva odmicanje od učitelja kao jedinog izvora učenja te okretanjem prema različitim izvorima učenja. Odmicanjem od učitelja koji stvara kontekst za lakše shvaćanje novih informacija, digitalno obrazovanje nosi dodatan teret stvaranja tog istog konteksta i odabir točnih i provjerenih informacija uz razvoj vještine razlikovanja pouzdanosti različitih izvora informacija. Laabidi, Jemni, Ayed, & Brahim (2014) su predstavili dizajn MoodleAcc+

obrazovne platforme za učenike s različitim vrstama invaliditeta (motoričkim, oštećenjem sluha, oštećenjem vida). Autori zaključuju da su ispitivanja pokazala kako ne postoji jedinstveno prilagođen obrazovni sadržaj za sve učenike s teškoćama u razvoju niti se može koristiti isti obrazovni resurs za sve učenike. Ističu da je učinkovit način za optimizaciju odgojno-obrazovnog pristupa u on-line okruženju, prije svega analizirati potrebe svakog učenika s teškoćama u razvoju (Laabidi et al., 2014). Više aktivnosti utječu na učinkovito on-line obrazovanje za učenike s teškoćama u razvoju:

- izrada multimedijalnih sadržaja (izrada slika, audio-zapisa, animacija, videozapisa...)
- razina znanja i vještina učitelja i učenika u radu na računalnim platformama
- podrška i uključenost članova obitelji učenika s teškoćama u razvoju u proces on-line nastave
- infrastruktura koja podržava on-line nastavu (kako kod učitelja, tako i kod učenika)
- planiranje potrebnih multimedijalnih sadržaja prema odgovarajućim pedagoško/ metodičko/didaktičnim načelima i raspoloživim mogućnostima.

Lathifah et al. (2020) navode postojanje nekoliko elemenata koje bi učitelji trebali uzeti u obzir kada provode on-line nastavu ne samo za učenike s teškoćama u razvoju nego i za cjelokupnu učeničku populaciju. Autori navode sljedeće preporuke:

- videozapis koji traje manje od 10 minuta trebao bi biti dovoljan je da obuhvati sav odgojno-obrazovni sadržaj jedne nastavne jedinice - snimljeni videozapisi mogu pomoći u učenju ako internetska veza kasni
- tekst bi trebao biti čitljiv s obzirom na veličinu zaslona
- bilo bi bolje optimizirati dostupne videozapise umjesto stvaranja novih
- učenike voditi kroz upute
- za svaku nastavnu cjelinu trebao bi se kreirati dobar interaktivni blok odgojno-obrazovnih sadržaja za promicanje kritičkog mišljenja učenika
- organizirati provjere razumijevanja (napr. putem kvizova)
- pružiti mogućnosti za on-line sastanke učitelja i učenika
- voditi rasprave u malim grupama kako bi zadržali socijalni aspekt nastave
- unijeti emocionalnu dimenziju poučavanju
- poticati roditelja na suradnju.

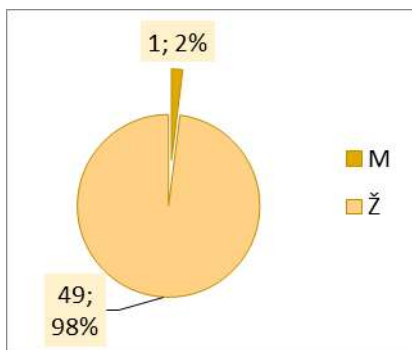
Iskustvo koje je potvrdilo i ovo istraživanje, pokazuje da postoje prednosti i izazovi koji su se javili za vrijeme nastave na daljinu u vrijeme pandemije. U tekstu koji slijedi navode se najznačajnija zapažanja koja mogu usmjeriti odgojno-obrazovne djelatnike i pružiti im podršku te ih potaknuti na traženje optimalnih rješenja u ostvarivanju uspješne nastave na daljinu.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U istraživanju provedenom u Poliklinici SUVAG 2020. g, ispitivanjem VT učitelja, logopeda i audiorahabilitatora a u svrhu poboljšanja nastave na daljinu za učenike s oštećenjem sluha i/ili govora, istražilo se koje se prilagodbe i novi oblici didaktičko/metodičkog i rehabilitacijskog rada primjenjuju u on- line nastavi a koji su tradicionalni oblici rada odbačeni jer su se pokazali u praksi neučinkovitim.

U ispitivanju su sudjelovala ukupno 50 stručnjaka Poliklinike SUVAG.



Slika 1. Struktura uzorka prema spolu

Figure 1. The structure of the sample by gender

Mjerni instrumenti

Ispitivanje je provedeno pomoću upitnika posebno izrađenog za ovu svrhu. Veći je dio upitnika strukturiran prema principu Lickertove skale. Ispitanici su se opredjeljivali za jedan od 5 ponuđenih odgovora na postavljenu tvrdnju: potpuno se slažem, uglavnom se slažem, ne mogu se odlučiti, uglavnom se ne slažem, uopće se ne slažem. Upitnik se sastojao od 2 dijela:

1. uz *Upute o načinu rješavanja upitnika* i potvrdu *Suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju*, u prvome dijelu Upitnika ispitanici su odgovarali na pitanja vezana za demografske podatke
2. dio upitnika je konstruiran za ispitivanje metoda rada u on-line nastavi i telerehabilitaciji. Korištena je skala Likertovog tipa. Upitnik se sastojao od 15 tvrdnji i ispitanici su ga ispunjavali on-line.

S ispitanicima je proveden polustrukturirani intervju.

Metoda obrade podataka

Napravljena je obrada i analiza podataka na razini deskriptivne statistike. Kvalitativnom analizom pojedinih odgovora je produbljeno razumijevanje različitih iskustava i stajališta stručnjaka Poliklinike SUVAG o on-line nastavi.

REZULTATI I DISKUSIJA

Osnovne smjernice provođenja nastave na daljinu za učenike s oštećenjem sluha i za učenike s govorno-jezičnim poremećajima

Vremenska struktura održavanja nastave na daljinu

Istraživanje je pokazalo da je učenicima s teškoćama u razvoju koji imaju poteškoća sa strukturiranjem nastavnih sadržaja i koji se slabije snalaze u vremenu i prostoru, on-line nastava trajala vrlo dugo, ponekada i cijeli dan. Učinkovito upravljanje vremenom jedan je od najvećih izazova koje učitelji, logopedi i audiorehabilitatori, učenici i roditelji trebaju savladati. Kao i u redovnom radu, jedna od temeljnih prilagodbi učitelja je jasno strukturiranje dnevnih i tjednih zadataka. Učitelj, logopedi i/ili

audiorehabilitator ili pak stručni suradnik trebao bi postaviti rokove prateći pri tom individualne potrebe i mogućnosti svakog učenika. Vremenski okvir trebao bi se zadati unaprijed. S njime se trebaju upoznati i roditelji. On je širi i može biti fleksibilniji od uvjeta u redovnoj nastavi, ali se mora jasno zadati, bilo da se radi o vremenskom roku objavljivanja domaćih zadaća, pisanih radova i projekata, odgovaranju na zadatke putem mrežnog testa, gledanju video prezentacija, sudjelovanju u virtualnom razredu, ili sudjelovanju u video igrama. Međutim, ako će to dovesti do učinkovitije nastave ili rehabilitacije, može se učeniku dati i malo slobode pri odabiru vremena za sudjelovanje u on-line aktivnostima. Učitelji moraju biti kreativni u učinkovitom planiranju on-line nastave. Stil poučavanja u ovom načinu poučavanja treba proširiti, jer se prilično razlikuje od učenja u razrednom okruženju. Iskustvo i istraživanje vezano za on-line nastavu je pokazalo da je najučinkovitije organiziranje on-line nastave kada se raspored sati formira na način da se nastavni predmeti odvijaju u blok satima te da učenik ima najviše tri obrazovna predmeta dnevno. Na taj način je i broj dnevnih domaćih zadaća manji. Također pokazalo se da je najučinkovitija on-line nastava u realnom vremenu. U tradicionalnoj nastavi, za učenike s oštećenjem sluha i/ili govora, blok sati se nisu pokazali učinkovitima jer je predugi vremenski period između održavanja nastave, poglavito za nastavne predmete koji se održavaju jedan ili dva sata tjedno. Postoji i druga dimenzija vremenske strukture. Širi i fleksibilniji vremenski okvir ostvarivanja nastavnih sadržaja je jača strana on-line nastave jer učenik može biti uspješan u ostvarivanju zadataka bez pritiska razredne okoline te riješiti zadatak u vremenu koje mu treba. Jedna od prilagodbi za učenike s teškoćama u razvoju je produljeno vrijeme za rješavanje zadataka. Upravo u on-line okruženju, učenik s teškoćama može svojim tempom ostvarivati nastavne sadržaje te ponavljati iste upravo onoliko koliko mu je potrebno da ostvari cilj i ishode nastave. Naravno, kao i u razredu, ako znamo da učeniku treba više vremena za ostvarivanje gradiva ili rješavanja zadataka, učitelj će pripremiti optimalnu količinu zadataka.

Komunikacija u on-line nastavi i telerehabilitaciji

Istraživanje je pokazalo da je za učenike niže kronološke dobi izuzetno važno da se dijete i učitelj vide preko neke aplikacije. Učenik u kratkom razgovoru saznaje što ga očekuje u on-line nastavi ili rehabilitaciji. Učitelj, logoped ili audiorehabilitator, kratkim i jasnim rečenicama, govoreći malo sporijim tempom, uz zorni prikaz (sliku, tekst, fotografiju...) objašnjava, kao i u razredu ili kabinetu, što je cilj nastavnog sata, odnosno rehabilitacije i što se od učenika očekuje. Videozapisi trebaju biti jasno strukturirani, kratki (2-5 minuta) i zanimljivi. Ako se radi o praktičnom radu, prvo se treba prikazati cjeloviti proces s ishodom kako bi učenik razumio što treba postići praktičnim radom, potom uz svaki dio upute, treba biti slikovni ili video prikaz koji svojom jednostavnošću, postupno učenika vodi kroz proces. Učitelji, logopedi i audiorehabilitatori se dogovaraju o svim segmentima on-line nastave i rehabilitacije s roditeljima koji trebaju omogućiti učeniku svu logističku podršku.

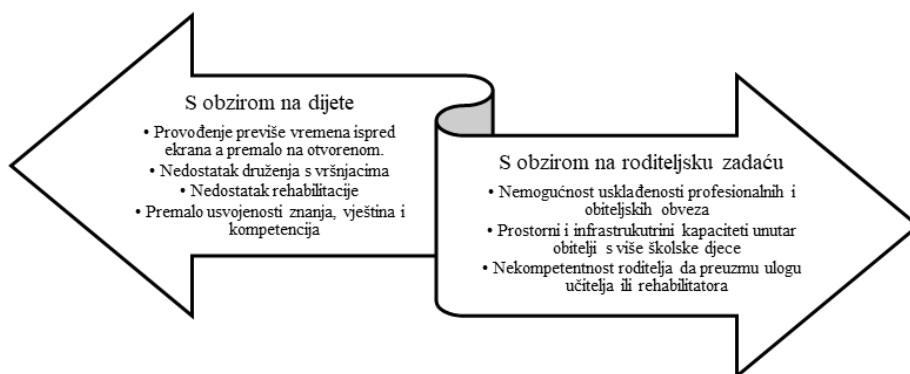
Uloga roditelja u on-line nastavi i telerehabilitaciji

Komunikacija s roditeljima je ključna za uspjeh on-line nastave učenika s teškoćama u razvoju, pogotovo s učenicima niže kronološke dobi. Roditeljima je potrebno davati upute kako i u kojoj mjeri trebaju biti podrška učenicima. Poželjno je da učitelji ili

rehabilitatori upute roditelje da u samom nastavnom i rehabilitacijskom procesu trebaju biti više podrška djetetu, a manje izravno uključeni u proces. Istraživanje stavova roditelja prema on-line nastavi provedenom u 2020. i 2021.g. u redovnim školama i Osnovnoj školi Poliklinike SUVAG pokazalo je da roditelji učenika s oštećenjem sluha i/ili govora sudjeluju u on-line nastavi više nego roditelji redovnih škola, naročito je ta razlika veća u potpori pisanju zadaća tijekom vikenda (Bakota, Punjek, & Pavičić Dokoza, 2021). Roditelji su iskazali svoje stavove odgovarajući na pitanje: *Što vas najviše brine u vezi školovanja na daljinu Vašeg djeteta?* Istaknuti su oni odgovori koji se sadržajno najčešće ponavljaju:

- S obzirom da sam roditelj s punim radnim vremenom, imala sam osjećaj da dnevno radim dva posla.
- Nedostatak druženja s vršnjacima i rad s učiteljicama i učiteljima uživo.
- Roditelj ne može prenijeti djetetu znanje koje mu učitelj može dati u direktnom radu (interakcija dijete - učitelj).
- Ništa me ne brine ali bolje je da ide u školu.
- Objasniti neke stvari koje ni sama nisam razumjela.
- Premalo vremena za odmor.
- Da ne postizemo rezultate koje bi dijete postizalo u situaciji kad je u razredu s učiteljicom i ostalim učenicima. Nije jednostavno prenositi znanje iz pozicije roditelja kad uz školske obaveze djeteta imate i poslovne, kućanske i roditeljske obaveze.
- Brine me to da neću moći pomoći svom djetetu.
- Ne može sama pratiti nastavu na daljinu. Moj posao je takav da ga se ne može raditi od kuće. A i kad su predavanja, moram maknuti drugo dijete da joj ne odvlači pažnju. Tako da je to nama jako teško.
- Previše vremena provedeno ispred računala
- Njegova nesamostalnost i usamljenost.
- Neznanje, tj da propuštaju nastavu.

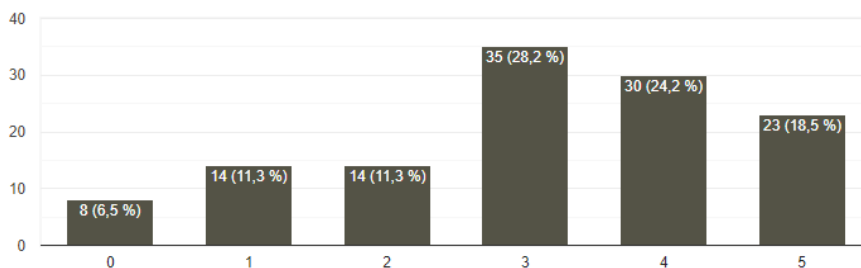
Vidimo da su roditelji zabrinuti i da su njihova razmišljanja usmjerena u nekoliko promišljanja koji su prikazani u slijedećem grafikonu.



Slika 2. Zabrinutost roditelja s obzirom na dijete i s obzirom na percepciju roditelja i njihove roditeljske uloge

Figure 2. Parental concerns regarding the child and regarding the parents' perception and their parental role

Istraživanja su pokazala da je za učenike jedan od vodećih nedostataka on-line nastave provođenje previše vremena ispred računala i predugi boravak u zatvorenom prostoru, odnosno premalo aktivnosti na otvorenom prostoru. Istraživanje provedeno u Kini (Zhao et al., 2020) u vrijeme pandemije ističe da je 68,8% roditelja izjavilo je da su njihova djeca bila za računalom više od 3 sata dnevno, što je premašilo preporuku Američke akademije za pedijatriju od 2 sata dnevno (Atkin, Sharp, Corder, & van Sluijs, 2014; Janssen, Medina, Pedroza, & Barquera, 2013). Nove situacije su često i izvor stresa. Na pitanje *Kako biste procijenili ukupnu količinu stresa kojem ste bili izloženi u razdoblju od početka pandemije koronavirusa?*, iz odgovora je vidljivo da su roditelji učenika Osnovne škole Poliklinike SUVAG bili pod stresom. Svega 6,5% njih je odgovorilo da nije bilo pod stresom za vrijeme pandemije i on-line nastave, dok je 18,5 % bilo pod visokim stresom a 24,2%.



Slika 3. Izloženost roditelja učenika OŠ Poliklinike SUVAG stresu za vrijeme pandemije i on-line nastave

Figure 3. Exposure of parents of SUVAG Polyclinic Elementary School students to stress during a pandemic and online classes

Osnovna obilježja videozapisa za učenike s oštećenjem sluha i /ili govora

Percepcija govora prvenstveno se smatra slušnim procesom. Međutim, percepcija govora uključuje integraciju slušnih i vizualnih (npr. pokreti usana i lica) informacije. McGurkov efekt pokazuje interakciju između sluha i vida u percepciji govora. Vizualni podaci koje osoba dobiva kad vidi da osoba govori, mijenjaju način na koji čuje zvuk. Ako osoba dobiva nekvalitetne zvučne informacije, ali kvalitetne vizualne informacije, vjerojatnije će doživjeti McGurkov efekt. Sposobnosti integracije audio i vizualnih informacija mogu također utjecati na to hoće li osoba doživjeti učinak. Pokazalo se da su ljudi koji su bolji u senzornoj integraciji osjetljiviji na učinak. Na mnoge ljude McGurkov efekt utječe različito na temelju mnogih čimbenika, uključujući oštećenje mozga i druge poremećaje (Kkese, 2020). Kako se učenici s govorno-jezičnim teškoćama i s oštećenjem sluha obično suočavaju s poteškoćama u slušnoj percepciji, postavlja se pitanje na to kako ti učenici funkcioniraju u uvjetima on-line nastave i telerehabilitacije. Kkese (2020) ističe da u tradicionalnim uvjetima obrazovanja, učenici s govorno-jezičnim poremećajima ili s oštećenjem sluha nailaze na nekoliko poteškoća i to zbog bučnih učionica ili prevelike udaljenost od učitelja. On-line nastava možda je prikladnija jer uključuje korištenje pripremljenih audio-vizualnih informacija. Učenici mogu prisustvovati nastavi daleko od bučne pozadine učionice s naglaskom na

praćenje predavačevog lica i glasa. Stručnjaci koji provode on-line nastavu ili telerehabilitaciju mogu artikulirati govor koji bi mogao dovesti do jasnije percepcije govora uz naglašene artikulacijske pokreti koji olakšavaju vizualnu percepciju. Navode da učenici u on-line nastavi i telerehabilitaciji preuzimaju kontrolu nad tempom učenja te mogu više puta pregledavati audiovizualne uratke. Za učenike s oštećenjem sluha starije kronološke dobi, izuzetno je važno da videozapisi imaju u podnožju titl te da se prate standardi utvrđeni *Zakonom o pristupačnosti mrežnih stranica i programskih rješenja za pokretne uređaje tijela javnog sektora Republike Hrvatske* (NN 17/19). Video zapisi trebaju biti kratki i slikoviti. Tekst treba biti izgovoren jasno, izražajno i malo sporijim tempom. Istraživanje je pokazalo da bi odgojno-obrazovne i telerehabilitacijske sadržaje trebalo pripremiti prema sljedećim principima: organizirati ih pregledno, poštujući pri tome hijerarhiju međusobnih veza; zornost dobiti korištenjem animacija, simulacija, zvuka i videa, kao i videozapisi i sadržaje obogatiti s primjerima, kratkim vježbama i kvizovima. Nastavni sadržaj koji je prikazan u videozapisu, učenik treba dobiti u formi transkripta ili kratkog sadržaja s istaknutim ishodima na koje treba obratiti pozornost. Ishodi važni za nastavnu cjelinu trebaju biti istaknuti kako u transkriptu, tako i u samom video zapisu. Uz videozapise, učeniku trebaju biti na raspolaganju nastavni listići ili neki drugi nastavi didaktičko-metodički materijali putem kojeg će učitelj pratiti razumijevanje učenika. Isti učinak se može ostvariti koristeći unaprijed pripremljene jednostavne aplikacije koje će u učitelju, ali i učeniku dati povratnu informaciju o razumijevanju nastavanog sadržaja kojeg je netom prije pogledao ili poslušao. Isto tako, po završetku pregledanog videozapisa, učenik može učitelju odgovoriti na nekoliko kratkih i jasnih pitanja (putem Google forms-a ili preko neke slične platforme). Za učenika s oštećenjem sluha važno je naglasiti da se prilikom gledanja video zapisa, od učenika ne traži da piše bilješke ili odgovara na pitanja. Učenik se treba uspješno usredotočiti samo na jednu aktivnost: slušanje ili gledanje ili samo čitanje uputa. Pri kreiranju videozapisa važno je naglasiti da, ako se radi o novim sadržajima, oni ne bi trebali biti duži od 5 minuta. Iskustvo Poliklinike SUVAG je pokazalo da videozapisi s novim gradivom u trajanju od petnaestak minuta, a koji unutar sebe imaju zadatke za ponavljanje i/ili prepisivanja u bilježnicu, za učenika traje i više od 45 minuta, a za malo sporije učenike ili učenike s teškoćama u razumijevanju ili primjerice sa slabijom pažnjom, znatno duže. Učenici trebaju pogledati ili poslušati novi sadržaj barem dva do tri puta, a za zahtjevnije sadržaje, više puta. Učenici se vraćaju na pojedine dijelove videozapisa i uz rješavanja zadataka to u pravilu traje tri do pet puta duže od duljine samog videozapisa. Upravo zato je preporuka da video-materijali budu kraći i razlomljeni u više manjih videozapisa. Mogu imati isti naslov ali pokraj svakog može biti redni broj kako bi se učenik mogao snalaziti u slijedu nastavnog sadržaja. Na taj način može savladati sam dio nastavnog sadržaja i imati svijest koji dio gradiva mu nije jasan i tako potražiti podršku učitelja koji će mu u direktnom kontaktu objasniti ciljano taj dio nastavne cjeline.

Slušanje

U rehabilitaciji i odgoju i obrazovanju učenika s oštećenjem sluha i/ili govora izuzetno je važno slušanje i slušne vježbe. Dio nastavnog sadržaja mora se usmjeravati na slušni kanal. Slušanje izražajno ispričane priče ili nekog drugog sadržaja nude priliku za uvježbavanje slušne percepcije i razvijanja slušne pažnje. Učenici mogu sami snimati

svoje izražajno čitanje i najbolje snimke poslati logopedu, audiorehabilitatoru i/ili učitelju, ili staviti na zajedničku platformu gdje će ga moći poslušati ostali učenici. Na taj način će učenici s oštećenjem sluha ili učenici s govorno-jezičnim poremećajima istovremeno uvježbavati svoje vještine čitanja i pismenosti dok će model čitanja učitelja omogućiti učenicima uočavanje pravilnih intonacijskih obrazaca koji prate strukturu rečenice, omogućavajući tako bolje razumijevanje (posebice poželjno kod učenika s disleksijom). Ostvarivanje i uvježbavanje novog vokabulara poboljšava se slušanjem uz korištenjem bogatih intonacijskih obrazaca (vrednote govornog jezika) i povezivanjem sa slikama, ponavljanjem slušanog i povezivanjem s rečenicama koje isti pojam imaju u drugačijem kontekstu. Na taj način razvijat će se i širiti učenikove govorno-jezične sposobnosti. Videozapisi ili interaktivni sadržaji namijenjeni učenicima s oštećenjem sluha, govora i/ili jezika trebaju biti koncipirani na način da se nastavni sadržaj obrađuje tako da se istovremeno odvijaju i rehabilitacijski procesi na istom predlošku. Sinergijom nastavnih sadržaja i rehabilitacijskih postupaka uz korištenje istih sadržaja, učenicima se omogućava optimalno korištenje vremena uz bolji učinak strukturiranja i učvršćivanja naučenih sadržaja i njihovih primjena u novim kontekstima.

Interaktivnost

Isključivo usmeno izlaganje i prezentiranje nastavnih sadržaja samo u obliku teksta i slike, obično izaziva informacijsko preopterećenje ili stvara poteškoće u praćenju nastave zbog problema s privlačenjem i održavanjem pozornosti učenika. Iskustvo je pokazao da učenici saspecifičnim teškoćama u učenju upravo zbog navedenih razloga teže prate školu na TV-u. Ispitanici su naveli da taj oblik nastave ima prednost jer se sadržaj može više puta pogledati, no brzina tumačenja i izlaganja otežavaju (kod nekih učenika i onemogućavaju) praćenje takvog oblika nastave. Izostanak interaktivnosti i komunikacije s učenicima pokazao se kao još jedna prepreka u razumijevanju nastavnog sadržaja. Za razliku od klasične nastave i rehabilitacije, učenik u on-line nastavi može dobiti neposredne povratne informacije o vrednovanju svog uratka. Povratna informacija može biti vrlo brza, a samim tim i učenje je učinkovitije. Ako učenik ne dobije na vrijeme povratnu informaciju o uspješnosti svog uratka, onda se eventualno nerazumijevanje nastavnog sadržaja produbljuje i multiplicira na nastavne sadržaje koji su u korelaciji s istim, ili proizlaze iz njega. Kako učenik, tako i roditelji, on-line nastavom mogu dobiti brzu povratnu informaciju jesu li razumjeli nastavni sadržaj te koji dio sadržaja nisu razumjeli. S druge strane učitelj može provesti individualizirane postupke mijenjajući oblik i formu nastavnog sadržaja prema potrebama učenika. Asinkrone rasprave s učenicima iz razreda i učiteljima, učenicima s oštećenjem sluha i/ili govora omogućavaju kvalitetnu komunikaciju. S obzirom da je kod učenika s oštećenjem sluha agramatičnost u izražavanju jedna od čestih posljedica oštećenja, ovo je prilika da učitelj minimalnim intervencijama (da ne narušava spontanu komunikaciju) usmjerava učenika na gramatički i jezične ispravne oblike te tako pospješuje kod učenika kulturu pisane komunikacije. Budući da se dio nastave odvija asinkrono, internetske rasprave nisu prekinute školskim zvonom, već naprotiv, vježbe i zadatci se mogu objaviti u ležernijem zadanom vremenskom okviru. Takvi načini komuniciranja su dobri za projektne zadatke. On-line nastava pruža još neke vrijednosti u održavanju nastave koje se u tradicionalnom razredu ne mogu provoditi.

Ako dijete slabije usvaja nastavne sadržaje, učitelj ga neće izložiti frustraciji i nemoći nego će individualnim radom postići zadane ciljeve. Važno je da se svi oblici individualnog nastavnog i rehabilitacijskog procesa ostvare i u on-line nastavi.

Zornost

Kombinacija komunikacijskih kanala omogućava veću mogućnost privlačenja pozornosti učenika, jer je veća zornost a time i razumljivost. Kao i u nastavi „u živo“, važno je da se učenik vodi kroz nastavne sadržaje kratkim i jasnim rečenicama jer time postizemo najvišu razinu razumijevanja. On-line nastava može omogućiti učiteljima toliko važan princip zornosti – učenici s teškoćama mogu u skladu sa svojim mogućnostima sudjelovati u inkluzivnim projektima i surađivati sa školskim kolegama redovnih škola diljem Hrvatske, ali i šire. Uvidi u druge kulture, stavove i pristupe rješavanju problema mogu učenika informirati zornije i dati jasnoću koja katkad u redovnim uvjetima školovanja izostaje. On-line nastava omogućava učenicima da putem video igrice ili sličnih aplikacija na zabavan način usvoje, provjere ili ponove nastavne sadržaje. Takvi sadržaji daju dodatnu vrijednost cjelovitom procesu jer uz zornost motiviraju učenike i često su na kraju cjeline kao nagrada za trud i strpljivost.

ZAKLJUČAK

On-line nastava omogućit će učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju, učenicima s oštećenjem sluha i/ili govora usvajanje i razvijanje digitalnih praktičnih znanja i vještina koje će moći koristiti u cjeloživotnom učenju i kasnije u svijetu rada. Da bi učenici u tome uspjeli, svaki učitelj treba u uvjetima redovne nastave simulirati one procese s kojim se učenici susreću kada se nađu u on-line okruženju. Prethodna iskustva nam govore da je neznanje i neiskustvo učenika zahtijevalo veliki angažman obitelji te da je to bila loša strana on-line nastave koja je duboko utjecala i na obiteljske odnose. Vježbanjem on-line nastave u vođenim i strukturiranim uvjetima od strane logopeda, audiorehabilitatora i/ili učitelja, s vremenom će omogućiti učenicima s teškoćama u razvoju da postanu sigurni u sebe te da bez obzira na teškoću mogu što samostalnije koristiti interaktivne mrežne alate.

LITERATURA

1. Atkin, A. J., Sharp, S. J., Corder, K., & van Sluijs, E. M. F. (2014). Prevalence and Correlates of Screen Time in Youth. *American Journal of Preventive Medicine*, 47(6), 803-807. DOI: 10.1016/j.amepre.2014.07.043
2. Bakota, K., Punjek, L. & Pavičić Dokoza, K. (2021). The impact of online schooling on parental self-assessment in parents of children with and without developmental disabilities. *Neobjavljeni rukopis*.
3. Bao, W. (2020). COVID -19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. DOI:10.1002/hbe2.191
4. Bulić, M., & Kostović Vranješ, V. (2019). Utjecaj e-učenja na samoodgovornost učenika pri izvršavanju domaćih zadaća. *Školski vjesnik*, 68(1), 112-126.

5. Gunawan, G., Suranti, N. M. Y., & Fathoroni, F. (2020). Variations of Models and Learning Platforms for Prospective Teachers During the COVID-19 Pandemic Period. *Indonesian Journal of Teacher Education*, 1(2), 61-70.
6. Kkese E. (2020). McGurk effect and audiovisual speech perception in students with learning disabilities exposed to online teaching during the COVID-19 pandemic. *Medical Hypotheses*, 144, 110233. DOI: 10.1016/j.mehy.2020.110233
7. Kokan, N., Tomić J., & Grubišić A. (2014). Sustav Moodle u nastavi hrvatskog jezika. *Školski vjesnik*, 63(3), 367-379.
8. Laabidi, M., Jemni, M., Ayed, L. B., & Brahim, H. B. (2013). Learning Technologies For People With Disabilities. *Journal of King Saud University - Computer and Information Sciences*, 26(1), 29-45. DOI:10.1016/j.jksuci.2013.10.005
9. Lathifah, Z. K., Helmanto, F., & Maryani, N. (2020). The Practice of Effective Classroom Management in COVID-19 Time. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 3263-3271.
10. Marin, G. (2019). Sustavi e-učenja u promicanju novih pristupa vrednovanja. *Magistra Iadertina*, 14(1), 91-111. DOI: 10.15291/magistra.2957
11. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015). Preuzeto 27. ožujka 2021. sa http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
12. Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M., & Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809-4818.
13. Zakon o pristupačnosti mrežnih stranica i programskih rješenja za pokretne uređaje tijela javnog sektora Republike Hrvatske (NN 17/2019). Preuzeto 29. Veljače 2021. sa http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_02_17_358.html
14. Zhao, Y., Guo, Y., Xiao, Y., Zhu, R., Sun, W., Huang, W., . . . & Wu, J. (2020). The effects of Online Homeschooling on children, parents, and teachers of Grades 1–9 during the Covid-19 pandemic. *Medical Science Monitor*, 26. DOI:10.12659/msm.925591

POVEZANOST KRONIČNIH KOŽNIH BOLESTI I SLIKE TIJELA

THE RELATIONSHIP BETWEEN CHRONIC SKIN DISEASES AND BODY IMAGE

Petra BIBIĆ¹, Renata MARTINEC², Renata PINJATELA²

¹ Centar za rehabilitaciju Stančić, Dugo Selo, Hrvatska

² Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Odsjek za motoričke poremećaje, kronične bolesti i art terapije, Zagreb, Hrvatska

Pregledni rad

APSTRAKT

Kronične kožne bolesti zbog svoje simptomatologije i smještaja na vidljivim dijelovima tijela mogu utjecati na sliku tijela kao i na cjelokupni doživljaj sebe u oboljelih osoba. Slika tijela predstavlja set predodžbi, fantazija, emocija, stavova i značenja vezanih uz dijelove tijela i tijelo u cjelini a rezultati različitih istraživanja su pokazali da razne tjelesne traume i kronična oboljenja negativno utječu na tjelesno iskustvo, samoprocjenu i kvalitetu života. U tom smislu definiran je i cilj ovog istraživanja koji se odnosio na ispitivanje kompleksnog međuodnosa između kroničnih kožnih bolesti i slike tijela. Za potrebe istraživanja provedeno je sustavno pretraživanje znanstvenih radova na osnovi kriterija prema kojem su se pojmovi *kronične kožne bolesti* (ili pojedine vrste kroničnih kožnih bolesti, kao npr. psorijaza, atopijski dermatitis, kronične urtikarije, svrbež, vitiligo, akne, alopecije, rozacea i dr.) i *slika tijela* pojavljivali u naslovu, kao ključne riječi ili kao varijable procjene. Rezultati istraživanja su pokazali da kronične kožne bolesti utječu na različite aspekte slike tijela i da je taj kompleksan međuodnos ovisan o različitim parametrima kao što su: spol, dob, klinička slika/vidljivost simptoma, socijalno-kulturni kontekst, reakcije socijalne okoline/stigmatizacija, neugodno tjelesno iskustvo, psihoemocionalne reakcije i strategije suočavanja. Složena nepovoljna dinamika između tjelesnih, psihosocijalnih i bihevioralnih reakcija u osoba s kroničnim kožnim bolestima može dovesti do snižene kvalitete života te se ističe potreba za provedbom daljnjih istraživanja u cilju definiranja prikladnih interdisciplinarnih (psiho)terapijskih programa kao i na potrebu provođenja psihoedukacijskih programa u cilju senzibiliziranja javnosti o pružanju socijalne podrške osobama s kroničnim kožnim bolestima.

Ključne riječi: kronične kožne bolesti, psihodermatologija, slika tijela, kvaliteta života

ABSTRACT

Chronic skin diseases due to their symptoms and presence on visible parts of the body can have effect on body-image and consequently the overall self-experience. The body-image represents a set of concepts, fantasies, emotions, attitudes and meanings related to body parts and body as a whole, and the results of various researches have shown that different bodily trauma and chronic diseases may have a negative impact on body-experience, self-assessment and quality of life. In this sense, the aim of this research was to define complex interaction between chronic skin diseases and body-image. In that sense, a review of scientific researches was carried out based on the criteria according to which the term *chronic skin diseases* (or certain types of chronic skin diseases such as psoriasis, atopic dermatitis, chronic urticaria, itching, vitiligo, acne, alopecia, rosacea, etc.) and *body-image* appeared in the title, as keywords or as variables. The results have shown that chronic skin diseases affect the different aspects of body-image and that this complex relationship depends on different parameters such as: sex, age, clinical

features/symptoms visibility, social-cultural context, social reactions/stigmatization, unpleasant physical experience, psycho-emotional reactions, and coping strategies. The complex negative interactions between physical, psychosocial and behavioural reactions in people with chronic skin diseases can lead to reduced quality of life. Because of that, there is a need for further research aimed at defining appropriate interdisciplinary (psycho)therapeutic programs as well as the need for psychoeducation programs in order to sensitize the public for providing the social support to persons with chronic skin diseases.

Keywords: chronic skin diseases, psychodermatology, body image, quality of life

UVOD

Kronične kožne bolesti (KKB) zbog svoje učestalosti i mogućih posljedica predstavljaju sve važniji zdravstveni i socijalni problem. Naime, zbog njihovog položaja na vidljivim dijelovima tijela, potrebe za dnevnom terapijom, stalnom njegovom kože i sklonosti prema recidivu one često imaju značajan utjecaj na psihoemocionalne reakcije i sliku tijela (Hudson, Thompson & Emerson, 2020; Mikolajczyk, Rzepa, Król & Zaba, 2017; Schuster et al., 2020). Takvom stanju doprinose i različiti simptomi koji uključuju: crvenilo, osjećaj topline, mrlje prekrivene ljuskicama, svrbež, peckanje, suha ispucala koža, ekcemi u obliku crvenila ili malih mjehura, upaljena ispupčenja, mjehurići, bubuljice, osip, plakovi na koži, depigmentacija, gubitak kose, trepavica i/ili obrva i dr. (Basta Juzbašić i sur., 2014). Među najčešćim KKB možemo navesti psorijazu, akne, vitiligo, atopijski dermatitis, rozaceu, seboroični dermatitis. Važno je napomenuti da svaka kožna bolest ima svoj uzrok, tijek bolesti, odgovarajuće metode liječenja te razne oblike svakodnevne brige. KKB mogu biti uzrokovane ili pogoršane raznim čimbenicima kao što su genetsko nasljeđivanje, stres, način života i okolišni čimbenici. U novije vrijeme sve se više razmatra interakcija između psihoemocionalnih čimbenika i KKB. Stoga je razvijeno specifično interdisciplinarno područje dermatologije - *psihodermatologija* - koja proučava složenu interakciju između psiholoških čimbenika i bolesti kože, te kako njihova međupovezanost utječe na pojavu, tijek i liječenje kožnih oboljenja (Jafferani & Franca, 2016; Šitum, Kolić & Buljan, 2016). Najčešće korištena klasifikacija psihodermatoloških bolesti uključuje tri skupine poremećaja: a) psihofiziološke dermatoze, b) primarne psihijatrijske bolesti i c) sekundarni psihijatrijski poremećaji, kako je opisano u tablici 1 (Kotrulja & Šitum, 2004, Šitum i sur., 2016). S obzirom na ovu povezanost, terapija KKB zahtjeva individualni, interdisciplinarni i holistički pristup koji u nekim slučajevima podrazumijeva kombinaciju dermatološkog liječenja, psihofarmakologije i psihoterapije (Rosinska, Rzepa, Szramka-Pawlek & Zaba, 2017; Šitum, Buljan, Buljan & Vurnek Živković 2008).

Klinička i simptomatska kompleksnost KKB često predstavlja značajan čimbenik koja otežava proces suočavanja u oboljelih osoba. Veći broj istraživanja pokazao je da na kvalitetu života znatno više utječe vidljivost bolesti i odnos okoline nego težina kliničke slike (Sanclemente et al., 2017; Tadinac, Jokoć-Begić, Hromatko, Kotrulja & Lauri-Koralija, 2006). Rezultati istraživanja provedenih posljednjih godina ukazali su na najčešće reakcije u osoba s KKB a odnose se na: zabrinutost zbog izgleda, nisko samopoštovanje i samopouzdanje, slabija socijalna prilagodba, depresivnost, zabrinutost zbog zdravlja (Panconesi, 2000).

Tablica 1. Podjela psihodermatoloških poremećaja
Table 1. Clasification of psychodermatological disorders

PSIHODERMATOLOŠKE BOLESTI	KLINIČKE DIJAGNOZE
<p style="text-align: center;">Psihofiziološke dermatoze</p> <ul style="list-style-type: none"> kožne bolesti koje se redovito pogoršavaju ili se prvi puta javljaju nakon akutnog stresa, odnosno, stres predstavlja značajan okidač u izbijanju bolesti za koju postoji sklonost kod bolesnika 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ akne ➤ alopecija areata ➤ atopijski dermatitis ➤ psorijaza ➤ psihogena purpura ➤ rozacea ➤ seboreični dermatitis ➤ urtikarija
<p style="text-align: center;">Primarno psihijatrijske bolesti</p> <ul style="list-style-type: none"> oštećenja na koži koja nastaju kao posljedica psihopatoloških stanja(npr.pretjerano pranje određenih dijelova tijela kod OKP; grebanje kože pri deluziji parazita kod psihotičnih poremećaja; samo-ozljeđivanje i dr.) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ artefaktni dermatitis ➤ bromosiderofobija ➤ sumanutosti parazitoza ➤ dizmorfofobija ➤ trihotilomanija ➤ onihotilomanija ➤ atipični bolni sindromi
<p style="text-align: center;">Sekundarno psihijatrijske bolesti</p> <ul style="list-style-type: none"> stanja koja nastaju kao psihološka reakcija na kožne bolesti (npr. anksioznost, depresija, nisko samo-poštovanje, socijalna izolacija, socijalna fobija, neuroticiza, hipohondrija i dr.) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ alopecija areata ➤ cistični oblik akne vulgaris ➤ hemangiomi ➤ ihtioza ➤ Kapošijev sarkom ➤ psorijaza ➤ vitiligo

S obzirom na vanjsku manifestaciju bolesti, u oboljelih često postoji „podsjetnik“ koji upućuje na postojanje zdravstvenog problema što onemogućuje „negaciju“ kao moguću, možda neprikladnu ali ponekad uspješnu, obrambenu mehanizam. Stoga se razvija identitet „bolesnika“, što može uvjetovati niz nepoželjnih emocionalnih reakcija kao što su sram, strah, zabrinutost i izbjegavanje socijalnih kontakata (Colonna, Soro, Addese, Dapavo & Pippione, 2004; Thompson, 2009). Kompleksnost simptomatologije KKB, pojavnost na vidljivim dijelovima tijela, bolne senzacije i negativne reakcije okoline dovode do stanja kada tijelo postaje izuzetno važan i negativno konotiran objekt vlastite percepcije i prosuđivanja. Na taj način, negativno tjelesno iskustvo može dovesti do problema u formiranju slike tijela te nadalje do problema u cjelokupnom doživljaju sebe. Na temelju navedenog definiran je cilj ovog istraživanja koji se odnosio na ispitivanje različitih emocionalnih, interpersonalnih i bihevioralnih determinati koje mogu definirati složeni međuodnos između KKB i slike tijela. U tu svrhu provedeno je sustavno pretraživanje znanstvenih radova publiciranih od 1981. godine. Prilikom odabira dostupne literature pretraživani su radovi u kojih su se pojmovi *kronične kožne bolesti* (ili pojedine vrste kroničnih kožnih bolesti, kao npr. psorijaza, atopijski dermatitis, kronične urtikarije, svrbež, vitiligo, akne, alopecije, rozacea i dr.) i *slika tijela* pojavljivali u naslovu, kao ključne riječi ili kao varijable procjene.

REZULTATI I DISKUSIJA

Na temelju provedenog pregleda literature može se uočiti porast broja istraživanja usmjerenih na povezanosti KKB i slike tijela što ukazuje da je ova tema sve relevantnije problemsko područje u okviru interdisciplinarnog pristupa u liječenju osoba s KKB. Prema zastupljenosti vrsta KKB, u radovima obuhvaćenim ovim istraživanjem, vidljivo je da su najčešće bile obuhvaćene osobe sa psorijazom, aknama vulgaris, dermatitisom, alopeciom areatom, kroničnim svrbežom i vitiligom. Iako se kriterij odabira radova u ovom istraživanju odnosio na prisutnost ključnih riječi „kronične kožne bolesti“ i „slika tijela“ također je učinjen i pregled ostalih ključnih riječi koje su autori navodili u obuhvaćenim radovima. Na temelju analize ostalih ključnih riječi uočava se velika raznolikost u načinu na koji su autori istraživanja pokušali razmatrati ovo problemsko područje. Tako se, na primjer, neki pojmovi (ključne riječi) ističu po češćoj pojavnosti kao npr. kvaliteta života, simptomi (gubitak kose, svrbež, kožne promjene), psihološki distres, depresija i spol. Zatim, po daljnjoj frekvenciji pojavljivanja slijede dob, izgled i socijalna podrška te stigma, adolescencija, podrška vršnjaka, mentalni poremećaji, samosvijest, suočavanje, regulacija stresa, mediji, psihosocijalni faktori, partneri, metabolički sindrom i adaptacija. Ovi rezultati potvrđuju tendenciju da se KKB ne doživljavaju samo kao oboljenja koja dovode do fizičkih posljedica već i do nepoželjnih psihosocijalnih implikacija što utječe i na razinu kvalitete života u oboljelih. U tom smislu veći broj autora smatra da bi procjena različitih aspekata kvalitete života trebala biti važna nadopuna drugim standardnim metodama procjene svakodnevnog funkcioniranja oboljelih osoba (Bowe, Doyle, Crerand, Margolis & Shalita, 2011; Cash, 1992; Colonna et al., 2004; Owczarek & Jaworski, 2016). Što se tiče korištenih instrumenata procjene također se može uočiti velika raznolikost u primjeni različitih upitnika i skala, kako u području procjene KKB tako i u području procjene slike tijela. Tako na primjer, u području procjene kliničke slike pojedinih KKB autori su najčešće koristili *Psoriasis Disability Index* (PDI) i *Psooriasis Area Severity Index* (PASI), zatim *Hair Loss Questionnaire*, *Objective Assessment of Acne Severity* i *Body Surface Area Index*. U cilju procjene psihosocijalnih posljedica kroničnih kožnih bolesti korišteni su *Stigma Scale*, *The Stress and Coping Process Questionnaire* (UBV), *Beck Depression Inventory*, *Eysenck's Personality Questionnaire*, *Hospital Anxiety and Depression Scale* (HADS), *Dyadic Adjustment Scale* (R-DAS), *Family Crisis-Oriented Personal Evaluation Scale* (F-COPES), *Strate-Trait Anxiety Inventory* (STAI), *The Berlin Social Support Scale*, *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES) i Distres termometar. Nadalje, u navedenim istraživanjima slika tijela se ispitivala kroz različite instrumente procjene i fokus grupne intervjuje uz pomoć kojih su se najčešće ispitivali slijedeći parametri: prihvaćanje vlastita izgleda, seksualno funkcioniranje, prikrivanje dijelova tijela, izbjegavanje pojedinih situacija/aktivnosti, zadovoljstvo vlastitim izgledom, reakcije okoline, psihološki i emocionalni izazovi, utjecaj socio-kulturne sredine. U tu svrhu primjenjivali su se sljedeći upitnici: Crtež ljudske figure, *Derriford Appearance Scale* (DAS-59), *Body Image Scale* (BIS), *Frankfurt Body Concept Scales* (FKKS), *Body Image Disturbance Questionnaire* (BIDQ), *Multidimensional Body Self-Relations Questionnaire Appearance Scales* (MBSRQ-AS), *Multidimensional Body-Self Relations Questionnaire*, *Body-Self Questionnaire* (BSQ), *Appearance Schemas*

Inventory. Također, u pojedinim istraživanjima su korišteni i instrumenti za procjenu općeg zdravstvenog statusa (*General Health Questionnaire*) te kvalitete života (*Dermatology Life Quality Index (DLQI)*, *Rating Scale for Psychopathological Health Status and Quality of Life Scale (PCASEE)*, *WHOQOL-BREF* i *EuroQol-5D (EQ-5D)*) - generički instrument koji procjenjuje određene aspekte kvalitete života osoba s psorijazom. Iz navedenog se može zaključiti da ne postoji neki zajednički definiran i standardiziran korpus instrumenata procjene koji bi bio usmjeren na procjenu specifičnih psihoemocionalnih i bihevioralnih reakcija na KKB u povezanosti sa slikom tijela. Takav pokušaj koncipiranja jedinstvenog sustava procjene svakako predstavlja izazov budući da različite KKB imaju svoje zasebne simptomatske karakteristike, međutim njihovo razvijanje bi doprinijelo boljem razumijevanju kritičnih područja u definiranju preventivnih i terapijskih programa usmjerenih na ublažavanje negativnog doživljaja slike tijela, i općenito doživljaja sebe, u osoba s KKB. Također, analizom rezultata istraživanja obuhvaćenih ovim pregledom literature moguće je izdvojiti nekoliko dominantnih područja u okviru kojih se razmatra povezanost KKB i slike tijela, a uključuju slijedeće kategorije: spol/dob, klinička slika/vidljivost simptoma, socijalno-kulturni kontekst, reakcije socijalne okoline/stigmatizacija, neugodno tjelesno iskustvo, psihoemocionalne reakcije i strategije suočavanja.

Spol/dob

Može se zaključiti da žene oboljele od KKB češće izražavaju zabrinutost u svezi vlastitog izgleda, češće smatraju da oštećenja na koži dovode do negativnih emocionalnih reakcija te manje doživljavaju zadovoljstvo svojim dijelovima tijela u odnosu na muškarce. Isto tako, žene su kritičnije u procjeni svog izgleda i ističu važnost utjecaja suvremenih socio-kulturnih ideala ljepote i prihvaćenih estetskih kriterija na percepciju vlastitog tijela. Iz tog razloga povećana diskrepanca između samoprocijenjene i idealne slike tijela, prema nekim istraživanjima, uvjetuje nezadovoljstvo i veće neprihvatanje vlastite tjelesnosti u odnosu na mušku populaciju s KKB (Hassan, Grogan, Clark-Carter, Richards & Yates, 2009; Margin, Adams, Heading & Dimity, 2011; Neil, 2000; Rosinska et al., 2017). S obzirom na dob ispitanika, prema nekim istraživanjima najvišu zabrinutost u svezi vlastitog izgleda pokazuju ispitanici između 18 i 45 godina (Gupta & Gupta, 1995; Hassan et al., 2009), premda pojedini autori smatraju da slika tijela nije značajno povezana s dobi budući se neke njezine determinate, kao npr. simptomi, dekodiraju na isti način kod mlađih i starijih osoba (Sampogna, Tabolli, Giannantoni, Paradisi & Abeni, 2016; Sanclemente, et al., 2017).

Klinička slika/vidljivost simptoma

U većini je istraživanja jedna od polaznih pretpostavki bila da složenija klinička slika s većom vidljivošću simptoma na koži ima za posljedicu negativniju sliku tijela. U tom smislu, u pojedinim je istraživanjima potvrđeno da ispitanici s ozbiljnijom kliničkom slikom pokazuju višu zabrinutost u svezi slike tijela od ispitanika s blažom kliničkom slikom (Leichtman, Burnett & Robinson, 1981), da npr. pacijenti s blažim oblikom psorijaze doživljavaju višu razinu samo-prihvatanje, bolje interpersonalne odnose, više socijalne podrške i više seksualne aktivnosti u odnosu na pacijente s težim oblikom

psorijaze (Owczarek & Jaworsky, 2016), odnosno da je smanjenje vidljivosti simptoma na području glave, ruku, nogu i trupa nakon PUVA tretmana utjecala na poboljšanje kvalitete života (Sojević Timotijević i sur., 2017). U skladu s navedenim, ispitanici su naglašavali važnost prikrivanja vidljivih dijelova tijela kako bi se izbjegla stigmatizacija. Također, ispitanici su socijalnu stigmiju povezivali s emocionalnim problemima, što je posljedično vodilo izbjegavanju određenih aktivnosti. Na temelju rezultata, sportske aktivnosti, posebice plivanje, su najčešća izbjegavane aktivnosti. Ali, isto tako rezultati su pokazali smanjenu socijalnu aktivnost i svjesno izbjegavanje društvene okoline u različitim svakodnevnim situacijama (Fox, Rumsey & Morris, 2007; Gupta & Gupta, 1995; Houry, Danielsen & Skriven, 2014; Neil, 2000). Međutim pojedini autori, kao npr. Sakson-Obada, Pawlaczyk, Gerke & Zygmunt (2017) naglašavaju da stupanj prihvaćanja KKB nije značajno povezan s kliničkom slikom, postotkom zahvaćenosti dijelova tijela i trajanjem bolesti već u najvećoj mjeri ovisi o: procijenjenoj razini socijalne podrške (instrumentalne, informacijske i emocionalne); poremećajima vezanim uz osobnu percepciju; interpretaciju i regulaciju emocija i fizioloških funkcija; zadovoljstvu fizičkim izgledom te prihvaćanju vlastite spolnosti. Imajući to u vidu, može se zaključiti da provođenje različitih psiholoških i psihoedukacijskih intervencija predstavlja učinkoviti način koji osnažuje osobe s KKB u smjeru ublažavanja srama i nelagode te potiče uključivanje u različite životne aktivnosti.

Socijalno-kulturni kontekst

Rezultati većeg broja istraživanja rezultati pokazuju da je doživljaj vlastite tjelesnosti u osoba s KKB često povezan s problemima u neprihvatanju fizičkog izgleda, fizičkom neprivaćnošću, seksualnom nepoželjnosti, sniženim samopouzdanjem, sniženim samopoštovanjem i sramom (Cash, 1992; Gul, Kara, Nazik, Kara & Karaca, 2017; Hassan et al., 2009; Sakson-Obada et al., 2017). Na tako nepovoljnu situaciju, jednim dijelom, negativno utječe i socio-kulturna sredina sa svojim definiranim estetskim kriterijima što se negativno odražava na formiranje slike tijela u oboljelih, ali i na mišljenje socijalne okoline prema kožnim bolestima. To je posebno izraženo u današnje vrijeme kada je sve prisutnije sugeriranje estetskih imperativa uz pomoć interneta, društvenih mreža i drugih socijalnih medija. Naime, s obzirom na suvremene trendove i intenzivno isticanje ideala ljepote, osobe s vidljivim bolestima nalaze se u posebno nepovoljnom položaju. Prema Rumsey (2018) upravo ova kompleksna dinamika između socijalnih i osobnih očekivanja s jedne strane te realnih posljedica bolesti s druge strane, može negativno utjecati na doživljaj vlastitog tijela te na emocionalne, socijalne i bihevioralne reakcije u osoba s KKB.

Reakcije socijalne okoline/stigmatizacija

Jedan od osnovnih razloga zbog kojih KKB mogu negativno utjecati na sliku tijela je njihova manifestacija na vidljivim dijelovima tijela. Odnosno, nestandardni, izgled kože kod promatrača može izazvati osjećaj neugode, zurenje, izbjegavanje kontakta očima, gađenje, strah od zaraze i sl. (Mitrevska, Eleftheriadou & Guarneri, 2015). Prema Thompson (2009) društvene reakcije, nažalost, mogu biti još negativnije te uključivati uvredljive i ponižavajuće poruke što u oboljelih osoba može izazvati pojavu vrlo snažnih negativnih reakcija, posebice u onih sa slabije razvijenim strategijama

suočavanja s bolešću. U tom kontekstu, često je prisutna i stigmatizacija osoba s KKB povezana s etiketiranjem, separacijom, gubitkom statusa i diskriminacijom. Tako su na primjer, autori Dirschka, Micali, Papadopoulos, Tan, Layton & Moore (2015) proveli istraživanje s ciljem da procijene percepciju i reakcije prema osobama s facijalnim eritemom (mrlje crvene izdignute kože) uzrokovane rosaceom. Istraživanje je bilo provedeno pomoću on-line upitnika primjenom modela psihološke procjene Emotix[®]. Tijekom ispunjavanja upitnika ispitanicima su bile prezentirane slike osoba sa i bez facijalnog eritema te su slikama sa licima trebali pridružiti riječi koje opisuju različite emocije, stavove, zdravstveni status, način života i ponašanje. Licima osoba s eritemom češće su pridavane riječi s negativnim konotacijama u području zdravlja, opuštenosti i dobrobiti. Također su procjenjivani kao manje pouzdani, manje dostojni povjerenja i sniženog samopouzdanja, uz negativniju procjenu njihovog profesionalnog kapaciteta i društvenog života. U istom istraživanju procijenjena su i osobna iskustva osoba oboljelih od rosacee prema kojima se može zaključiti da se smatraju nepravedno prosuđivani i da se često osjećaju neugodno, posramljeno, tužno i depresivno. Tako na primjer, istraživanja na području osobnog iskustva osoba sa psorijazom pokazala su visoku razinu stigmatizacije i odbijanja u socijalnim interakcijama (Łakuta, Marcinkiewicz, Bergler-Czop & Brzezińska-Wcisło, 2017; Łakuta, Marcinkiewicz, Bergler-Czop, Brzezińska-Wcisło & Słomian, 2018; Poot, Sampogna & Onnis, 2006). Također, Thompson, Kent & Smith (2002) su u svom istraživanju zabilježili visoku razinu emocionalnog distresa kod adolescenata s vitiligom povezanog s stigmatizacijom, bullyingom i negativnim komentarima. Pojedini su autori pokušali objasniti razloge zbog kojih se javljaju negativne reakcija promatrača na nestandardni tjelesni izgled druge osobe. Prema nekim interpretacijama takva su ponašanja posljedica potrebe za primarnom obranom organizma tijekom koje mozak reagira upozoravajuće na neočekivane ili atipične osjetilne stimulacije budući ih povezuje s opasnim ili ugrožavajućim situacijama (Dirschka i sur. 2015, Larsen, Smith & Cacioppo, 1998). Kao drugi mogući razlog navodi se „halo efekt“ prema kojem, na osnovi teorije kognitivne pristranosti, postoji sklonost da se npr. osobi, na temelju jedne „odbojne“ ili „neprihvatljive“ fizičke osobine, pridodaju daljnje negativno konotirane asocijacije u području psihosocijalnog i profesionalnog funkcioniranja (Nisbett & DeCamp, 1977).

Neugodno tjelesno iskustvo

Kao slijedeća determinanta koja dovodi do negativnog utjecaja KKB na sliku tijela svakako je neugodno tjelesno iskustvo. Naime, popratne pojave KKB mogu biti bolne i iritirajuće senzacije poput svrbeža, peckanja, zatezanja, žarenje, perutanja i sl. zbog čega tijelo postaje medij negativnog doživljaja sebe. Nadalje, pravilna prevencija i terapija zahtjeva kontinuiranu usmjerenost na vlastito tijelo tijekom održavanja specifične higijene kože, primjene farmakološke terapije, zaštite zahvaćenih dijelova tijela i izbjegavanje određenih aktivnosti tijekom čega se tijelo dodatno percipira kao izvor neugode i ograničenja. Na temelju navedenog, tijelo može postati entitet kontinuirano prisutan u svijesti te se u uvjetima maladaptacije na bolest može interpretirati kao teret i osobna slabost, odnosno kao nedovršeni i nesavršeni dio nas koji funkcionira van naše kontrole (Moss & Schaefer, 1984). Takav stav može nadalje biti potvrđen (ne)realnim pretpostavkama o tome kako nas drugi percipiraju kao i

neizbježnom komparacijom s drugim osobama i vrednotama iz pripadajućeg socijalno-kulturnog konteksta (Merleau-Ponty, 1990).

Psihoemocionalne reakcije

Viša razina prihvaćanja KKB i vlastite tjelesnosti rezultira boljim mentalnim zdravljem (Potocka, Jablonska & Swierczynska, 2007). To je posebno važno imati na umu s obzirom da je u većem broju istraživanja potvrđeno da se uz KKB može javiti komorbiditet s depresivnim poremećajem, višom razinom anksioznosti, neuroticizmom, neprijateljstvom i dr. (Bowe et al., 2011; Colonna et al., 2004; Margin et al. 2011; Mousa, Zaher, Amin, Kamal & Fathy, 2011; Stumpf, Stander, Phan, Tenneberger & Heuft, 2013). Prema Wojtyna, Lakuta, Marcinkiewicz, Bergler-Czop & Brzezinska-Wcislo (2017) kao glavni parametri koji mogu doprinijeti pojavi simptoma depresije izdvojeni su: ženski spol, uvjerenja o fizičkom izgledu i njegovoj važnosti u doživljaju vlastite vrijednosti, snažni psihološki distres i niska razina socijalne podrške. Naglašen je i negativan aspekt socijalnog pritiska usmjerenog prema postizanju idealnog fizičkog izgleda. U istraživanju Rosinska i sur. (2017) potvrđena je značajna povezanost između depresivnih simptoma i procjene izgleda, zdravstvene procjene, zadovoljstva dijelovima tijela, te orijentacije prema fizičkom izgledu. Ovi podaci potkrijepljuju tezu da u tretmanu KKB u nekih pojedinaca treba biti uključeno i savjetovanje, psihoterapija, ili ponekad i psihofarmakološki pristup.

Strategije suočavanja

Slijedom navedenog može se zaključiti da prisutnost KKB predstavlja složeno egzistencijalno iskustvo koje često dovodi do anksioznosti, depresivnosti, smanjenog samopoštovanja, seksualnih poteškoća, smetnji komunikacije i općenito smanjene kvalitete života (Šitum et al., 2008). U procesu suočavanja s ovako kompleksnim posljedicama oboljele osobe primjenjuju različite strategije, kao na primjer kognitivne i bihevioralne. Tako na primjer Thompson i sur. (2002) kao najčešće bihevioralne strategije navode: izbjegavanje situacija pri kojima je oštećenje kože vidljivo (npr. sportske aktivnosti), izbjegavanje seksualne intimnosti, prikrivanje oštećenja na koži (nošenje specifične vrste odjeće, korištenje krema za maskiranje kožnih promjena, nošenje perika i umjetnih trepavica, korištenje preparativnih kozmetičkih proizvoda i sl.), te eksplicitno konfrontiranje s negativnim socijalnim reakcijama i nametljivim pogledima. Kognitivne strategije pretpostavljaju način na koji osobe pokušavaju modificirati svoje osjećaje vezane uz tuđe reakcije i spoznaju da su „drugačiji“. Jedna od kognitivnih strategija je kontrola pristranosti u interpretaciji tuđih reakcija pri čemu se svjesna pažnja usmjerava na razlikovanje „očekivanih negativnih reakcija“ i „realnih reakcija“ (Rapee & Heimberg, 1997). Sljedeća kognitivna strategija je atribucijska analiza pri kojoj se negativne tuđe reakcije interpretiraju kao osobni problem promatrača. Također se može spomenuti daljnja strategija koja uključuje uspoređivanje vlastite situacije s još lošijim i negativnijim životnim situacijama drugih ljudi (Thompson et al., 2002). Na temelju razmatranja najčešćih strategija ponašanja u osoba s KKB, Moos & Schaefer (1984) su došli do zaključka da su bihevioralne i kognitivne strategije korisne jer pomažu podržavanju ideje o preuzimanju kontrole nad psihofizičkim posljedicama bolesti, ali uspješnost njihove provedbe može biti ograničena zbog nedostatka potrebnih informacija, emocionalne nepostojanosti i

nemogućnosti prilagodbe aktualnoj životnoj situaciji. Iz tog se razloga nameće potreba definiranja i provedbe različitih psiholoških intervencija (kao npr. psihoedukacije, psihoterapije, savjetovanja, grupe podrške i dr.) koje mogu doprinijeti uspješnijem suočavanju sa posljedicama bolesti kao i boljem suočavanju s negativnim reakcijama okoline (Moon, Mizara & McBride, 2013; Šitum et al., 2008). U tom su smislu, Chida, Steptoe, Hirkawa, Sudo & Kubo (2007) proveli meta-analizu učinkovitosti psiholoških intervencija u osoba atopijskim dermatitisom. Testiranjem različitih vrsta intervencija (aromaterapija, autogeni trening, kratka dinamska psihoterapija, kognitivno-bihevioralna terapija, stres-management i strukturirani edukacijski program) autori su dobili rezultate prema kojima su navedeni terapijski pristupi imali značajno ublažavajući učinak na ozbiljnost ekcema, te intenzitet svrbeža i grebanja. Kao važan oblik podrške navodi se i socijalna podrška (Sakson-Obada i sur. 2017). Pritom se misli na njezine različite aspekte: a) emocionalne (prihvatanje, povjerenje, briga, i dr.), b) informacijske (savjeti, prijedlozi, tuđa iskustva), c) instrumentalne (konkretna i praktična pomoć) i d) druženje (jačanje socijalne uloge i osjećaja pripadnosti kroz zajedničke aktivnosti). S obzirom da negativne socijalne reakcije mogu predstavljati rizičan faktor za pojavu poremećaja slike tijela, mentalnih poremećaja i snižene kvalitete života, u okviru interdisciplinarnog i holističkog pristupa, također bi se trebali provoditi i programi usmjereni na senzibiliziranje javnosti o uzrocima, karakteristikama i posljedicama kožnih bolesti u svrhu promjene neprihvatljivih stavova, mišljenja i ponašanja prema osobama oboljelim od KKB (Lakuta et al., 2017; Moon et al., 2013).

ZAKLJUČAK

Na temelju rezultata istraživanja može se zaključiti da žene pokazuju veću zabrinutost u svezi vlastitog izgleda, da su više suglasne da oštećenja na koži mogu dovesti do psihoemocionalnih problema, te da su manje zadovoljne svojim dijelovima tijela. Isto tako, može se uočiti da su kritičnije u procjeni svog izgleda i sklonije pridavati važnost suvremenim socio-kulturnim idealima fizičkog izgleda u odnosu na mušku populaciju s KKB. Iako je zastupljenost radova koji su uključivali ispitivanje povezanosti dobi i slike tijela relativno oskudna, u pojedinim istraživanjima rezultati su pokazali da su najvišu zabrinutost u svezi vlastitog izgleda iskazivali ispitanici u dobi između 18 i 45 godina. S obzirom na kliničku sliku, dobiveni rezultati pokazuju da veća vidljivost simptoma može dovesti do osjećaja socijalne stigmatizacije i negativnijeg slike tijela. U tom kontekstu, ispitanici su naglašavali važnost prikrivanja vidljivih dijelova tijela, te također izbjegavanje određenih sportskih i socijalnih aktivnosti. Nadalje, stigmatizacija i nepovoljan utjecaj suvremenih socio-kulturnih standarda vezanih uz poželjan izgled ljudskog tijela potiče mehanizme nezadovoljstva i neprihvatanja vlastite tjelesnosti. Takav negativan doživljaj sebe, u povezanosti s bolnim i neugodnim tjelesnim senzacijama, uz različita ograničenja u svakodnevnom, socijalnim, intimnim i radnim aktivnosti može utjecati na pojavu sniženog samopoštovanja i samopouzdanja, povišenu razinu anksioznosti, srama i simptoma depresije. Nepovoljna dinamika između tjelesnih, psihosocijalnih i bihevioralnih reakcija u povezanosti sa negativnom slikom tijela može dovesti do snižene kvalitete života, te se iz tog razloga nameće potreba definiranja i provedbe različitih psiholoških

i psihoedukacijskih intervencija koje mogu pomoći u uspješnijem suočavanju sa posljedicama bolesti kao i boljem suočavanju s negativnim reakcijama okoline. Također, s obzirom da je jedan od uzroka koji doprinosi negativnoj povezanosti između KKB i slike tijela socio-kulturni kontekst, neophodno je u budućnosti potaknuti provedbu psihoedukativnih programa u cilju senzibiliziranja javnosti o pružanju socijalne podrške osobama s KKB. Provedba daljnjih istraživanja o cjelovitom statusu oboljelih osoba te definiranje budućih smjernica u svezi provedbe psihosocijalnih intervencija mogle bi doprinijeti daljnjem razvijanju kompleksnog i interdisciplinarnog modela usmjerenog na holističku podršku osobama oboljelim od KKB.

LITERATURA

1. Basta Juzbašić, A. i sur. (2014). *Dermatovenerologija*, Zagreb: Medicinska naklada.
2. Bowe, W. P., Doyle, A. K., Crerand, C. E., Margolis, D. J., & Shalita, A. R. (2011). Body image disturbance in patients with acne vulgaris. *Journal of Clinical and Aesthetic Dermatology*, 4(7), 35-41.
3. Cash, T. (1992). The psychological effects of andrometric alopecia in men. *Journal of American Academy of Dermatology*, 26(6), 926-31.
4. Chida, Y., Steptoe, A., Hirakawa, N., Sudo, N., & Kubo, C. (2007). The effects of psychological intervention on atopic dermatitis. *International Archives of Allergy and Immunology*, 144, 1-9. DOI:10.1159/000101940
5. Colonna, F., Soro, E., Addese, C., Dapavo, & P., Pippione, M. (2004). Psychological distress in dermatology: From depression to quality of life. *Giornale Italiano di Dermatologia e Venerologia*, 139(3), 181-193.
6. Dirschka, T., Micali, G., Papadopoulos, L., Tan, J., Layton, A., & Moore, S. (2015). Perceptions on the Psychological Impact of Facial Erythema Associated with Rosacea: Results of International Survey. *Dermatology and Therapy*, 5, 117-127. DOI:10.1007/s13555-015-0077-2
7. Fox, F., Rumsey, N., & Morris, M. (2007). Ur skin is the thing everyone sees and you can't change it: Exploring the appearance-related concerns of young people with psoriasis. *Developmental Neurorehabilitation*, 10(2), 133-141. DOI:10.1080/13638490701217594
8. Gul, F., C., Kara, H., Nazik, H., Kara, D., O., & Karaca, B. (2017). Body Image, Self-Esteem and Quality of Life in Vitiligo Patients. *Journal of Clinical and Experimental Investigation*, 8(2), 44-49.
9. Gupta, A., & Gupta, M. (1995). Age and gender differences in the impact os psoriasis on quality of life. *International Journal of Dermatology*, 34(10), 700-703. DOI:10.1111/j.1365-4362.1995.tb04656.x
10. Hassan, J., Grogan S., Clark-Carter D., Richards H., & Yates V. (2009). The individual health burden of acne: Appearance-related distress in male and female adolescents and adults with back, chest and facial acne. *Journal of Health psychology*, 14(8), 1105-1118. DOI:10.1177/1359105309342470
11. Hudson, M. P., Thompson, A. R & Emerson, L-M. (2020). Compassion-focused self-help for psychological distress associated with skin conditions: a randomized feasibility trial. *Psychology & Health*, 34(6), 1095-1114.
12. Jafferany, M., & Franca, K. (2016). Psychodermatology: Basic Concepts. *Acta Dermato-Venereologica*, 217, 35-37.

13. Khoury, L., Danielsen, P., & Skriven, J. (2014). Body image altered by psoriasis. A study on individual interviews and model for body image. *Journal of Dermatological Treatment*, 25, 2-7. DOI:10.3109/09546634.2012.739278
14. Kotrulja, L., & Šitum, M. (2004). Psihodermatologija. *Medix: Specijalizirani medicinski dvomjesečnik*, 10(54/55), 143-145.
15. Lakuta, P., Marcinkiewicz, K., Bergler_Czop, B., & Brzezinska-Wcislo, L. (2017). How does stigma affects people with psoriasis? *Advances in Dermatology and Allergology*, 34(1), 36-41. DOI:10.5114/pdia.2016.62286
16. Łakuta, P., Marcinkiewicz, K., Bergler-Czop, B., Brzezińska-Wcisło L., & Słomian A. (2018). Associations between site of skin lesions and depression, social anxiety, body-related emotions and feelings of stigmatization in psoriasis patients. *Postępy dermatologii i alergologii Polskie Towarzystwo Dermatologiczne Sekcja Alergologiczna*, 35(1), 60-66. DOI: 10.5114/pdia.2016.62287
17. Larsen, J.T., Smith, N.K., & Cacioppo, J.T. (1998). Negative information weighs more heavily on the brain: the negativity bias in evaluative categorizations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 887-900.
18. Leichtman, S., Burnett, J., & Robinson, H. (1981). Body image concerns of psoriasis patients as reflected in human figure drawings. *Journal of Personality Assessment*, 45(5), 478-84. DOI:10.1207/s15327752jpa4505_4
19. Margin P., Adams J., Heading G., & Dimity P. (2011). Perfect skin, the media and patients with skin disease: a qualitative study of patients with acne, psoriasis and atopic eczema. *Australian Journal of Primary Health*, 17(2), 181-5. DOI:10.1071/PY 10047
20. Merleau-Ponty, M. (1990). *Fenomenologija percepcije*. Sarajevo: Veselin Masleša.
21. Mikolajczyk, J., Rzepa, T., Król, J., & Żaba, R. (2017). Body image assessment and quality of life in patients with atopic dermatitis. *Dermatology Review/Przegląd Dermatologiczny*, 104(2), 92-102. DOI:10.5114/dr.2017.67383
22. Mitrevska, N. T., Eleftheriadou, V., & Guarneri, F. (2012). Quality of life in vitiligo pateints. *Dermatologic Therapy*, 25, 28-31. DOI:10.1111/dth.12007
23. Moon H-S., Mizara, A., & McBride, S. R. (2013). Psoriasis and Psycho-Dermatology. *Dermatology and Therapy*. 3(2), 117-130. DOI:10.1007/s13555-013-0031-0
24. Moos, R., & Schaefer, J. (1984). The crisis of physical illness: An overview and conceptual approach. In R. Moos (Ed.), *Coping with physical illness: New perspectives*. New York: Plenum.
25. Mousa, F., Zaher H., Amin M., Kamal A., & Fathy H. (2011). Comorbid psychiatric symptoms in patients with psoriasis. *Middle East Current Psychiatry*, 18, 78-85.
26. Neil, J. A. (2000). The stigma scale: Measuring body image and the skin. *Plastic surgical nursing*, 12(1), 32-6.
27. Nisbett R. E, & DeCamp W. T. (1977). The halo effect: evidence for unconscious alteration of judgements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 250-6.
28. Owczarek, K., & Jaworski, M. (2016). Quality of life and severity of skin changes in the dynamics psoriasis. *Advances in Dermatology and Allergology*, 33(2), 102-108. DOI:10.5114/pdia.2015.54873
29. Panconesi, E. (2000). Psychosomatic dermatology: past and future. *International Journal of Dermatology*, 39, 732-734.
30. Poot, F, Sampogna, F., & Onnis, L. (2006). Basic knowledge in psychodermatology, *Journal of European Academy of Dermatology and Venereology*, 21(2), 227-34. DOI: 10.1111/j.1468-3083.2006.01910.x
31. Potocka, A., Jablonska, K., & Swierczynska, M. (2008). Self- image and quality of life of dermatology patients. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 21(4), 309-317. DOI:10.2478/v10001-008-0034-8

32. Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35, 741-756.
33. Rosinska, M., Rzepa, T., Szramka-Pawlek, B., & Zaba, R. (2017). Body image and depressive symptoms in person suffering from psoriasis. *Psychiatria Polska*, 51(6), 1145-1152.
34. Rumsey, N. (2018). Psychosocial adjustment to skin conditions resulting in visible difference (disfigurement): What do we know? Why don't we know more? How shall we move forward? *International Journal of Women's Dermatology*, 4(1), 2-7.
35. Sakson-Obada, O., Pawlaczyk, M., Gerke, K., & Zygmunt, A. (2017). Acceptance of psoriasis in the context of body image, body experience, and social support. *Health Psychology Report*, 5(3), 251-257. DOI:10.5114/hpr.2017.63824.
36. Sampogna, F., Tabolli, S., Giannantoni, P., Paradisi, A. & Abeni, D. (2016). Relationship between psychosocial burden of skin conditions and symptoms: measuring the attributable fraction. *Acta Dermato-Venereologica*, 96, 60-63.
37. Sanclemente, G., Burgos, C., Nova, J., Hernández, F., González, C., Reyes, M. I., Córdoba, N., Arécivalo, A, Melècndez, E., Colmenares, J., Ariza, S., & Hernández, G. (2017). The impact of skin diseases on quality of life: A multicenter study, *Actas Dermo-Sifiliográficas* (English Edition), 108(3), 244-252.
38. Sojević Timotijević Z., Majcan, P., Trajković, G., Relić, M., Novaković, T., Mirković, M., Djurić, S., Nikolić, S., Lazić, B.,... & Janković, S. (2017). The Impact of Changes in Psoriasis Area and Severity Index by Body Region on Quality of Life in Patients with Psoriasis, *Acta Dermatologica Croatica*, 25(3), 215-222.
39. Schuster, B., Ziehfrend, S., Albrecht, S., Spinner, C. D., Biedermann, T., Peifer & Zink, A. (2020). Happiness in dermatology: a holistic evaluation of the mental burden of skin diseases. *Journal of the European Academy of Dermatology and Venereology*, 34(6), 1331-1339.
40. Stumpf, A., Stander, S., Phan, N.Q., Tenneberger, A., & Heuft, G. (2013). Body Concept of Patients with Chronic Pruritus in Relation to Scratch Lesions and Psychic Symptoms. *Dermatology*, 227, 263-269. DOI:10.1159/000354911
41. Šitum, M., Kolić, M., & Buljan, M. (2016). Psihodermatologija. *Acta Medica Croatica*, 70(1), 35-38.
42. Šitum, M., Buljan, D., Buljan, M., & Vurnek Živković, M. (2008). *Psihodermatologija*. Zagreb: Naklada Slap.
43. Tadinac, M., Jokoć-Begić, N., Hromatko, I., Kotrulja, L., & Lauri-Koralija, A. (2006). Kronična bolest, depresivnost i anksioznost. *Socijalna Psihijatrija*, 34, 169-174.
44. Thompson, A. R. (2009). Psychosocial impact of skin conditions. *Dermatological Nursing*, 8(1), 43-48.
45. Thompson, A. R., Kent, G., & Smith, J. A. (2002). Living with vitiligo: Dealing with difference. *British Journal of Health Psychology*, 7, 213-225. DOI:10.1348/135910702169457
46. Wojtyna, E., Lakuta, P., Marcinkiewicz, K., Bergler-Czop, B., & Brzezinska-Wcislo, L. (2017). Gender, Body Image and Social Support: Biopsychosocial Determinants of Depression Among Patients with Psoriasis. *Acta Dermato-Venerologica*, 97, 91-97. DOI:10.2340/00015555-2483

ZADOVOLJSTVO POSLOM KOD OSOBA SA LAKOM INTELKTUALNOM OMETENOŠĆU

JOB SATISFACTION OF PERSONS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

Biljana MILANOVIĆ-DOBROTA, Sara VIDOJKOVIĆ, Nataša BUHA, Bojan DUČIĆ

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

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Zadovoljstvo poslom predstavlja skup pozitivnih osećanja i stavova koje zaposleni osećaju prema svom poslu. Glavni cilj ovog istraživanja jeste utvrditi koliko su osobe sa lakom intelektualnom ometenošću, zaposlene u zaštitnim radionicama, zadovoljne svojim poslom, sa posebnim osvrtom na uticaj organizacionih ograničenja na njihovo zadovoljstvo poslom. Za procenu zadovoljstva poslom korišćena je Skala zadovoljstva poslom (Measure of job satisfaction), a za procenu organizacionih ograničenja korišćena je Skala organizacionih ograničenja (The Organizational Constrains Scale). Istraživanje je sprovedeno u četiri zaštitne radionice u Nišu i Kragujevcu. Uzorkom je obuhvaćeno 43 ispitanika, oba pola, sa lakom intelektualnom ometenošću. Analizom rezultata utvrđeno je da je najveći broj ispitanika jako zadovoljan svojim poslom, kao i da su organizaciona ograničenja koja percipiraju uglavnom niska. U radu su detaljnije predstavljeni rezultati istraživanja, kao i njegova ograničenja, a date su i preporuke budućim istraživačima.

Ključne reči: posao, zadovoljstvo poslom, organizaciona ograničenja, intelektualna ometenost

ABSTRACT

Job satisfaction represents a set of positive feelings and attitudes that employees have towards the work they do. The main aim of this paper is to determine are persons with mild intellectual disabilities who work in sheltered workshops satisfied with their job with special reference to the impact of organizational constraints on their job satisfaction. For evaluation of job satisfaction we used Measure of job satisfaction and in order to estimate organizational constraints we used The Organizational Constrains Scale. The research was conducted in four sheltered workshops in Nis and Kragujevac. The sample included 43 examinees with mild intellectual disability and both genders. Analysis of the results has established that the most of examinees are very satisfied with their work, as well as the organizational constraints are very low. More details of the results, limitations of research as well as the recommendations for other researchers are presented in this paper.

Keywords: work, job satisfaction, organizational constraints, intellectual disability

UVOD

Zaposlenost je značajan deo života svake individue (Akkerman, Janssen, Kef, & Meininger, 2016), jer pored plate koju osoba zarađuje na poslu, doprinosi i razvoju ličnosti, psihološkoj dobrobiti pojedinca (Akkerman, Kef & Meininger, 2018), jačanju samopoštovanja (Lysaght, Ouellette-Kuntz, & Morrison, 2009; Szivos, 1990), razvijanju pozitivnih stavova prema drugima (Houser & Chace, 1993), razvoju komunikacije i fizičkog zdravlja (Wehman, 2011). Mnoga istraživanja su pokazala da posao ima centralnu ulogu u životima mnogih osoba sa intelektualnom ometenošću (IO), da ove osobe imaju istu želju za plaćenim poslom kao i osobe tipične populacije (Lysaght et al., 2009), da mogu biti uspešne na poslu i u velikoj meri doprinosti zajednici u kojoj žive (Flores, Jenaro, Begoña Orgaz, & Victoria Martin, 2011). Iako u razvijenim delovima sveta postoje mnogi modeli i submodeli integrisanog zapošljavanja, u našoj sredini još uvek se najveći broj osoba sa IO zapošljava u segregacionom modelu, odnosno u preduzećima za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba sa invaliditetom, takozvanim zaštitnim radionicama (Radić Šestić & Milanović Dobrota, 2016). Pored odgovarajućeg prostora, tehnike i opreme, zaštitne radionice imaju obezbeđenu adekvatnu superviziju i podršku (Akkerman, Janssen, Kef, & Meininger, 2014; Kocman & Weber, 2018; Radić-Šestić & Milanović-Dobrota, 2016), tako da se ovaj vid zapošljavanja pokazao kao korisna strategija koja pomaže pojedincima koji nailaze na barijere pri zapošljavanju u otvorenoj privredi i pruža veće zadovoljstvo u radu (Milanović-Dobrota & Radić-Šestić 2011; Radić-Šestić & Milanović-Dobrota, 2016). Bez obzira na to što se zadovoljstvo poslom često pominje u naučnim istraživanjima, kao i u svakodnevnom životu, još uvek ne postoji slaganje o tome šta je zapravo zadovoljstvo poslom (Aziri, 2011). Jedna od najčešće korišćenih definicija zadovoljstva poslom je Spektorova (Spector, 1997) prema kojoj je zadovoljstvo poslom u vezi sa osećanjima zaposlenih prema poslu koji obavljaju i prema aspektima tog posla, odnosno u vezi je sa stepenom u kome se zaposlenima dopada ili ne dopada posao koji obavljaju (sve prema Aziri, 2011). Trenutne teorije zadovoljstva poslom ukazuju da je ono rezultat i personalnih i spoljašnjih karakteristika (Roelen, Koopmans, & Groothoff, 2008), kao i interakcije između ljudi i njihovog radnog okruženja (Akkerman et al., 2014). Smatra se da zadovoljstvo poslom neke osobe utiče na ponašanje na poslu, a na taj način utiče i na učinak radnika (Bakotic & Babic, 2013), kao i na produktivnost i efikasnost celog preduzeća (Aziri, 2011). Značajna su i istraživanja koja ukazuju na to da će zaposleni koji su nezadovoljni svojim poslom pre dati otkaz (Pérez, Alcover, & Chambel, 2015) i više odsustvovati sa posla nego zadovoljni radnici (Saari & Judge, 2004). Da bi se bolje razumelo zadovoljstvo poslom kod osoba sa IO neophodno je istražiti i razumeti koji faktori utiču na to zadovoljstvo, kao i kako su ti faktori međusobno povezani (Akkerman et al., 2016). Iako je znanje o faktorima koji su značajni za zadovoljstvo poslom kod osoba sa IO ograničeno i nepotpuno (Akkerman et al., 2018), kao najvažniji faktori koji utiču na zadovoljstvo poslom kod ovih osoba izdvajaju se lični faktori kao što su nivo ometenosti, ranija iskustva, kognitivne karakteristike, samopoštovanje, ali i karakteristike samog posla i radne sredine, mogućnosti socijalne integracije i uspostavljanje socijalnih odnosa, kao i nivo dobijene podrške na radnom mestu (Akkerman et al., 2014; 2016; Kocman & Weber 2018; Szivos, 1990).

Davnašnja istraživanja su ukazivala da su osobe sa IO zadovoljne poslom koji obavljaju (Brolin et al., 1975) i da je suštinsko zadovoljstvo poslom povezano sa uslovima rada, supervizijom, politikom upravljanja i platom (Reiter et al., 1985; sve prema Milanović-Dobrota & Radić-Šestić 2011). Sa druge strane, zadovoljstvo poslom je jedan od prediktora učinka radnika na poslu (Saari & Judge, 2004), ali ta veza može da bude značajna samo u slučaju odsustva organizacionih ograničenja (Herman, 1973; prema Peters, & O'Connor, 1980), zbog čega su organizaciona ograničenja prepoznata kao prediktor zadovoljstva poslom (Roelen et al., 2008). Organizaciona ograničenja predstavljaju situacije ili stvari na radnom mestu koje sprečavaju radnike da iskoriste svoje sposobnosti i pretvore svoj napor u visoke nivoe učinka na radnom mestu (Baka & Bazińska, 2016; Klein & Kim, 1998; Spector & Jex, 1998). U mnogim situacijama na poslu se može dogoditi da radnici koji žele i koji mogu uspešno da izvrše neki zadatak budu sprečeni različitim organizacionim ograničenjima (Peters & O'Connor, 1980). Stoga se organizaciona ograničenja mogu definisati i kao faktori radne sredine koji negativno utiču na učinak zaposlenog, a nalaze se izvan kontrole zaposlenog (Britt, McKibben, Greene Shortridge, Odle Dusseau, & Herleman, 2012) poput neispravne opreme, nepotpune ili oskudne informacije, prekidanja od strane drugih ljudi (Spector & Jex, 1998) ili nedovoljno vremena za obavljanje nekog zadatka na poslu (Klein & Kim, 1998). Često su organizaciona ograničenja povezana sa negativnim emocijama, niskim nivoom osećaja pripadnosti preduzeću (Baka & Bazińska, 2016), ali i sa anksioznošću, besom, somatskim simptomima i depresijom (Pindek & Spector, 2016) što može dovesti do nezadovoljstva poslom. U skladu sa navedenim, cilj rada je da utvrdi nivo zadovoljstva poslom kod osoba sa lakom IO zaposlenim u zaštitnim radionicama, sa posebnim osvrtom na njihovu percepciju organizacionih ograničenja.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorakom je obuhvaćeno 43 ispitanika sa lakom IO (51 do 70 IQ) oba pola, uzrasta od 23 do 59 godina, različitog stepena obrazovanja i dužine radnog staža. Ispitanici su zaposleni u četiri preduzeća za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba sa invaliditetom tkz. zaštitnim radionicama u Kragujevcu i Nišu. Uzorak je obuhvatio 38 (88,4%) osoba muškog pola i 5 (11,6%) osoba ženskog pola ($\chi^2=25,326$, $df=1$, $p=0,000$). Ispitanici su prema uzrastu podeljeni u dve grupe. Prva grupa je obuhvatila 17 (39,5%) ispitanika mlađih od 40 godina, a druga grupa 26 ili 60,5% ispitanika starijih od 41 godine ($\chi^2=1,884$, $df=1$, $p=0,170$). Sa drugim stepenom obrazovanja u uzorku je obuhvaćen 21 (48,8%) ispitanik, dok je 22 ili 51,2% ispitanika sa trećim stepenom obrazovanja ($\chi^2=0,023$, $df=1$, $p=0,879$). Kada je u pitanju dužina radnog staža, uzorak je obuhvatio devet ili 20,9% ispitanika koji su imali do pet godina radnog staža, 11 (25,6%) ispitanika sa pet do 10 godina radnog staža, 14 (32,6%) ispitanika sa 10 do 15 godina radnog staža i devet (20,9%) ispitanika su imali preko 15 godina radnog staža ($\chi^2=1,558$, $df=3$, $p=0,669$).

Merni instrumenti

Za potrebe istraživanja kreiran je upitnik za prikupljanje opštih sociodemografskih podataka ispitanika (pol, uzrast, stepen obrazovanja, dužina radnog staža). Podaci su prikupljeni od samih ispitanika u saradnji sa stručnom službom za pružanje profesionalne asistencije zaposlenim osobama sa invaliditetom u preduzećima za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba sa invaliditetom.

Za procenu zadovoljstva poslom je korišćena Skala zadovoljstva poslom (Measure of job satisfaction; Brayfield & Roth, 1951), koja se pokazala kao pouzdan instrument u drugim studijama kod osoba sa IO (npr. Akkerman et al., 2018; Judge, Locke, Durham & Kluger, 1998). Ova skala se sastoji od pet ajtema i koristi jednostavne fraze i reči. Tri ajtema su u pozitivnoj direkciji (npr. „Osećam se jako zadovoljno svojim poslom.“) i dva u negativnoj direkciji tj. sa obrnutim skorovanjem (npr. „Svaki dan na poslu izgleda kao da nema kraja.“). Za svaki od ajtema ispitanik treba da izrazi nivo slaganja birajući jedan od pet mogućih odgovora (1 – uopšte se ne slažem; 2 – uglavnom se ne slažem; 3 – niti se slažem niti se ne slažem; 4 – uglavnom se slažem i 5 – u potpunosti se slažem). Ukupan skor koji ukazuje na generalno zadovoljstvo poslom se dobija sabiranjem odgovora ispitanika, tako da je raspon poena od pet do 25, pri čemu viši skorovi ukazuju na više nivoe zadovoljstva poslom, a niži skorovi na niže nivoe zadovoljstva poslom. Pouzdanost korišćenog instrumenta je izračunata pomoću Kronbahove alfe i ona iznosi 0,66.

Za procenu organizacionih ograničenja je korišćena Skala organizacionih ograničenja (The Organizational Constrains Scale; Peters & O' Connor, 1980). Ova skala se sastoji od 11 ajtema koji se odnose na različita organizaciona ograničenja koja mogu da utiču na učinak zaposlenog. Za svaki od ajtema ispitanik treba da izrazi nivo slaganja birajući jedan od pet mogućih odgovora (1 – nikada ili manje od jednom mesečno; 2 – jednom ili dva puta mesečno; 3 – jednom ili dva puta nedeljno; 4 – jednom ili dva puta dnevno i 5 – nekoliko puta dnevno). Ukupan skor se dobija sabiranjem odgovora ispitanika, tako da je raspon poena od 11 do 55, pri čemu viši skorovi ukazuju na veća percipirana organizaciona ograničenja, a niži na manja percipirana organizaciona ograničenja. Pouzdanost instrumenta nakon sprovedenog istraživanja izračunata je pomoću Kronbahove alfe i iznosi 0,91.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je realizovano tokom februara 2020. godine, a sprovedeno je u okviru četiri preduzeća za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba sa invaliditetom. Dva preduzeća su u Kragujevcu, Trigano prikolice d.o.o koje se bavi proizvodnjom i prodajom autoprikolica i Šumadija d.o.o koje se bavi proizvodnjom metalne galanterije. Druga dva su u Nišu. Preduzeće Elmont d.o.o se bavi elektromontažom i elektromehanicom, a Atlantis d.o.o, štampom i izdavaštvom. U ovim zaštitnim radionicama većina osoba sa IO je angažovana na pomoćnim poslovima. Istraživanje je započeto nakon dobijanja saglasnosti svih preduzeća. Ispitanici su upoznati sa ciljem istraživanja, objašnjeno im je da je anketiranje anonimno i dobrovoljno, tako da je jedini kriterijum za selekciju ispitanika bila njihova volja da učestvuju u istraživanju. Istraživanje je sprovedeno individualno, uz pojašnjavanje pojedinih ajtema, kada je to bilo neophodno. Najviše dodatnih verbalnih instrukcija bilo je neophodno na ajtemima

koji su u negativnoj direkciji. Ispitivanje svakog od ispitanika trajalo je između 5 i 15 minuta.

Metode obrade podataka

Podaci koji se odnose na uzorak i ukupan skor instrumenta obrađeni su metodom deskriptivne statistike (frekvencija, procenat, aritmetička sredina, standardna devijacija i raspon) i χ^2 testa. U analizi odnosa Zadovoljstva poslom i sociodemografskih varijabli, kao i u analizi odnosa Organizacionih ograničenja i sociodemografskih varijabli korišteni su t-test i univarijanta analiza varijanse. U analizi povezanosti primenjenih instrumenata korišćen je Pirsonov (Pearson) koeficijent korelacije.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Na Skali zadovoljstva poslom raspon odgovora kretao se od minimalnih 15 do maksimalnih 25 poena ($AS=20,40\pm 3,38$) što ukazuje na visoke nivoe zadovoljstva poslom kod ispitanih osoba sa lakom IO. To se može protumačiti uticajem različitih faktora, poput adekvatne podrške na radnom mestu, pravovremenim i detaljnim informacijama o aktivnostima koje se moraju obaviti od strane nadređenog ili adekvatnom profesionalnom rehabilitacijom zaposlenih osoba sa IO. Ranija istraživanja koja su rađena na temu zadovoljstva poslom kod osoba sa IO takođe ukazuju na visoke nivoe zadovoljstva poslom kod ove populacije (Akkerman et al., 2018; Kocman & Weber, 2018; Lukas, Lizasoain, Galarreta & Etxeberria, 2018; Lysaght et al., 2009; Petrovski & Gleeson, 1997). U jednom ranijem istraživanju pronađeno je da su osobe sa IO zadovoljne svojim poslom (Brolin et al., 1975, prema Houser & Chace, 1993), kao i da su zadovoljnije one osobe koje rade u zaštitnim radionicama od onih u otvorenoj privredi (Seltzer, 1984), sa čime su saglasni rezultati našeg istraživanja.

U narednoj tabeli prikazane su srednje vrednosti za pojedinačne ajteme.

Tabela 1. Osnovne deskriptivne mere na pojedinačnim ajtemima na Skali zadovoljstva poslom
Table 1. Basic descriptive measures on individual items on the Measure of job satisfaction

Ajtemi	AS	SD	Min	Max
Osećam se jako zadovoljno svojim poslom.	4,37	0,85	3	5
Najčešće sam oduševljen kada je moj posao u pitanju.	4,21	1,01	1	5
Svaki dan na poslu izgleda kao da nema kraja*.	3,30	1,39	1	5
Zaista uživam u svom poslu.	4,42	0,79	3	5
Smatram svoj posao neprijatnim*	4,09	1,06	1	5

*ajtemi sa obrnutim skorovanjem

Uvidom u Tabelu 1 može se primetiti da je najviša mera centralne tendencije na ajtemu: „Zaista uživam u svom poslu“ ($AS=4,42\pm 0,79$). Takođe, visoke prosečne vrednosti pronađene su i na druga dva ajtema sa pozitivnom direkcijom, što nam ukazuje da je većina ispitanika jako zadovoljna i oduševljena svojim poslom. Najniža srednja vrednost ($AS=3,30\pm 1,39$) je na ajtemu „Svaki dan na poslu izgleda kao da nema kraja“, što ukazuje da su ispitanici podeljeni u svojim odgovorima. Ovakav nalaz može da proizilazi iz različitih faktora. Pretpostavljamo da na ovakva osećanja

ispitanika mogu da utiču repetitivni poslovi ili umor na poslu, budući da je u jednom istraživanju utvrđeno da im takvi poslovi uzrokuju dosadu, zbog čega žele da promene posao i rade nešto drugo (Petrovski & Gleeson, 1997), te bi od značaja bilo uvođenje nekih novih, drugačijih aktivnosti ili skraćivanje radnog vremena. Bez obzira što prevladava mišljenje da se osobe sa IO ističu u obavljanju repetitivnih poslova, pojedini autori su utvrdili da su u ovakvim poslovima češće bolji radnici tipične populacije, dok se osobama sa IO preporučuje okruženju koje im dozvoljava obavljanje različitih, smislenih zadataka tokom radne nedelje (Moseley, 1988). Takođe, u drugom istraživanju je pronađena značajna negativna veza između repetitivnih zadataka i zadovoljstva poslom, što znači da zadovoljstvo poslom opada sa prisustvom repetitivnih zadataka i obrnuto (Flores et al., 2011). Ipak, treba napomenuti da je većina ispitanika u našem istraživanju imala najviše problema sa razumevanjem ovog ajtema i većina njih je tražila dodatna objašnjenja, pa se dobijeni nalazi možda mogu pripisati i nedovoljnom razumevanju ajtema. Preporuka za dalja istraživanja je da se ispita koji faktori mogu uticati na pojavu ovakvih osećanja kod osoba sa IO, ali i da se razmisli o načinima inoviranja tehnologije rada koji bi mogli da smanje pojavu ovakvih osećanja. Kao što se primećuje u Tabeli 1 prosečna vrednost je visoka u ajtemu koji govori da se većina ispitanika oseća prijatno na svom radnom mestu ($AS=4,09\pm 1,06$). Pretpostavljamo da se ovi nalazi mogu dovesti u vezu sa odnosima među zaposlenima i rukovodstvom, kao i sa podrškom stručnjaka koju dobijaju u radnoj sredini. Analizom odnosa Zadovoljstva poslom i pola ispitanika utvrđeno je da žene prikazuju veće zadovoljstvo poslom ($AS=23,00\pm 2,00$) u odnosu na muškarce ($AS=20,05\pm 3,39$), ali ta razlika nije statistički značajna ($t=-1,887$, $df=41$, $p=0,066$). Ovi nalazi su u skladu sa nalazima pronađenim pregledom literature (Akkerman et al., 2016; Akkerman et al., 2017; Petrovski & Gleeson, 1997; Kocman & Weber, 2018). U istraživanju koje je rađeno u Španiji pronađeno je da su žene manje zadovoljne poslom, i to u domenima koji se odnose na pomoć koju dobijaju na poslu, sigurnost u poslu i interpersonalne odnose i atmosferu tokom rada (Lukas et al., 2018). Međutim, u našem istraživanju je znatno više muškaraca nego žena, što predstavlja jedno od ograničenja, ali i preporuku da se u drugim istraživanjima uzorak ujednači prema polu. Kada je u pitanju odnos između zadovoljstva poslom i uzrasta ispitanika utvrđeno je da nešto veća srednja vrednost postoji u grupi ispitanika mlađih od 40 godina ($AS=20,82\pm 3,24$) u odnosu na grupu ispitanika starijih od 41 godine ($AS=20,12\pm 3,50$), ali ova razlika nije statistički značajna ($t=0,667$, $df=41$, $p=0,509$). Pregledom literature uočavaju se kontradiktorni nalazi kada je u pitanju ovaj odnos. Dok su u pojedinim istraživanjima rezultati u skladu sa našim istraživanjem (Akkerman et al., 2016; Lukas et al., 2018), u drugim je utvrđeno da stariji ispitanici osećaju veće zadovoljstvo u radu (Akkerman et al., 2018), ali i istraživanja koja navode da starije osobe sa ometenošću pokazuju niži nivo zadovoljstva poslom (Pagán & Malo, 2009). Zbog kontradiktornih nalaza ne možemo sa sigurnošću tvrditi na koji način uzrast utiče na nivo zadovoljstva poslom i da li uopšte utiče. Stoga preporučujemo da budući istraživači detaljnije ispituju postojanje i prirodu ove povezanosti kroz razmatranje drugih faktora koji se smatraju značajnim za zadovoljstvo poslom, kao što su nivo dobijene podrške, odnosi sa ostalim zaposlenima i supervizorima, plata i slično. Analiza odnosa između globalnog zadovoljstva poslom i stepena obrazovanja pokazala je da su srednje vrednosti ispitanika sa drugim stepenom obrazovanja ($AS=20,48\pm 3,56$) i sa trećim ($AS=20,32\pm 3,29$) slične, tako da stepen obrazovanja, u našem uzorku, nije statistički značajna varijabla za zadovoljstvo poslom

($t=0,151$, $df=41$, $p=0,880$). Pojedini istraživači (npr. Pagán & Malo, 2009) smatraju da bi se ove razlike pre primetile ukoliko bi se upoređivali visoki stepeni obrazovanja, poput fakultetskog obrazovanja, i niski stepeni obrazovanja, kao što su završena osnovna ili srednja škola. S obzirom na to da je naše istraživanje obuhvatilo osobe sa IO koje imaju niske stepene obrazovanja pretpostavljamo da oni, po ovom stanovištu, možda nemaju visoka očekivanja od posla, a samim tim su i jako zadovoljni poslom koji obavljaju u zaštitnoj radionici. Ispitanici koji imaju preko 15 godina radnog staža imaju i najviše srednje vrednosti na primenjenoj skali zadovoljstva poslom ($AS=21,89\pm 2,89$). Za ovom grupom slede ispitanici koji imaju do pet godina radnog staža ($AS=21,11\pm 2,62$), zatim ispitanici koji imaju između pet i 10 godina radnog staža ($AS=19,64\pm 3,85$) i na kraju ispitanici sa 10 do 15 godina radnog staža ($19,57\pm 3,61$). Rezultati univarijantne analize varijanse pokazuju da ove razlike nisu statistički značajne ($F=1,198$, $p=0,323$), odnosno da razlike u zadovoljstvu poslom u odnosu na dužinu radnog staža ne postoje. Na osnovu jedne longitudinalne studije zaključeno je da je zadovoljstvo poslom ispitanika sa ometenošću konstantno i da se ne menja sa promenom dužine radnog staža (Test et al., 2000, prema Akkerman et al., 2016), čak ni u različitim modelima zapošljavanja (Jiranek & Kirby, 1990). Sa druge strane, u literaturi se navodi da na radni učinak zaposlenih negativno utiču različita organizaciona ograničenja koja se direktno reflektuju i na osećaj zadovoljstvom poslom (Britt et al., 2012; Pindek & Spector, 2016). Prilikom procene organizacionih ograničenja u našem istraživanju raspon odgovora se kretao od minimalnih 11 do maksimalnih 55 poena ($AS=17,44\pm 7,76$). Ovakav nalaz nam ukazuje da osobe sa IO iz našeg uzorka percipiraju niske nivoe organizacionih ograničenja. S obzirom na to da se u nekim radovima navodi da visoka organizaciona ograničenja mogu dovesti do pojave nekih afektivnih stanja, kao što je nezadovoljstvo poslom (Pindek & Spector, 2016; Peters & O'Connor, 1980; Spector & Jex, 1998), nalaz koji smo dobili o visokom zadovoljstvu poslom, slaže se sa navedenim tvrdnjama. S obzirom na nedostatak radova na ovu temu, kada je u pitanju populacija osoba sa IO, preporuka za buduće istraživače bi bila da odaberu ovu temu za fokus svog istraživanja.

U narednoj tabeli prikazane su srednje vrednosti za pojedinačne ajteme na primenjenoj Skali organizacionih ograničenja.

Tabela 2. Osnovne deskriptivne mere na pojedinačnim ajtemima na Skali organizacionih ograničenja

Table 2. Basic descriptive measures on individual items on The organizational constraints scale

Koliko često Vam je teško ili nemoguće da radite svoj posao zbog...	AS	SD
Loše/nekvalitetne/stare opreme i potrošnog materijala	2,00	1,31
Pravila i procedura u organizaciji preduzeća	1,72	1,08
Ostalih zaposlenih	1,53	0,98
Supervizora/šefa	1,47	1,01
Nedostatka opreme i potrošnog materijala	1,93	1,05
Neadekvatne/neodgovarajuće obuke	1,40	0,90
Prekidanja/ometanja drugih ljudi	1,63	1,02
Nedostatka potrebnih informacija o tome šta da radite i kako da radite	1,44	0,88
Komplikovanih/nejasnih zahteva za rad	1,60	0,93
Neodgovarajuće pomoći ostalih	1,51	0,88
Pogrešnih uputstava za rad	1,21	0,67

Analizom ajtema na Skali organizacionih ograničenja uočili smo da ispitanicima najviše ograničenja predstavlja stara, nekvalitetna oprema, njen nedostatak i potrošni materijali, ali se to dešava jednom ili dva puta mesečno. Smatramo da bi obezbeđivanje nove, kvalitetnije opreme i materijala moglo da utiče na smanjenje percipiranih organizacionih ograničenja u ovom domenu. Takođe, organizaciona ograničenja se javljaju u oblasti pridržavanja pravila i procedura u preduzeću, koje jednom ili manje od jednom mesečno otežavaju rad ispitanicima. Najniža ograničenja su zabeležena u domenu uputstava za rad, odnosno ispitanici su svojim odgovorima potvrdili da retko, skoro nikada, ne dobijaju pogrešna uputstva za rad.

Analiza odnosa organizacionih ograničenja i sociodemografskih varijabli nije utvrdila statistički značajne razlike. Iako ispitanice uočavaju više organizacionih ograničenja u preduzećima ($AS=22,60\pm 19,10$) u odnosu na muškarce ($AS=16,76\pm 4,99$), rezultati t-testa su pokazali da ova razlika nije značajna ($t=-0,680$, $df=4,072$, $p=0,533$), kao što nije pronađena ni kod osoba tipične populacije (Pindek & Spector, 2016). Razlika u odnosu na uzrast takođe nije statistički značajna ($t=1,401$, $df=41$, $p=0,169$) iako je srednja vrednost kod mlađih ispitanika viša ($AS=19,47\pm 10,50$) nego kod starijih ($AS=16,12\pm 5,11$). Ni među ispitanicima sa različitim stepenom obrazovanja ne postoji razlika ($t=-0,993$, $df=41$, $p=0,327$), kao što je nema ni u poduzorku ispitanika različite dužine radnog staža ($F=1,513$, $p=0,226$).

Primenom Pirsonovog koeficijenta korelacije između instrumenta Zadovoljstva poslom i Organizacionih ograničenja utvrđeno je da u našem istraživanju ne postoji značajna povezanost ($r=-0,058$; $p=0,709$). Uzrok tome bi možda mogla da bude i veličina uzorka. Naime, s obzirom na to da je uzorak mali, mogućnost generalizacije ovih rezultata nije moguća, te je stoga preporuka budućim istraživačima da formiraju veći uzorak. Takođe, moguće je da su ovakvi nalazi dobijeni zbog toga što je istraživanje rađeno u zaštitnim radionicama u kojima osobe sa IO imaju podršku stručnjaka, te iz tog razloga možda ne obraćaju dovoljno pažnje na organizaciona ograničenja. Budućim istraživačima preporučujemo da svojim istraživanjem obuhvate i osobe sa IO zaposlene u otvorenoj privredi, kako bi se videlo na koji način oni percipiraju organizaciona ograničenja i da li postoje razlike u odnosu na osobe sa IO koje su zaposlene u zaštitnim radionicama.

ZAKLJUČAK

Nakon detaljne analize dobijenih rezultata, možemo zaključiti da su osobe sa IO jako zadovoljne svojim poslom, da u njemu uživaju i da se osećaju prijatno na svom radnom mestu. Naši ispitanici percipiraju niska organizaciona ograničenja u preduzećima u kojima su zaposleni, a kao najveća ograničenja u radu uočavaju problem stare opreme i potrošnog materijala. Obezbeđivanjem kvalitetnije opreme i materijala, percipirana organizaciona ograničenja bi bila još niža. Zbog nepostojeće korelacije između zadovoljstva poslom i organizacionih ograničenja zaključujemo da organizaciona ograničenja ne utiču na zadovoljstvo poslom, te je stoga neophodno ispitati i unutrašnje faktore zadovoljstva poslom. S obzirom na to da je uzorak u našem istraživanju mali, mogućnost generalizacije dobijenih rezultata na sve osobe sa lakom IO koje su zaposlene u zaštitnim radionicama nije moguća, ali svakako može usmeriti dalja istraživanja. Stoga, budućim istraživačima preporučujemo formiranje većeg uzorka,

kao i uključivanje osoba sa IO koje su zaposlene u otvorenoj privredi, kako se stekla šira slika o zadovoljstvu poslom kod osoba sa IO u zaštitnim radionicama i otvorenoj privredi, i uočili eventualni indirektni faktori koji mogu uticati na zadovoljstvo poslom. Sem toga, veći broj istraživanja na ovu temu doprineo bi boljem razumevanju problema u oblasti zapošljavanja osoba sa IO, dok bi sa druge strane pomogao stručnjacima da razviju strategije kojima bi unapredili njihovo zadovoljstvo poslom.

LITERATURA

1. Akkerman, A., Janssen, C. G., Kef, S., & Meininger, H. P. (2014). Perspectives of employees with intellectual disabilities on themes relevant to their job satisfaction. An explorative study using photovoice. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(6), 542-554.
2. Akkerman, A., Janssen, C. G., Kef, S., & Meininger, H. P. (2016). Job satisfaction of people with intellectual disabilities in integrated and sheltered employment: an exploration of the literature. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 13(3), 205-216.
3. Akkerman, A., Kef, S., & Meininger, H. P. (2018). Job satisfaction of people with intellectual disabilities: the role of basic psychological need fulfillment and workplace participation. *Disability and rehabilitation*, 40(10), 1192-1199.
4. Aziri, B. (2011). Job satisfaction: a literature review. *Management Research & Practice*, 3(4), 77-86.
5. Baka, Ł., & Bazińska, R. (2016). Polish adaptation of three self-report measures of job stressors: the Interpersonal Conflict at Work Scale, the Quantitative Workload Inventory and the Organizational Constraints Scale. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 22(1), 32-39.
6. Bakotic, D., & Babic, T. (2013). Relationship between working conditions and job satisfaction: The case of croatian shipbuilding company. *International journal of business and social science*, 4(2), 206-213.
7. Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of applied psychology*, 35(5), 307-311.
8. Britt, T. W., McKibben, E. S., Greene-Shortridge, T. M., Odle-Dusseau, H. N., & Herleman, H. A. (2012). Self-engagement moderates the mediated relationship between organizational constraints and organizational citizenship behaviors via rated leadership. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(8), 1830-1846.
9. Flores, N., Jenaro, C., Begoña Orgaz, M., & Victoria Martín, M. (2011). Understanding quality of working life of workers with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(2), 133-141.
10. Houser, R., & Chace, A. (1993). Job satisfaction of people with disabilities placed through a project with industry. *JOURNAL OF REHABILITATION-WASHINGTON-*, 59, 45-51.
11. Jiranek, D., & Kirby, N. (1990). The job satisfaction and/or psychological well being of young adults with an intellectual disability and nondisabled young adults in either sheltered employment, competitive employment or unemployment. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 16(2), 133-148.
12. Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of applied psychology*, 83(1), 17-34.
13. Klein, H. J., & Kim, J. S. (1998). A field study of the influence of situational constraints leader-member exchange, and goal commitment on performance. *Academy of Management Journal*, 41(1), 88-95.

14. Kocman, A., & Weber, G. (2018). Job satisfaction, quality of work life and work motivation in employees with intellectual disability: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), 1-22.
15. Lukas, J. F., Lizasoain, L., Galarreta, J., & Etxeberria, J. (2018). Job satisfaction among disabled people in the sheltered workshop: Differential analysis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(6), 1174-1185.
16. Lysaght, R., Ouellette-Kuntz, H., & Morrison, C. (2009). Meaning and value of productivity to adults with intellectual disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(6), 413-424.
17. Milanović-Dobrota, B., i Radić-Šestić, M. (2011). Aspekti zadovoljstva poslom kod osoba sa ometenošću. U N. Glumbić, i V. Vučinić (Ur.), *Specijalna edukacija i rehabilitacija danas* (str. 150-157). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
18. Moseley, C. R. (1988). Job satisfaction research: Implications for supported employment. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13(3), 211-219.
19. Pagán, R., & Malo, M. Á. (2009). Job satisfaction and disability: lower expectations about jobs or a matter of health?. *Spanish Economic Review*, 11(1), 51-74.
20. Pérez, V., Alcover, C. M., & Chambel, M. J. (2015). Job attitudes among workers with disabilities: The importance of family support in addition to organizational support. *Work*, 51(4), 817-826.
21. Peters, L. H., & O'Connor, E. J. (1980). Situational constraints and work outcomes: The influences of a frequently overlooked construct. *Academy of management review*, 5(3), 391-397.
22. Petrovski, P., & Gleeson, G. (1997). The relationship between job satisfaction and psychological health in people with an intellectual disability in competitive employment. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 22(3), 199-211.
23. Pindek, S., & Spector, P. E. (2016). Organizational constraints: a meta-analysis of a major stressor. *Work & Stress*, 30(1), 7-25.
24. Radić-Šestić M., Milanović-Dobrota B. (2016). *Profesionalno i radno osposobljavanje osoba sa intelektualnom ometenošću*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
25. Roelen, C. A. M., Koopmans, P. C., & Groothoff, J. W. (2008). Which work factors determine job satisfaction?. *Work*, 30(4), 433-439.
26. Saari, L. M., & Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 43(4), 395-407.
27. Seltzer, M. M. (1984). Patterns of job satisfaction among mentally retarded adults. *Applied research in mental retardation*, 5(1), 147-159.
28. Spector, P. E., & Jex, S. M. (1998). Development of four self-report measures of job stressors and strain: interpersonal conflict at work scale, organizational constraints scale, quantitative workload inventory, and physical symptoms inventory. *Journal of occupational health psychology*, 3(4), 356-367.
29. Szivos, S. E. (1990). Attitudes to work and their relationship to self esteem and aspirations among young adults with a mild mental handicap. *The British Journal of Mental Subnormality*, 36(71), 108-117.
30. Wehman, P. H. (2011). Employment for persons with disabilities: Where are we now and where do we need to go? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35(3), 145-151.

KVALITET PRIJATELJSTVA ODRASLIH OSOBA SA DAUNOVIM SINDROMOM

QUALITY OF FRIENDSHIP ADULTS WITH DOWN SYNDROME

Bojana MASTILO¹, Mirjana ĐORĐEVIĆ²

¹ Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Medicinski fakultet Foča, Bosna i Hercegovina

² Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Prijateljstvo predstavlja bliski i dobrovoljni dijadični odnos koji karakteriše visok nivo reciprociteta, sigurnosti, pomoći i emocionalne podrške. Postoji više načina za procjenu kvaliteta prijateljstva kao što su: samoizvještaji, izvještaji roditelja i izvještaj nastavnika. Cilj ove studije je procijeniti samopercepciju kvaliteta prijateljstva kod odraslih osoba sa Daunovim sindromom. Istraživanjem je obuhvaćeno 30 odraslih osoba sa Daunovim sindromom čija se starost kreće od 20 do 33 godine (AS=25,6; SD=3,6) od čega je 53,3% ispitanika muškog i 46,7% ispitanika ženskog pola. Za procjenu kvaliteta prijateljstva je korištena Skala kvaliteta prijateljstva (*FQS– Friendship Quality Scale*, Bukowski et al., 1994). Rezultati ukupnih skorova su pokazali da odrasle odobe sa DS postižu zadovoljavajući kvalitet prijateljstva (AS=72,96; SD=16,77). Rezultati pojedinačnih subskala pokazuju da su najveće srednje vrijednosti ispitanici pokazali na subskali *Pomoć* (AS=17,80; SD=5,39) a najmanje na subskali *Sukob* (AS=8,46; SD=3,05). Utvrđena je statistički značajna razlika ($U=52000$; $Z=-2,449$; $p=0,014$) između grupe ispitanika koji imaju dvoje i više braće/sestara (AS=80,61; SD=14,93) u odnosu na grupu sa jednim bratom/sestrom (AS=66,58; SD=14,90) i između ispitanika sa trajanjem tretmana od jednog do četiri sata sedmično u odnosu na grupu ispitanika čiji tretmani traju više od pet časova sedmično ($U=59000$; $Z=-2,204$; $p=0,028$). U odnosu na pol nije utvrđena statistički značajna razlika ($U=73,000$; $Z=-1,622$; $p=0,105$). Imajući u vidu da je bolji kvalitet prijateljstva zabilježen u grupi ispitanika koji imaju više braće/sestara i onih sa dužim trajanjem tretmana/radionica nameće se činjenica o potrebi uključivanja osoba sa DS u grupne oblike radioničarsko-edukativnog rada. Razvijanje kvaliteta prijateljstva je moguće i kroz strategije podučavanja i programe savjetovanja usmjerene na poboljšanje self-koncepta, samoprihvatanja i socijalne kompetencije.

Ključne riječi: kvalitet prijateljstva, odrasli, Daunov sindrom

ABSTRACT

Friendship is a close and voluntary dyadic relationship characterized by a high level of reciprocity, security, help and emotional support. There are several ways to assess the quality of friendships such as: self-reports, parent reports, and teacher reports. The aim of this study was to evaluate the self-perception of friendship quality in adults with Down syndrome. The study included 30 adults with Down syndrome, age from 20 to 33 years (AS = 25.6; SD = 3.6), of which 53.3% were male and 46.7% were female. The Friendship Quality Scale (*FQS– Friendship Quality Scale*, Bukowski et al., 1994) was used to assess the quality of friendships. The results of the overall scores showed that adults with DS achieve a satisfactory quality of friendship (AS = 72.96; SD = 16.77). The results of individual subscales show that the highest

mean values were shown by the respondents on the *Help* subscale ($As = 17.80$; $SD = 5.39$) and the lowest on the *Conflict* subscale ($AS = 8.46$; $SD = 3.05$). There was a statistically significant difference ($U = 52,000$; $Z = -2,449$; $p = 0.014$) between the group of respondents who have two or more siblings ($AS = 80.61$; $SD = 14.93$) compared to the group with one sibling ($AS = 66.58$; $SD = 14.90$) and between subjects with a treatment duration of one to four hours per week in relation to a group of subjects whose treatments lasted more than five hours per week ($U = 59,000$, $Z = -2.204$; $p = 0.028$). No statistically significant difference was found in relation to gender ($U = 73,000$; $Z = -1,622$; $p = 0.105$). Bearing in mind that a better quality of friendship was recorded in the group of respondents who have more siblings and those with a longer duration of treatment / workshops, the fact of the need to include people with DS in group forms of workshop work is imposed. Developing the quality of friendships is also possible through teaching strategies and counseling programs aimed at improving self-concept, self-acceptance, and social competence.

Keywords: quality of friendship, adults, Down syndrome

UVOD

Prijatelji su definisani kao osobe koje provode vrijeme zajedno, učestvuju intenzivnije u društvenim aktivnostima i pokazuju veće stope saradnje, pri čemu je akcenat na jednakosti a ne na konkurentnosti i dominaciji (Bowker, 2004). Postoje najmanje tri različita aspekta prijateljstva: prisustvo/odsustvo, broj i kvalitet prijateljstva (Bukowski & Hoza, 1989; Vaughn & Elbaum 1999; prema Tipton, Christensen, & Blacher, 2013). Za osobe sa intelektualnom ometenošću (u daljem tekstu IO) od posebnog značaja su vještine prijateljstva jer utiču na poboljšanje akademskih vještina i kompetencija, doprinose razvoju socijalnih vještina, osjećaju sigurnosti i pozitivnom self-konceptu (Pearl & Donahue, 2004). Kod ovih osoba teškoće u formiranju prijateljstva su pripisane uticaju više faktora koji uključuju: sporiji razvoj motoričkih, perceptivnih, kognitivnih, jezičkih i komunikativnih veština; odložene socijalne veštine i nedostatak socijalne kompetencije (Freeman & Kasari, 1998). Bulm i saradnici (Bulm et al.,1991) navode da samo 7% osoba sa IO imaju priliku da održe „postojan odnos“ sa najboljim prijateljem. Frese i saradnici (Froese et al.,1999; prema Emerson & McVilly, 2004) pronalaze da je 81% ispitanika sa IO izrazilo želju da imaju više prijatelja dok je 65% njih navelo da bi željeli više prilika za razvijanje odnosa „najboljeg prijatelja“. Robertson i saradnici (Robertson et al., 2001) navode da je veličina mreže prijateljstva osoba sa IO, ne uključujući porodicu i osoblje, svedena na dvije osobe. Studije koje su ispitivale polne razlike u vještinama prijateljstva pronalaze da dječaci imaju bolje razvijene vještine prijateljstva (Hoosen-Shakeel, 1997; Elkins & Peterson, 1993) dok Parker i Ašer (Parker & Asher,1993) pronalaze da djevojčice imaju više prijatelja i bolji kvalitet prijateljstva od dječaka. Istraživanje Mek Vilija i saradnika (McVilly et al., 2006) je pokazalo da mnoge osobe sa IO smatraju da se prijateljstva, posebno najbolja prijateljstva, mogu uspostaviti samo sa drugim osobama sa IO. Njihovo obrazloženje je ukazalo na potrebu da prijatelji treba budu „jednaki“, ali i na odbacivanje i dominaciju koju su iskusili prilikom sklapanja prijateljstava sa osobama tipičnog razvoja. Iako postoji uvriježeno mišljenje da su osobe sa Daunovim sindromom (u daljem tekstu DS) generalno nježne i druželjubive sa predispozicijom za interakciju drugima, one imaju niži kvalitet prijateljstva od njihovih vršnjaka tipičnog

razvoja (Stevens et al., 1996; Bauminger & Kasari, 2000). Njihova prijateljstva su često manje prisna, manje stabilna i sklonija sukobu (Watt et al., 2010). Takođe, istraživanja su pokazala da ovim osobama nedostaju vršnjačka prijateljstva pa često uspostavljaju imaginarna prijateljstva sa likovima sa TV ekrana (Jobling et al., 2014). Razvoj prijateljstava u lokalnim zajednicama za odrasle osobe sa DS postaje još izazovniji kod onih kojima je dijagnostikovano Alchajmerov tip demencije, što može dovesti do usamljenosti, izolacije i povećane zavisnosti od porodice i pomoćnih radnika (Zigman et al., 1993; prema Dykens et al., 2002). Rezultati istraživanja roditeljske percepcije prijateljstva kod njihove djece sa DS, uzrasta od jedanaeste do 21. godine, pokazuju da gotovo dvije trećine ispitanika imaju barem jednog prijatelja, dok polovina ispitanika ima prijatelje koji nemaju ometenost, a to su uglavnom rođaci i porodični prijatelji (Carr, 1995; prema Freeman & Kasari, 2002). Istraživanja prijateljstva kod osoba DS su više usmjerena na broj prijateljskih veza tokom perioda djetinjstva, dok daleko manji broj istraživanja stavlja naglasak na razumijevanje kvaliteta prijateljstava tokom odraslog perioda (Zetlin & Murtaugh 1988; prema Watt et al., 2010). Postoji više načina za procjenu prijateljstva kao što su: samoizveštavanje, izveštaji roditelja i izvještaji nastavnika (Pearal & Donahue, 2004). Cilj ove studije je procjena samopercepcije kvaliteta prijateljstva kod odraslih osoba sa Daunovim sindromom i ispitivanje mogućeg uticaja pola, broja braće/sestara u porodici kao i dužine trajanja tretmana/radionica na sedmičnom nivou na ovaj kvalitet.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanjem je obuhvaćeno 30 odraslih osoba sa Daunovim sindromom čija se starost kreće od 20 do 33 godine (AS=25,6; SD=3,6) od čega je 53,3% ispitanika muškog i 46,7% ispitanika ženskog pola. U ukupnom uzorku njih 56,7 % ima jednog brata/sestru i 43,3% ima dvoje ili više od dvoje braće/sestara. Svi ispitanici žive sa roditeljima i posjećuju ustanove za rad sa osobama sa intelektualnom ometenošću (dnevne centre i udruženja) pri čemu informanti navode da je dužina trajanja tretmana/radionica na sedmičnom nivou za svakog ispitanika od jedan do sedam časova (AS=4,06; SD=1,99).

Mjerni instrumenti

Za procjenu prijateljstva je korištena Skala kvaliteta prijateljstva (FQS– Friendship Quality Scale, Bukowski, Hoza., & Boiwin, 1994). Ova skala sadrži 23 ajtema i koristi se za procjenu samopercepcije kvaliteta prijateljstva osobe u odnosu na najboljeg prijatelja. Svaki ajtem se ocjenjuje petostepenom Likertovom skalom koja se kreće od „1 – potpuno netačno“ do „5 – potpuno tačno“. Skala se sastoji od pet podskala i to: Druženje (npr. *Moj prijatelj i ja provodimo svo naše slobodno vreme zajedno*), Sukob (npr. *Moj prijatelj i ja se mnogo svađamo*), Pomoć (npr. *Moj prijatelj bi mi pomogao ako mi zatreba pomoć*), Sigurnost (npr. *Ako imam problem u školi ili kod kuće, mogu razgovarati sa svojim prijateljem o tome*) i Bliskost (npr. *Razmišljam o svom prijatelju čak i kad moj prijatelj nije u blizini*). Ukupan skor skale je zbir aritmetičkih sredina pojedinačnih ajtema. Viši rezultati ukazuju na bolji percepcijski kvalitet prijateljstva na svim podskalama. Krombahove alfa za pojedinačne podskale su: Druženje – 0,72;

Sukob – 0,68; Bliskost – 0,76; Pomoć – 0,81; Sigurnost – 0,58 (Bukowski et al., 1994). Na našem uzorku skala je pokazala dobru internu konzistentnost izraženu Krombahovom alfom ($\alpha = 0,904$). Takođe, sve podskale pokazuju prihvatljivu unutrašnju pouzdanost; Druženje ($\alpha = 0,790$); Sukob ($\alpha = 0,520$); Bliskost ($\alpha = 0,905$); Pomoć ($\alpha = 0,927$); Sigurnost ($\alpha = 0,744$).

Način provođenja istraživanja

Nakon dobijanja saglasnosti Etičkog komiteta Medicinskog fakulteta u Foči, istraživanje je realizovano tokom februara 2021. godine u „Daun sindrom centar“, Banja Luka, i UG „Tračak nade“, Foča. Na početku istraživanja informanti su sa ispitanicima razgovarali o prijateljskom ponašanju i značaju prijateljstva a potom upisali imena i prezimena najboljeg prijatelja za svakog ispitanika. Zatim su svakom ispitaniku pročitali tvrdnje skale kvaliteta prijateljstva, pri čemu su se sami ispitanici izjašnjavali o vjerdovanju tog kvaliteta.

Metode obrade podataka

Statistička analiza podataka je urađena pomoću SPSS 24.0 softverskog statističkog paketa. Testiranje normalnosti raspodjele podataka skale kvaliteta prijateljstva, primjenom Kolmogorov-Smirnov testa, na uzorku odraslih osoba sa DS (N=30), statistički značajno odstupa od modela normalne raspodjele (K-S Z= 0,209, $p < 0,01$), te je u ovom slučaju indikovano da se rade metode neparametrijske statistike, odnosno Man Vitnijev (Mann-Whitney U) test za ispitivanje razlike između kategorijskih promjenjivih.

REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati ukupnih skorova na skali prijateljstva su pokazali da odrasle odobe sa DS postižu zadovoljavajući kvalitet prijateljstva (Min=45; Max=99; AS=72,96; SD=16,77). Rezultati pojedinačnih podskala pokazuju da su najveće srednje vrijednosti ispitanici postigli na podskali *Pomoć* (AS=17,80; SD=5,39), zatim na podskalama *Bliskost* (AS=17,26; SD=5,19), *Sigurnost* (AS=16,86; SD=4,09) i *Druženje* (AS=12,26; SD=4,37), dok najmanje vrijednosti postižu na podskali *Sukob* (AS=8,46; SD=3,05). Na osnovu ovih rezultata možemo zaključiti da odrasle osobe sa DS imaju dobro razvijene sve pozitivne aspekte kvaliteta prijateljstva i da su najmanje sklone sukobima. Potvrdu naših rezultata nalazimo i u studiji kvaliteta prijateljstva kod odraslih osoba sa Vilijamsovim sindromom gdje su na podskali *Sukob* takođe zabilježene niže vrednosti nego na svim pozitivnim aspektima kvaliteta prijateljstva. U ovom istraživanju najveće vrijednosti ispitanici bilježe na podskali *Bliskost* (Fisher, Josol, & Shivers, 2020). Naše ranije istraživanje o vještinama prijateljstva kod učenika sa lakom i umjerenom IO ističe da ovi učenici, prema nastavničkoj procjeni, imaju manji broj prijatelja i niži kvalitet prijateljstva (Mastilo & Šeatović, 2020). Jedina dostupna studija kvaliteta prijateljstva kod odraslih sa DS, u kome su dvije kontrolne grupe bila djeca istog mentalnog uzrasta i odrasle osobe istog kalendarskog uzrasta, je pokazala da odrasli sa DS postižu značajno niže rezultate od obje kontrolne grupe u razlikovanju prijateljskog od neprijateljskog ponašanja. Takođe, u ovoj studiji, odrasli sa DS su više doživljavali druge odrasle osobe (edukatore, defektologe) kao prijatelje i bili podjednako dobro sposobni prepoznati prijateljske akcije/ponašanja kao i obje

kontrolne grupe (Watt et al., 2012). Suprotno našim nalazima, studija koja je mjerila samopercepciju kvaliteta prijateljstava kod adolescenata sa IO je utvrdila da oni imaju lošiji kvalitet prijateljstva, koji se karakteriše umjerenim nivoom topline/ bliskost i pozitivne uzajamnost (Tipton et al., 2013). U našoj studiji 90% ispitanika je navelo za svog najboljeg prijatelja osobu koja takođe ima DS i koja pohađa isti centar ili defektologe i edukatore koji rade sa njima. Tako Emerson i Mek Vili (Emerson & Mc Villy, 2004) navode da osobe sa IO imaju prijatelje koji takođe imaju IO i da se prijateljstva ovih osoba mnogo više uspostavljaju i održavaju u javnom domenu (specijalizovane ustanove i udruženja) nego u njihovim domovima.

Tabela 1. Prikaz rezultata odnosa kvaliteta prijateljstva i socio-demografskih varijabli
Tabela 1. Results of the relationship between the quality of friendship and socio-demographic variables

Skala/ subskale	SDV		N	Mdn	Min	Max	Man- Vitn U	Z	p
Skala kvaliteta prijateljstva (FQS)	Brat/sestra (n)	0-1	17	62,00	45	91	52,000	-2,449	0,014
		≥2	13	81,00	52	99			
	Tretman (h)	1-4h	14	61,00	49	90	59,000	-2,204	0,028
		≥5 h	16	80,50	45	99			

*SDV (socio-demografske varijable)

Dalje, rezultati našeg istraživanja, prikazani u tabeli 1. su pokazali da postoji statistički značajna razlika između grupe ispitanika koji imaju dvoje i više braće/sestara u odnosu na grupu sa jednim bratom/sestrom ($U=52\ 000$; $Z=-2,449$; $p=0,014$). Daljom analizom rezultata se može uočiti da su ispitanici sa više od dvoje braće/sestara u porodici imali značajno veće srednje vrijednosti kvaliteta prijateljstva ($AS=80,61$; $SD=14,93$) od ispitanika koji imaju jednog ili nemaju braće/sestara ($AS=66,58$; $SD=14,90$). Uloga braće i sestara je pokazala značajan uticaj na uspostavljanje i održavanje prijateljstva. Odrastanjem, uloge braće/sestara i prijatelja se stapaju. Odnosi braće i sestara nalikuju prijateljstvima u kojima je glavni cilj održati kontakt i bliskost, pružiti socijalnu podršku i uživati u zajedničkim druženjima (O'Connor, 1992; prema Berk, 2004). Takođe, između ispitanika sa trajanjem tretmana od jednog do četiri sata sedmično u odnosu na grupu ispitanika čiji tretmani traju više od pet časova sedmično ($U=59\ 000$; $Z=-2,204$; $p=0,028$) je utvrđena statistički značajna razlika. Daljom analizom ovog rezultata se uočava da ispitanici sa dužinom trajanja tretmana od jedan do četiri sata na sedmičnom nivou imaju značajno manje srednje vrijednosti kvaliteta prijateljstva ($AS=65,78$; $SD=13,18$) od ispitanika čiji tretmani traju više od pet časova na sedmičnom nivou ($AS=78,68$, $SD=16,69$). Zbog toga što su ispitanici u našoj studiji više uključeni u grupne oblike radioničarskog, radno-okupacionog i rekreativno-zabavnog rada, koji bi mogao da ima uticaj na sve aspekte kvaliteta prijateljstva, ovaj rezultat bi trebalo provjeriti i kod osoba sa DS koje su uključene u individualne tretmane. Rezultati našeg istraživanja su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u odnosu na pol ($U=73,000$; $Z=-1,622$, $p=0,105$) iako su žene postigle značajno više srednje vrijednosti ($AS=77,78$; $SD=16,90$) u odnosu na muškarce ($AS=68,18$; $SD=14,48$). Iste rezultate nepostojanja razlike u odnosu na pol i starost nalazimo i u studiji kod odraslih osoba sa Vilijamsovom sindromom (Fisher et al., 2020). Uticaj pola se nije pokazao značajnim

ni u našem ranijem istraživanju nastavničke procjene vještina prijateljstva kod učenika sa lakom i umjerenom IO, iako su djevojčice imale bolje razvijene vještine prijateljstva od dječaka (Mastilo & Šeatović, 2020).

ZAKLJUČAK

Imajući u vidu da je bolji kvalitet prijateljstva zabilježen u grupi ispitanika koji imaju više braće/ sestara i onih sa dužim trajanjem tretmana/radionica nameće se činjenica o potrebi uključivanja osoba sa DS u grupne oblike radioničarskog, radno-okupacionog i sportsko-rekreativnog rada. Kroz ove oblike rada je moguće ukazivati na pozitivne aspekte prijateljstva (bliskost, sigurnost, druženje), učiti razlikovanju prijateljskog od neprijateljskog ponašanja, razvijati saradnju, osjećaj zajedništva i pripadanje grupi. Razvijanje kvaliteta prijateljstva je moguće i kroz strategije podučavanja i programe savjetovanja usmjerene na poboljšanje self-koncepta, samoprihvatanja i socijalne kompetencije.

LITERATURA

1. Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child development*, 71(2), 447-456. DOI:10.1111/1467-8624.00156
2. Bowker, A. (2004). Predicting friendship stability during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24(2), 85-112. DOI:10.1177/0272431603262666
3. Berk, L. E. (2004). *Psihologija cjeloživotnog razvoja: prijevod 3. izdanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Bukowski, V., M., Hoza, B., & Boiwin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre and early adolescence. The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationship*, 11(2), 471-484. DOI:10.1177/0265407594113011
5. Bulm, R., Resnick, M., Nelson, R. & Germaine A. (1991). Family and peer issues among adolescents with spina bifida and cerebral palsy. *Paediatrics*, 88(2), 280-285.
6. Dykens, E. M., Shah, B., Sagun, J., Beck, T., & King, B. H. (2002). Maladaptive behaviour in children and adolescents with Down's syndrome. *Journal of intellectual disability research*, 46(6), 484-492. DOI:10.1046/j.13652788.2002.00431.x
7. Elkins, L. E., & Peterson, C. (1993). Gender differences in best friendships. *Sex Roles*, 29(7-8), 497-508. DOI:10.1007/bf00289323
8. Emerson, E., & McVilly, K. (2004). Friendship activities of adults with intellectual disabilities in supported accommodation in Northern England. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 17(3), 191-197. DOI:10.1111/j.1468-3148.2004.0198.x
9. Freeman, S., & Kasari, C. (1998). Friendships in children with developmental disabilities. *Early Education and Development*, 9(2), 341-355.
10. Freeman, S. F., & Kasari, C. (2002). Characteristics and qualities of the play dates of children with Down syndrome: emerging or true friendships?. *American journal of mental retardation*, 107(1), 16-31. DOI:10.1352/0895-8017(2002)107<0016:CAQOTP>2.0.CO;2
11. Fisher, M. H., Josol, C. K., & Shivers, C. M. (2020). An Examination of Social Skills, Friendship Quality, and Loneliness for Adults with Williams Syndrome. *Journal of*

Autism and Developmental Disorders, 50,3649-3660. DOI:10.1007/s10803-020-04416-4

12. Freeman, S. F. N., & Kasari, C. (1998). Friendships in Children with Developmental Disabilities. *Early Education & Development*, 9(4), 341-355 DOI:10.1207/s15566935eed0904_2
13. Hoosen-Shakeel, S. (1997). *Gender Differences in Friendship Selection and Friend Quality of Children with and without Learning Disabilities* (Master's Thesis). Toronto: University of Toronto,
14. Mastilo, B., & Šeatović, S. (2020). Vještine prijateljstva učenika sa intelektualnom ometenošću iz perspektive nastavnog osoblja. Zbornik rezimea sa III međunarodno naučnog skupa "Mulidisciplinarni pristup u edukaciji i rehabilitaciji", 3-4. juni. (str.80). Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu
15. McVilly, K. R., Stancliffe, R. J., Parmenter, T. R., & Burton-Smith, R. M. (2006). "I Get by with a Little Help from my Friends": Adults with Intellectual Disability Discuss Loneliness1. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19(2), 191-203. DOI:10.1111/j.1468-3148.2005.00261.x
16. Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621. DOI:10.1037/0012-1649.29.4.611
17. PEARL, R., & DONAHUE, M. (2004). Peer Relationships and Learning Disabilities. In B. Wong (Eds.), *Learning about Learning Disabilities, Elsevier Academic* (pp. 133-165), Cambridge.
18. Robertson, J., Emerson, E., Gregory, N., Hatton, C., Kessissoglou, S., Hallam, A. & Linehan C. (2001). Social networks of people with mental retardation in residential settings. *Mental Retardation*, 39(3), 201-214. DOI:0.1352/0047-6765(2001)039 <0201 :SNOPWM>2.0.CO;2
19. Tipton, L. A., Christensen, L., & Blacher, J. (2013). Friendship Quality in Adolescents with and without an Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(1), 522-532 DOI:10.1111/jar.12051
20. Watt, K. J., Johnson, P., & Virji-Babul, N. (2010). The perception of friendship in adults with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(11), 1015-1023. DOI:10.1111/j.1365-2788.2010.01330.x

INTERVENCIJA UTEMELJENA NA VIZUALNOJ PODRŠCI - STUDIJA SLUČAJA

VISUAL SUPPORT BASED INTERVENTION- CASE STUDY

Tea ČIVRAG, Marisela BLAŽEK, Ana MARKULIN,
Vanda KOS JERKOVIĆ

Centar za rehabilitaciju Zagreb, Podružnica Slobošćina, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Vizualna podrška je skup vizualnih alata koji pomažu pojedincu u svakodnevnom funkcioniranju. Uključuje različite medije, poput fotografije, crteža, predmeta ili pisane riječi o planiranim aktivnostima prikazanih redom kojim će se događati. Poremećaj iz spektra autizma (PAS) je neurorazvojni poremećaj koji utječe na komunikaciju, socijalne vještine, fleksibilnost mišljenja i ponašanje djeteta. Teškoće u komunikaciji djece s PAS-om mogu uzrokovati teškoće u uspostavljanju odnosa s roditeljima i na taj način znatno utjecati na cjelokupni obiteljski sustav. U svrhu unapređenja komunikacije i cjelokupnog razvoja osoba sa PAS-om jedna od visoko preporučenih intervencija smatra se vizualna podrška. Cilj ovog rada je prikazati upotrebu intervencije vizualne podrške u radu s djevojčicom kronološke dobi 4 godine i 9 mjeseci sa sumnjom na poremećaj spektra autizma. Djevojčica je iskazivala teškoće ostvarivanja kontakta, nepoželjna ponašanja, uočene su teškoće u samoregulaciji te razumijevanju i slijeđenju naloga. Korištena metoda u ovoj studiji slučaja je vizualna podrška kroz raspored unutar aktivnosti, dnevni raspored, kartice sa socijalnim pravilima te raspored dnevnih rutina. Metoda je korištena kroz vremensko razdoblje od 15 mjeseci 2x tjedno s edukacijskom rehabilitatoricom, a kod kuće s obitelji svakodnevno. Ishod se gledao kroz postizanje dogovorenih ciljeva prema biheavioralnom planu podrške te mjernim instrumentom checklista napredak djeteta. Rezultati su pokazali smanjenje nepoželjnih ponašanja, bolju samoregulaciju, razumijevanje naloga, napredak na području komunikacije i govora te veću samostalnost u svakodnevnim aktivnostima.

Ključne riječi: vizualna podrška, PAS, nepoželjna ponašanja

ABSTRACT

Visual support is a set of visual tools that help an individual in their daily functioning. It includes a variety of media, such as a photograph, drawing, object, or written word about planned activities displayed in the order in which it will occur. Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder that affects communication, social skills, flexibility of thinking, and child behavior. Difficulties in children's communication with ASD can cause difficulties in establishing relationships with parents and thus significantly affect the entire family system. In order to improve communication and the overall development of people with ASD, one of the highly recommended interventions is considered to be visual support. The aim of this paper is to show the use of visual support intervention in working with a girl of chronological age 4 years with suspected autism spectrum disorder. The girl showed difficulties in making contact, problem behavior, difficulties in self-regulation and understanding and following orders. The method used in the case study is: visual support through activity schedule, daily schedule, cards with social rules and schedule of daily routines. The method was

used for a period of 15 months 2x a week with a therapist, and at home with family daily. The outcome was viewed through the achievement of agreed goals according to the behavioral support plan and the measuring instrument of the child's progress checklist. The results showed a reduction in problem behaviour, better self-regulation, understanding of orders, progress in the field of communication and speech, and greater independence in daily activities.

Keywords: Visual support, ASD, problem behaviour

UVOD

Poremećaj iz spektra autizma

Poremećaj autističnog spektra (PAS) karakteriziraju trajni nedostaci u sposobnosti pokretanja i održavanja uzajamne socijalne interakcije i socijalne komunikacije te niz ograničenih, ponavljajućih i nefleksibilnih obrazaca ponašanja, interesa ili aktivnosti koji su očito atipični ili pretjerani za pojedinačnu dob i sociokulturni kontekst (ICD-11, 2020). Djeca s poremećajem iz spektra autizma često ne uspostavljaju kontakt očima za komunikacijske svrhe što se primjećuje od najranije dobi (Werner, Dawson, Osterling, Dinno, 2000). Socijalna ponašanja koja izdvajaju djecu s autizmom od zdrave djece u dobi od 2 godine uključuju: teškoće u usmjeravanju pažnje, smanjenu pažnju, malo ili nikakvo zanimanje za drugu djecu, nerazumijevanje gesta (Callahan, Gillis, & Romanczyk, 2011). Teškoće su izražene u uporabi jezika i govora te funkcionalnoj komunikaciji (Tager-Flusberg, 2007). Djeci s PAS-om veliki izazov predstavlja razumijevanje dnevnih rutina, interpretacija govora tijela i neverbalne komunikacije (mimike, geste,), (Hobson & Meyer, 2005) te razvoj samoregulacije koja uključuju odgode zadovoljenja, kognitivnu kontrolu i pozornost (Schore, 1994). Poremećaj se javlja tijekom razvojnog razdoblja, obično u ranom djetinjstvu, ali simptomi se mogu potpuno manifestirati tek kasnije kada socijalni zahtjevi premašuju ograničene kapacitete. Posljednjih nekoliko desetljeća bilježi se stalan porast prevalencije poremećaja iz autističnog spektra (PAS) u cijelom svijetu, a tako i u Hrvatskoj. Premda se ranije smatrao rijetkim poremećajem, procjene unazad jednog desetljeća govore o prevalenciji od otprilike 1% u općoj populaciji (Williams, Mac Dermott, Ridley, Glasson, & Wray, 2008). Razlozi takvog porasta nisu jasno definirani, no veći broj provedenih studija ukazuje da moguća objašnjenja leže u promjenama dijagnostičkih kriterija i to na razini promjena u broju dijagnostičkih kriterija, kvalitativnih kriterija, ali i potencijalnim dijagnostičkim zamjenama (Hansen, Schendel, & Parner, 2015). Literatura pokazuje da značajan broj djece s autizmom ima komorbidna stanja, kao što su poremećaj hiperaktivnosti s nedostatkom pažnje, depresiju, generaliziranu anksioznost i opsesivno-kompulzivni poremećaj (Volkmar, Paul, Klin, & Cohen, 2005). Ostala potencijalna komorbidna stanja uključuju nasljedne bolesti (poput sindroma fragilnog X kromosoma i tuberkulozne skleroze), probleme s hranjenjem i usnom šupljinom, hiperkinezu i poremećaj spavanja (Myers & Johnson, 2007). Do 39% osoba s autizmom ima epilepsiju (Armstrong, 2008). Poznato je kako djeca s PAS teško podnose promjene aktivnosti jer teško prepoznaju suptilne znakove koji naznačuju da će se nešto u okolini promijeniti. Isto tako pokazuju puno bolje sposobnosti vizualne obrade naspram auditivne. Ova obilježja navode na zaključak kako je djeci s PAS prelazak s aktivnosti na aktivnost olakšan ako mogu predvidjeti što dolazi sljedeće te ako im je ono što se od njih očekuje prikazano

vizualnim putem (Quill, 1997). S druge strane zbog nerazumijevanja naloga te slabije razvijenih komunikacijskih i socijalnih vještina, djeca s PAS-om čine rizičnu skupinu za pojavu nepoželjnih oblika ponašanja (Glasberg, 2005). Svi oblici nepoželjnog ponašanja povećavaju izolaciju djece s autizmom, isključuju ih iz redovnih oblika odgoja i obrazovanja, smanjuju mogućnost razvijanja socijalnih odnosa i participiranja u aktivnosti zajednice (Lucyshyn, Albin, Horner, Mann, Mann, & Wadsworth, 2007). Na nepoželjna ponašanja važno je pravodobno intervenirati jer neće nestati ili se smanjiti bez primjerene intervencije (Leaf & Mc Eachin, 1999). Prvi korak u prevenciji i smanjivanju nepoželjnih oblika ponašanja je funkcionalna procjena. ABC tablica za praćenje funkcionalnog ponašanja pokazala se uspješnom za otkrivanje uzroka nepoželjnog ponašanja te frekvencije i učestalosti pojavljivanja (Bujas-Petković & Frey-Škrinjar, 2010). Takva procjena zahtjeva detaljan opis nepoželjnog ponašanja, analizu parametara okoline (dnevne rutine, aktivnosti, predvidljivost itd.), neposredan podražaj odnosno prediktor nepoželjnog ponašanja, detaljan opis ponašanja (topografija, frekvencija, intenzitet) te funkciju ponašanja odnosno posljedica koje odražava ponašanje. Praćenje koje uključuje ovaj pristup obilježava usmjerenost na smanjenje pojave ciljanog nepoželjnog ponašanja, učenja zamjenskog ponašanja ili vještina koje će biti funkcionalne u određenoj situaciji (Stošić, 2008). U planiranju i praćenju intervencije treba uzeti u kontekst obitelj, dnevni raspored, obiteljske rutine, životne stilove te modele obiteljske interakcije (Moes & Frea, 2002). Zahtjevi koji se postavljaju pred obitelj djeteta s teškoćama u razvoju su sveobuhvatni i imaju velik utjecaj na organizaciju svakodnevnog života. Prisutnost nepoželjnih oblika ponašanja predstavlja dodatni stres za obitelj te narušava modele socijalne interakcije (Stošić, 2009). Jedan od primarnih ciljeva podrške djetetu s autizmom i njegovoj obitelji je uspješan razvoj socijalne interakcije te interakcije između djeteta i obitelji. Uspješni programi intervencije moraju biti usmjereni na potrebe obitelji te utemeljeni u lokalnoj zajednici (Ljubešić, 2003). Dunst (2007) navodi da intervencija koja uključuje roditelje ili druge primarne skrbnike svojim iskustvima i mogućnostima osiguravaju djeci razvoj i stjecanje kompetencija koja će ih osposobiti da smisleno sudjeluju u svakodnevnim aktivnostima u okolini. Iz svega proizlazi kako obitelj kao kontekst uvelike doprinosi usvajanju i generalizaciji naučenih vještina u prirodnom kontekstu.

Vizualna podrška

Poznavajući obilježja poremećaja spektra autizma kao što je potreba za anticipiranjem događaja, predvidljivom i dosljednom rutinom, vizualna podrška pokazala se kao učinkovita metoda. Vizualna podrška je skup vizualnih alata koji pomažu pojedincu u svakodnevnom funkcioniranju. Uključuje različite medije, poput fotografije, crteža, predmeta ili pisane riječi o planiranim aktivnostima prikazanih redom kojim će se događati (Stromer, Kimball, Kinney, & Taylor, 2006). Vizualna podrška se prvenstveno koristi za poboljšanje razumijevanja jezika, razumijevanje slijeda događanja te lakšeg praćenja aktivnosti od više koraka (Hodgdon, 1995). Vizualna podrška se može koristiti u prirodnom okruženju (npr. predškolska ustanova, dom, zajednica) s velikom skupinom djece, malom grupom ili individualno. Cohen i Sloan (2007) ističu važnost kreiranja vizualne podrške u skladu s individualnim potrebama djeteta, razvojnom profilu, razvojnoj dobi i interesu djeteta. Istraživanja su pokazala da vizualna podrška kao način komunikacije koja se koristi u radu s djecom s PAS

pozitivno djeluje na dva osnovna načina. S jedne strane pomaže roditeljima i drugim komunikacijskim partnerima da bolje komuniciraju s djetetom, a s druge strane pomaže i djeci da bolje komuniciraju s drugima (Meadan, Ostrosky, Triplett, Michna, & Fetting, 2011). Ako se učinkovito koristi, vizualna podrška ima veliki potencijal za olakšavanje i obogaćivanje socijalno-komunikacijskog konteksta za osobe s PAS. Ipak, takva podrška mora biti individualizirana i kontinuirano usmjerena na specifične potrebe, uključujući prepoznavanje potencijala pojedinca i planiranja povećanja neovisnog funkcioniranja (Arthur-Kelly, Sigafos, Green, Mathisen, & Artur-Kelly, 2009). Podučava se postepeno uz fizičku podršku i minimalnu verbalizaciju. Koristi se za lakše snalaženje u prostoru i vremenu, a krajnji cilj je razumijevanje situacija, događaja te što veća samostalnost djeteta u svakodnevnim situacijama. Vizualna podrška treba biti prilagodljiva, prenosiva, jasnih slika i veličina simbola koji su prikladni razvojnoj dobi djeteta. Važan trenutak odabira vizualne podrške je socijalno kulturni kontekst koji okružuje svakog pojedinca kako bi njihova interakcija bila smislena. Postoji više oblika vizualne podrške, a to su: dnevni rasporedi, raspored unutar aktivnosti, raspored rutina, socijalne kartice (Meadan et al., 2011). Dnevni raspored pokazuje slijed aktivnosti koje će se događati tijekom dana, koliko će trajati, što će se sljedeće događati te kada će završiti. Raspored unutar aktivnosti pokazuje slijed aktivnosti koje će dijete izvršavati. Dijete ima vizualan pregled slijeda aktivnosti (npr. složiti puzzle, sortirati boje, složiti umetaljke). Raspored rutina raščlanjuje rutinu, npr. pranje ruku na nekoliko koraka. Ovaj oblik rasporeda koristi se pri uočavanju teškoća u prijelazu između aktivnosti, straha od promjena rutina, slabijeg razumijevanja rutina te problema u slijeđenju aktivnosti od više koraka (Ganz, 2007). Kartice sa socijalnim pravilima uključuju definirana ponašanja koja želimo dijete podučiti npr. pozdravljanju, traženju pomoći i sl. Ovakve intervencije koje uključuju vizualnu informaciju, jasan slijed događaja, izražavanje vlastita izbora, jasnoću rutine utječu na smanjivanje nepoželjnih oblika ponašanja i potiču cjelokupan razvoj djeteta (Flannery & Horner, 1994). Cilj ovog rada je prikazati upotrebu intervencije vizualne podrške u radu s djevojčicom kronološke dobi 4 godine i 9 mjeseci sa sumnjom na poremećaj spektra autizma.

METODE RADA

Opis sudionice

Djevojčica starosti 4 godine i 9 mjeseci rođena je kao prvo dijete iz kontrolirane blizanačke trudnoće. Zbog ranijeg rođenja provodilo se praćenje i dijagnostika unutar zdravstvenog sustava. Utvrđene su sljedeće dijagnoze: Nedostašće GD 37+ 1 tj., motorička živost; kraća pažnja - u ops., kašnjenje u komunikacijskom i govorno jezičnom. Živi u cjelovitoj obitelji s bratom blizancem i mlađom sestrom. Uključena je u dječji vrtić tri puta tjedno i u program stručne podrške u obitelji dva puta tjedno. U opservacijskom periodu (KD: 3,2) kod djevojčice se uočava motorička živost, kratka i lako otklonjiva pažnja. Opći psihomotorni status je izrazito neujednačen, razumijevanje na razini situacije. Ne komunicira intencijski, vještine združene pažnje su nezrele, nesustavno se odaziva na ime. U ponašanju se uočava gubitak kontrole, odnosno nemogućnost kontroliranja emocija i ponašanja. Preporuka stručnjaka je daljnja procjena dijagnostičkim instrumentom ADOS.

Edukacijsko-rehabilitacijska procjena

Inicijalna procjena djevojčice odvijala se u njenom domu jednom tjedno. Korištene su tehnike direktne opservacije djevojčice u interakciji s majkom i slobodnoj igri. Proveden je intervju s roditeljima, a inicijalna procjena cjelokupnog razvojnog profila listom procjene programa pod nazivom „Osnove programa odgoja, naobrazbe i skrbi u radu s predškolskom djecom s mentalnom retardacijom“ (Bogdanović, Bravo, Dujmović, Jurišić, Mužek, Stipčić, 1997). Navedeni program uključuje sve aspekte razvoja u kojima je djetetu potrebna podrška i prati razvojna područja brige o sebi, razvoj fine i grube motorike, razvoj komunikacije, razvoj igre te područje socioemocionalnog razvoja. Temeljem procjene uočena su značajna odstupanja na svim razvojnim područjima.

Tabela 1. Tablični prikaz dobivenih rezultata procjenom prema programu „Osnove programa odgoja, naobrazbe i skrbi u radu s predškolskom djecom s mentalnom retardacijom“

Table 1. Tabular presentation of the obtained results by assessment according to the program "Fundamentals of the program of education, training and care in working with preschool children with mental retardation"

Briga o sebi	Na području brige o sebi uočene su teškoće hranjenja, djevojčica ne kontrolira sfinktere, aktivnosti osobne higijene te oblačenje i svlačenje obavlja uz sveobuhvatnu podršku odrasle osobe
Razvoj spoznaje	Djevojčica nema razvijenu shemu tijela, ne diskriminira boje, ne raspoznaje životinje i oblike
Razvoj grube i fine motorike	Prisutan motorički nemir, razvijen pincetni hvat, slaže kocku na kocku
Razvoj komunikacije	Nesustavno se odaziva na ime, ne koristi geste, ne slijedi naloge, ne pokazuje razumijevanje. Komunicira jednočlanim iskazima- pomoć, još, daj
Socioemocionalni razvoj	Uočena nemogućnost čekanja na red, vrlo kratko se zadržava u aktivnosti, ne sudjeluje u aktivnostima koje nisu predmet njenog interesa, kratkotrajno ulazi u interakciju s edukacijskom rehabilitatoricom.
Igra	Djevojčica ne ulazi u igru i interakciju s vršnjacima niti s edukacijskom rehabilitatoricom, baca igračke, ne pokazuje interes prema igračkama

Na temelju procjene i opažanja u trajanju od 8 termina uočene su teškoće ostvarivanja kontakta, nepoželjna ponašanja, teškoće u samoregulaciji te razumijevanju i slijeđenju naloga. Nepoželjna ponašanja manifestirana su kroz vrištanje, grebanje, bacanje na pod, bacanje predmeta/igračaka. Zbog nepoželjnih oblika ponašanja, korištena je ABC tablica funkcionalne analize ponašanja kroz 5 tjedana. Praćenjem ABC tablice otkrivene su funkcije nepoželjnih oblika ponašanja, a to su: odbijanje, izbjegavanje aktivnosti ili traženje pažnje. Na temelju analize ponašanja, konstruiran je bihevioralni plan podrške koji je sadržavao definiciju nepoželjnog ponašanja, funkciju ponašanja te intervenciju djelovanja na ponašanje. Po završetku procjene i opažanja u trajanju od 8 termina te nakon petotjednog praćenja ABC tablice funkcionalne analize ponašanja, slijedio je period podučavanja metodom vizualne podrške.

Program rada

Edukacijska rehabilitacija provodila se prema programu „ Osnove programa odgoja, naobrazbe i skrbi u radu s predškolskom djecom s mentalnom retardacijom“ (Bogdanović i sur., 1997). Razvojni program prati razvojna područja brige o sebi, razvoj fine i grube motorike, razvoj komunikacije, razvoj igre te područje socioemocionalnog razvoja. Programske aktivnosti, ciljevi odgovaraju rasponu djetetovih sposobnosti, vještina, a uključuju uspostavljanje samoregulacije, uklanjanje nepoželjnih oblika ponašanja te stjecanje novih vještina i znanja. Sveobuhvatnom procjenom ustanovljeno je kako djevojčica ne može pratiti program bez dodatne individualizacije i podrške zbog nepoželjnih oblika ponašanja. Kako bi djevojčica uspješno savladala programske ciljeve, prioritet rada usmjeren je na uspostavljanje samoregulacije i otklanjanje nepoželjnih oblika ponašanja. S obzirom na jaku stranu djevojčice, vizualnu percepciju, metoda podučavanja odgovarala je njenim interesima i dostupnim obiteljskim resursima. Sukladno tome napravljen je individualizirani pristup koji je uključio intervenciju vizualne podrške u obliku dnevnog rasporeda, rasporeda aktivnosti, rasporeda rutina, kartica sa socijalnim pravilima, a metoda je korištena kroz 15 mjeseci 2 puta tjedno s edukacijskim rehabilitatorom i s obitelji svakodnevno. Intervencijom utemeljenom na vizualnoj podršci djeteta s PAS-om dobiva mogućnost planiranja nadolazećih aktivnosti te se tako povećava njegova samostalnost, samoregulacija, osigurava se predvidljivost i konzistentnost, očekivanja se čine jasnijima, okruženje za učenje postaje strukturirano, smanjuju se nepoželjna ponašanja, reducira se anksioznost i jačaju se vještine sekvencioniranja (Cramer, Hirano, Tentori, Yeganyan, & Hayes, 2011). Treba naglasiti da su odabrani ciljevi prioritetni i funkcionalni, provođeni u prirodnim situacijama, a roditeljima su dane upute kako i na koji način mogu doprinijeti usvajanju zadanih ciljeva.

Uspostavljanje samoregulacije

Prvi cilj u radu s djevojčicom je uspostavljanje samoregulacije. Samoregulacija je sposobnost razumijevanja i vladanja vlastitim mislima, emocijama i ponašanjima u svakodnevnim i stresnim situacijama (Pinjatela, 2012). Zbog uočenih teškoća samoregulacije koje su onemogućavale učenje i usvajanje novih znanja i vještina (Low, 2004), izrađene su kartice sa socijalnim pravilima. Kartice sa socijalnim pravilima uključivale su 4 sličice koje su pokazivale sljedeće aktivnosti: traženje pomoći, brojanje do 10, želim pauzu i disanje. Sličice su prilagođene potrebama djevojčice, preuzete su sa stranice Arasaac u veličini 5x5 cm. Sličice su laminirane kao i dodatni A4 bijeli papir. Sa stražnje strane sličice postavljen je tvrdi čičak, a na plastificiran A4 papir je postavljen meki čičak. Materijali su se nalazili na vidljivom i dostupnom mjestu djevojčice. Za vrijeme neposrednog rada, pri samom ulasku u sobu djevojčice, radni prostor, djevojčica počinje vrištati, trčati po prostoriji, odnosno iskazivati teškoće samoregulacije. U samom početku podučavanja samoregulacije, zajedno s djevojčicom, edukacijska rehabilitatorica odlazi do mjesta na zidu gdje su sličice sa socijalnim pravilima i usmjerava djevojčicu na sličice. Djevojčica uzima sličicu s plastificiranog papira, pogleda sličicu, a edukacijska rehabilitatorica uz verbalnu podršku i demonstraciju objašnjava djevojčici što trenutno radimo npr. brojimo do 10. U samom početku, primjena socijalnih kartica inicirana je od strane edukacijske

rehabilitatorice, a usmjerenost djevojčice na izvođenje aktivnosti bilo je kratkotrajna. Najvažniji aspekt davanja uputa je taj da dijete usmjeri pažnju na željeni sadržaj, odnosno aktivnost. Uz dosljednu primjenu, podršku edukacijske rehabilitatorice i obitelji, djevojčica je samostalno odlazila po sličice te demonstrirala što ona prikazuje te se u tim trenucima djevojčica samoregulirala. U samim počecima, sličice su korištene intenzivno, deset puta po terminu, a s vremenom je intenzitet korištenja opadao kao i podrška edukacijske rehabilitatorice.

Nepoželjna ponašanja

Funkcija nepoželjnih ponašanja djevojčice odnosila se na izbjegavanje ili bijeg od aktivnosti te traženje pažnje, a u obzir su pri podučavanju uzeta sva ponašanja koje su se dogodila kroz vremenski okvir od 5 tjedana te se na smanjenje utjecalo vizualnom podrškom kroz dnevni raspored i raspored rutina. Vizualna podrška u smanjenju nepoželjnih ponašanja, primjenjuje se kroz cjelokupni rad s djevojčicom u periodu od 15 mjeseci. Prvo je izrađen raspored rutina gdje je slikovnim materijalim prikazano obavljanje brige o sebi koja uključuje: pranje ruku, pranje zubi, odlazak na toalet, tuširanje, oblačenje i svlačenje odjeće i priprema za izlazak iz kuće. Naime, prilikom bilo koje navedene aktivnosti, djevojčica bi iskazivala nepoželjna ponašanja kao što su vrištanje, bacanje na pod, bacanje stvari ili bježanje iz prostorije u kojoj se aktivnosti provodile. Aktivnosti su podučavane tako da su raščlanjene na manje korake kako bi djevojčica lakše pratila slijed aktivnosti. U početku je djevojčica samo promatrala slike dnevnih rutina, a edukacijska rehabilitatorica je uz fizičku podršku i modeliranje vodila djevojčicu kroz slijed aktivnosti. Rutine su podučavane u prirodnom okruženju s učestalim prilikama za učenje novih vještina. Roditelji su prilikom podučavanja osnaženi u implementaciji. Takvim poticanjem, roditelj i dijete stvorili su svoj oblik interakcije, a cijela intervencija pokazala se prilagodljivom i uspješnom u skladu s obiteljskim potrebama i interesima (McWilliam, 2010). Zbog nepoželjnih ponašanja koja su se događala tijekom dana prilikom tranzicije iz doma u vrtić ili prilikom najavljanja obroka, kreiran je dnevni raspored aktivnosti. Dnevni raspored nalazio se u središnjem dijelu stana, hodniku, na vidljivom i dostupnom mjestu. Sličice dnevnog rasporeda prikazivale su različite aktivnosti koje se događaju tijekom dana. Na samom dnu rasporeda, nalazi se džepić s oznakom gotovo. Početna implementacija se sastojala od vođenja djeteta do rasporeda, uzimanja prve slike, imenovanje aktivnosti, odlaska do mjesta na kojem se provodi aktivnost sa slike, nakon provedene aktivnosti, vratimo se do rasporeda i stavljamo sliku u džepić i kažemo „gotovo” te najavljujemo sljedeću aktivnost na isti način. Djevojčica nije u samim začecima razumjela značenje i ulogu rasporeda, ali dosljednim ponavljanjem postupaka usvojila je značenje i provedbu.

Razumijevanje i slijeđenje naloga

Zbog teškoća u razumijevanju i slijeđenju naloga, odnosno oskudne receptivne i ekspresivne komunikacije kreiran je raspored unutar aktivnosti. Glavna aktivnosti je rad/igra s edukacijskom rehabilitatoricom, a podaktivnosti su sve aktivnosti koje se izvršavaju; slaganje puzzli, umetaljki, igra s kockama, šaranje po papiru ili bilo koja druga aktivnost koja se nalazila u programskim ciljevima. U početnoj implementaciji, korištene su konkretne fotografije. Početno podučavanje uključivalo je: raspored aktivnost na čičak traci, pokazivanje prstom na prvu sliku aktivnosti, uzimanje

materijala za aktivnosti, obavljanje aktivnosti, spremanje materijala, povratak do rasporeda i pokazivanje na sljedeću aktivnost. Početni cilj je bio razumijevanje i slijeđenje naloga na pet zadanih aktivnosti. Uloga edukacijske rehabilitatorice u samoj primjeni je pravilno pružanje podrške u slijeđenju rasporeda, preusmjeravanje na aktivnost ako se za to iskaže potreba. Raspored unutar aktivnosti primjenjivao je samo edukacijska rehabilitatorica uz suglasnost obitelji. Djevojčica je raspored unutar aktivnosti vrlo brzo prihvatila.

REZULTATI I DISKUSIJA

Evaluacija postavljenih ciljeva provedena je tri puta. Prva nakon 3 mjeseca od uključenja u program stručne podrške u obitelji u prosincu 2019. druga u lipnju 2020. i treća u siječnju 2021. prema check listama procjene programa pod nazivom „Osnove programa odgoja, naobrazbe i skrbi u radu s predškolskom djecom s mentalnom retardacijom“ (Bogdanović i sur., 1997). U periodu od ožujka do lipnja 2020. temeljem Odluke o organizaciji rada za vrijeme trajanja epidemije bolesti COVID-19 uzrokovane virusom SARS.CoV-2 Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku donijelo je odluku o obustavi pružanja socijalnih usluga u obiteljima korisnika usluga te se evaluacija ciljeva i sam način rada adaptirao novonastaloj situaciji. Rezultati na području samoregulaciji pokazuju značajan napredak nakon 6 mjeseci uporabe kartica sa socijalnim pravilima. Stupanj podrške i inicijativa edukacijske rehabilitatorice se postepeno smanjivala, a djevojčice povećavala. Početkom nove pedagoške godine 2020/21, djevojčica se počela samostalno samoregulirati uz kartice socijalnih pravila. Evaluacija u siječnju 2021. pokazala je da djevojčici nisu više potrebne sličice za samoregulaciju već je dovoljna verbalna uputa „Diši.“ kako u radu s edukacijskom rehabilitatoricom tako niti u svakodnevnim aktivnostima s obitelji. Tijekom inicijalne procjene i prilikom prva tri opservacijska mjeseca zabilježen je najfrekventniji broj nepoželjnih ponašanja koja su se manifestirala tijekom rada s edukacijskom rehabilitatoricom i prilikom zahtjeva od strane članova obitelji, roditelja. Prva tri mjeseca od početka rada (od rujna do prosinca 2019) nepoželjna ponašanja su se učestalo ponavljala a smanjenje intenziteta uočeno je tijekom četvrtog mjeseca rada (siječanj 2020). Evaluacijom u lipnju, većina nepoželjnih ponašanja je ugašena ili su prevenirana što pokazuje da je vizualna podrška kroz raspored rutina, dnevni raspored učinkovita u smanjenju nepoželjnih oblika ponašanja (Carr, Levin, Mc Connachie, Carlson, Kemp, & Smith, 1999). Primarne teškoće djevojčice, manifestirane kroz otežanu samoregulaciju i nepoželjna ponašanja, utjecala su na druga razvojna područja (Murriss & Ollendick, 2005). Pozitivnim djelovanjem vizualne podrške na spomenuta područja, pokazao se napredak i na ostalim razvojnim područjima koja su procijenjena značajnim odstupanjem u odnosu na dob, a odnosi se na razvojne domene brige o sebi, spoznaje, grube i fine motorike, komunikacije, socioemocionalnog područja. Djevojčica je na evaluacijskim listama check programa nakon 12 mjeseci, pokazala značajan napredak. Uz vizualnu podršku kroz raspored rutina, samostalno pere ruke, zube, odlazi samostalno na toalet. Samostalno se oblači i svlači. Ovakav napredak je u korelaciji s istraživanjima koja su pokazala su da obiteljske rutine zbog svoje predvidljivosti, ponavljanja, funkcionalnosti i sigurnosti imaju pozitivan utjecaj na cjelokupni djetetov razvoj

(Bohaček, 2017). Djevojčica slijedi složene naloge, izražava se jednostavnim rečenicama, crta lik čovjeka, prepoznaje sva slova hrvatske abecede, poznaje količinu do 10. Učenja i poučavanja koja se događaju u kontekstu stvarnog života i iskustva doprinose razvoju funkcionalnih vještina za samostalno djetetovo participiranje u svakodnevnim aktivnostima (Dunst, Hamby, Trivette, Raab, & Bruder, 2000). Intervencija utemeljena na vizualnoj podršci kroz dnevni raspored, raspored rutina, kartice sa socijalnim pravilima i rasporedom unutar aktivnosti doprinijela je cjelokupnom razvoju djevojčice što je i u korelaciji s provedenom analizom nacionalnog centra za autizam (NAC, 2015).

ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada je bio prikazati intervenciju utemeljenu na vizualnoj podršci kod djevojčice sa sumnjom na PAS kroz period od 15 mjeseci. Vizualna podrška kroz vizualne rasporede je jedna od metoda koja se pokazala znanstveno utemeljenom u poučavanju djece s PAS-om s pozitivnim učinkom na cjelokupni djetetov razvoj (NAC, 2015). Rezultati ovog rada pokazali su da implementacijom vizualne podrške i učinkovitim savjetovanjem roditelja o primjeni iste u obiteljskom kontekstu moguće je pozitivno djelovati na uspostavljanje samoregulacije, smanjenje nepoželjnih ponašanja te poticanje cjelokupnog razvoja djevojčice sa sumnjom na PAS. Kao završni rezultat vidljiv je napredak na području razvoja komunikacije, brige o sebi i samostalnosti djevojčice.

LITERATURA

1. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Washington, DC: APA.
2. Armstrong, C. (2008). APP Releases Guidelines on Management of Autism Spectrum Disorders. *American Family Physician*, 78(12), 1399-1404.
3. Arthur-Kelly M., Sigafos J., Green V., Mathisen B., & Arthur-Kelly R. (2009). Issues in the use of visual supports to promote communication in individuals with autism spectrum disorder. *Disability and Rehabilitation*, 31(18), 1474-1486.
4. Bogdanović, Z., Bravo, M., Dujmović, M., Jurišić, N., & Mužek, M. (1997). *Osnove programa odgoja, naobrazbe i skrbi u radu s djecom predškolske dobi s mentalnom retardacijom*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i Športa.
5. Bohaček, A. (2017). Uloga rutina i rituala u ranom učenju i ranoj intervenciji (Specijalistički rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
6. Bujas-Petković, Z., & Frey-Škrinjar, J. (2010). *Poremećaji autističnog spektra , značajke i edukacijsko – rehabilitacijska podrška*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Callahan, E. H., Gillis, J. M., & Romanczyk, R. G. (2011). Assessment of social behavior in children with autism: The development of the Behavioral Assessment of Social Interactions in Young Children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 351-360.
8. Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., & Smith, C. E. (1999). Comprehensive multisituational intervention for problem behaviour in the community: long term maintenance and social validation. *Journal of Positive Behavioural Interventions*, 1(1), 5-25.

9. Cohen, M., & Sloan, D. (2007). *Visual strategies for people with autism*. Bethesda, MD: Woodbine House.
10. Cramer, M., Hirano, S. H., Tentori, M., Yeganyan, M. T., & Hayes, G. R. (2011): *Classroom-based assistive technology: collective use of interactive visual schedules by students with autism*. Vancouver: CHI.
11. Dunst, C.J., Hamby, D., Trivette, C.M., Raab, M., & Bruder, M.B. (2000). Everyday Family and Community Life and Children s Naturally Occurring Learning Opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 151-164.
12. Dunst, C.J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. In S. Odom, R.H. Horner, M.E. Snell, & J.B. Blacher, (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp 161-180). New York: Guilford.
13. Flannery, K. B., & Horner, R. H. (1994). The relationship between predictability and problem behavior for students with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 4(2), 157-176.
14. Ganz, J. B. (2007). Classroom structuring methods and strategies for children and youth with autism spectrum disorders. *Exceptionality*, 15, 249-260.
15. Glasberg, B. (2005). *Functional Behaviour Assessment for People With Autism: Making Sense of Seemingly Senseless Behaviour*. Woodbine House.
16. Hansen, S. N., Schendel, D. E., & Parner, E. T. (2015). Explaining the increase in the prevalence of autism spectrum disorders: the proportion attributable to changes in reporting practices. *JAMA Pediatrics*, 169, 56-62.
17. Hobson, R. P., & Meyer, J. A. (2005). Foundations for self and other: a study in autism. *Dev Sc. Nov.*, 8(6), 481-91
18. Hodgdon, L. A. (1995). *Visual strategies for improving communication*. Troy, MI: QuirkRoberts.
19. ICD -11 (2020) Preuzeto 10. svibnja 2021. sa <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2ficode%2fentity%2f437815624>
20. Leaf, R., & Mc Eachin, J. (1999). *A Work in Progress: Behavior Management Strategies & A Curriculum for Intensive Behavioral Treatment of Autism*. New York: John Wiley and sons.
21. Low CM. (2004). *Self-regulation in children with and without developmental delays: Roles of cognition, temperament and parenting*, PsycINFO Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering.
22. Lucyshyn, J. M., Albin, R. W., Horner, R.H., Mann, J.C., Mann, J.A., & Wadsworth, G. (2007) Family Implementation of Positive Behavior Support for a Child With Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (3), 131-150.
23. Ljubešić, M. (2003). Od teorijskih ishodišta do primjene: Model dijagnostičko savjetodavnog praćenja ranoga dječjega razvoja i podrške obitelji s malom djecom. U M. Ljubešić (Ur.), *Biti roditelj: Model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranoga dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom* (str. 7-27). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
24. McWilliam, R. A. (2010). *Routine Based Early Intervention*. Baltimor: Paul.H. Brookes Publishing.
25. Meadan H., Ostrosky M. M., Triplett B., Michna A., & Fettig A. (2011). Using Visual Supports with Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Teaching Exceptional Children*, 43(6), 28-35.
26. Moes, D. R. & Frea, W. R. (2002). Contextualized Behavioral Support in Early Intervention for Children with Autism and Their Families. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 32(6), 519 – 534.
27. Murriss, P. & Ollendick, T. H. (2005). The role of temperament in etiology of child psychopathology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(4), 271-289.

28. Myers, S. M. & Johnson, C. P. The Council of Children with Disabilities (2007). Management of children with Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics*, 120, 1162-1182.
29. National Autism Center (2015). *Findings and Conclusions: National Standards Project, Phase 2: Addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorder*. Randolph, Massachusetts: National Autism Center.
30. Pinjatela, R. (2012). Samoregulacija u ranom djetinjstvu. *Pediatr Croat*, 56, 237-242.
31. Schore A. (1994). *Affect Regulation and the Origin of Self: The Neurobiology of Emotional Development*. 1st ed. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
32. Stošić, J. (2008). Bihevioralni pristup u sprečavanju i uklanjanju nepoželjnih ponašanja oblika ponašanja i podučavanju djece s autizmom predškolske dobi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 44(2), 99-110.
33. Stošić, J. (2009). Primijenjena analiza ponašanja i autizam – vodič kroz terminologiju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 45(2), 69-80.
34. Stromer, R., Kimball, J. W., Kinney, E. M., & Taylor, B. A. (2006). Activity Schedules, Computer Technology, and Teaching Children With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(1), 14-24.
35. Tager-Flushberg, H. (2007). Evaluating the Theory-of-Mind Hypothesis of Autism. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 313-315.
36. Quill, K. A. (1997). Instructional considerations for young children with autism: The rationale for visually cued instruction. *Journal of autism and developmental disorders*, 27(6), 697-714.
37. Volkmar, F., Paul, R., Klin, A., & Cohen, D. (2005). Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Diagnosis, Development, *Neurobiology and Behaviour I*.
38. Williams, K., MacDermott, S., Ridley, G., Glasson, E.J., Wray, J.A. (2008). The prevalence of autism in Australia. Can it be established for existing data? *Journal of Pediatrics and Child Health*, 44, 504-510.
39. Werner, E., Dawson, G., Osterling, J., Dinno, N. (2000). Brief report: recognition of autism spectrum disorder before one year of age: a retrospective study based on home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(2), 157-163.

PRAVA I MOGUĆNOSTI KORIŠTENJA USLUGE RANE INTERVENCIJE

RIGHTS AND POSSIBILITIES OF USING EARLY INTERVENTION SERVICE

**Ada FILIPAJ, Tena MATIJAŠ, Smiljana ELJUGA, Dajana BULIĆ,
Tamara KRALJ**

Centar za rehabilitaciju Zagreb, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Pružanje usluga rane intervencije u proteklom desetljeću doživjelo je izniman zamah. Svjedoci smo da je područje rane intervencije dostiglo važnu fazu u vlastitom razvoju obzirom da nam daje veliku količinu saznanja vezanih za dijete, ali i za obitelj djeteta s odstupanjem u razvoju. Za dijete s odstupanjem u razvoju je najvažnije da se što prije uključi u odgovarajuće re/habilitacijske programe i da se istovremeno roditelji savjetuju kako određene postupke provoditi u obiteljskom okruženju, u cilju rasta i razvoja svoga djeteta. Rehabilitacijski programi koji se provode trebaju biti usmjereni kako na dijete, tako i na obitelj. Ustanova za rehabilitaciju još uvijek ima premalo, a one se većinom nalaze u velikim gradovima gdje se djeca uključuju ovisno o njihovoj dijagnozi i razvojnim potrebama. Ukoliko se pravodobno priznaju prava i ostvare mogućnosti za dobivanje usluga, obitelji povećavaju vlastite kapacitete za pružanje potrebne podrške djetetovom razvoju, zbog čega je potrebno pristupiti postupku vještačenja i na temelju nalaza i mišljenja tijela vještačenja ostvariti prava iz područja socijalne skrbi, mirovinskog i zdravstvenog osiguranja. Iznimno je važna međusektorska suradnja pedijatar i pružatelja usluga rane intervencije koji imaju resurse vezane uz dijagnostiku i terapiju, kako bi se djeca pravovremeno uključila u odgovarajuće rehabilitacijske postupke i pružila podrška obitelji. Pravo na socijalnu uslugu Rane intervencije je definirano Zakonom o socijalnoj skrbi a priznaje se rješenjem centra za socijalnu skrb. Cilj ovoga rada je usmjeren na prikaz prava i postupaka za korištenje usluge rane intervencije.

Ključne riječi: rana intervencija, prava, obitelj

ABSTRACT

The provision of early intervention services has significantly risen in the last decade. The scope of early intervention has reached an important stage in its own development as it gives us a large amount of knowledge related to the child, but also to the family of a child with developmental delay. For a child with developmental delay it is most important to be involved in appropriate rehabilitation programs and at the same time to counsel parents on how to encourage child's development in the family environment. Implemented rehabilitation programs should be aimed at both the child and the family. There are still not enough rehabilitation centers; they are mostly located in large cities, where, according to the diagnoses and developmental needs, they include children in rehabilitation programs. Families increase their own capacities to provide the necessary support if the rights for rehabilitation are recognized and realized at the right time. Thus it is necessary to carry out the expertise procedure and based on the findings of the expertise body, exercise the rights in the field of social welfare, pension and health insurance. Multi-agency cooperation between pediatricians and early intervention providers, who have resources related to diagnosis and therapy, is of high importance, in order

to include children in appropriate rehabilitation programs and provide family support in a timely manner. The right on social service early intervention is defined by the Social Welfare Act. It can be realized by a decision of the center for social welfare.

The aim of this paper is to present the rights and procedures of using the early intervention service.

Keywords: early intervention, rights, family

UVOD

U literaturi nailazimo na brojne definicije o ranoj intervenciji, svima je zajedničko da empirijski podaci kao i klinička iskustva ukazuju na potrebu pravodobnog uključivanja djeteta u primjereni oblik stručne podrške kao i savjetovanja obitelji nakon provedene stručne procjene (Božić, 2016). U Hrvatskoj imamo i nadalje obitelji koje nakon stručne procjene lutaju u potrazi za primjerenim oblicima terapijskih programa i oblicima predškolskog obrazovanja (Ivšac Pavliša, 2010). Roditelji prolaze stadije prihvaćanja na novonastalu situaciju, a važnu ulogu ima rana intervencija koja kreće prije postavljanja dijagnoze i kreće od prepoznatog rizika za razvojna odstupanja. Mnoga djeca s razvojnim odstupanjima nisu na vrijeme prepoznata, te se gubi dragocjeno vrijeme u kojem su moguća preveniranja većih odstupanja. Suvremeni koncepti definiraju ranu intervenciju kao model namijenjen vulnerabilnim skupinama djece s rizikom za razvojno odstupanje ili s već utvrđenim razvojnim teškoćama, kao i njihovim obiteljima. Kroz multidisciplinarnu suradnju i različite pristupe unapređuju se djetetove kompetencije, smanjuju teškoće, povećava funkcionalnost te pruža podrška obitelji kroz edukaciju i savjetovanje s ciljem poboljšanja kvalitete života za dijete i obitelj (Ljubešić, 2003; Dunst, 2007; Košiček i sur., 2009; Moore 2010). Rana intervencija podrazumijeva pravovremeno pružanje podrške djeci s neurorazvojnim rizikom i razvojnim teškoćama te njihovim obiteljima kroz proces informiranja, savjetovanja i edukacije, vodeći se znanstvenim spoznajama o plastičnosti mozga i činjenici da prve godine života imaju dugoročan učinak na djetetov kasniji razvoj. Istraživanja pokazuju da intervencija u ranoj dobi ima veliku akademsku i socijalnu korist za pojedinca, obitelji i društva (Rydz et al., 2006). Također i Ljubešić (2004) navodi kako su zapadne zemlje prepoznale i ekonomsku isplativost rane intervencije. U prvim godinama života mozak dosegne 80 % veličine mozga odrasle osobe, utrostruči svoju masu te najaktivnije stvara i učvršćuje mrežu sinapsi (Mejaški Bošnjak, 2007). Osim urođenih osobina i razvoja središnjeg živčanog sustava, okolina ima velik utjecaj na razvoj djeteta i njegovih sposobnosti (Greenspan, 2003). Utjecaj članova obitelji na djetetov razvoj, kako u aspektima tipičnog razvoja tako i u aspektima rane intervencije, sve više dolazi u fokus istraživačkog interesa zbog suvremenog načina života i promjena vrijednosti koje uvelike mijenjaju obitelj i položaj djeteta u njoj (Bulić, 2012). Suvremeni principi rane intervencije naglašavaju kako uspješni programi rane intervencije moraju biti usmjereni na potrebe obitelji, utemeljeni u lokalnoj zajednici i biti u stanju temeljito i učinkovito integrirati doprinose brojnih disciplina te moraju imati sposobnost planiranja i koordiniranja potpora i usluga iz brojnih službi (Guralnik, 2005). Programi rane intervencije uključuju različite sektore i discipline kako bi pružili jedinstvenu uslugu obiteljima i njihovoj djeci. To je socijalni model koji uključuje sektore obrazovanja, zdravstva, prehrane, sanitarnih sustava te zaštite i dobrobiti djeteta kao i discipline koje pripadaju tim sektorima, od socijalnog

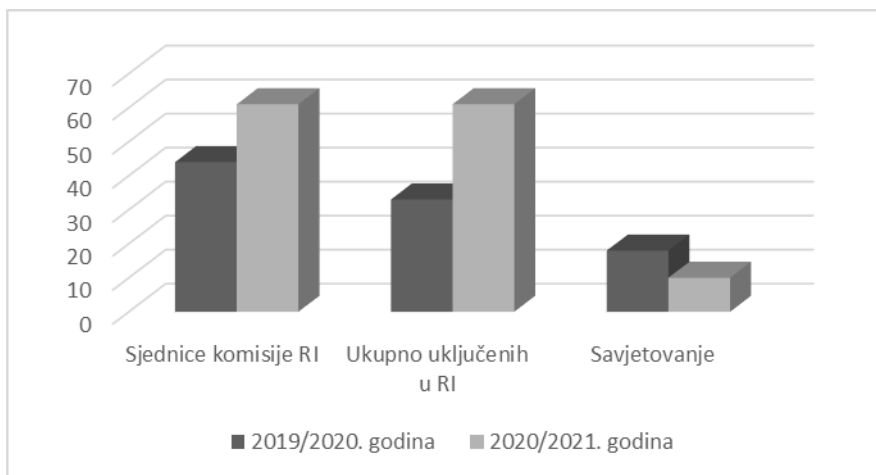
rada, obrazovanja i medicine do terapija, psihologije i srodnih područja (Unicef, 2020). Znanstvena istraživanja pokazuju da je socijalni model vrlo učinkovit u napretku razvoja djeteta (Kennedy et al., 2010). Teorijski okviri rane intervencije uglavnom razlikuju bihevioralni i razvojni pristup. Smatra se kako su oba pristupa sveobuhvatna, što znači da potiču razne funkcionalne vještine kako bi se postiglo što bolje funkcioniranje djeteta (Božić, 2016). Rana intervencija je usmjerena na sveobuhvatan i holistički razvoj djeteta i obitelji, s posebnim naglaskom na područja najvećih potreba, temeljeći svoj rad na nadogradnji dobrih strana te kretanju prema ostalim područjima potrebe (Unicef, 2020). U svim se svjetskim regijama sve više usluge rehabilitacije i habilitacije razvijaju u smjeru pretvaranja u usluge rane intervencije (Unicef, 2020). Usluga se pruža od najranijega otkrivanja razvojnih rizika, razvojnih odstupanja, teškoća u razvoju ili potrebe u području ponašanja ili mentalnoga zdravlja. Pružanje usluge se nastavlja sve dok dijete ne postigne tipičnu razinu razvoja ili prijeđe na druge usluge primjerene dobi i/ili stupnju razvoja. Ustanova za rehabilitaciju još uvijek ima premalo, a one se većinom nalaze u velikim gradovima gdje se djeca uključuju ovisno o njihovoj dijagnozi i razvojnim potrebama. Rana dijagnostika je izrazito važna, jer što se prije odredi u čemu je problem, prije se može i terapijski djelovati na njega. To može pomoći djetetu da stekne potrebne socijalne vještine i samostalnost, te smanji nepoželjne oblike ponašanja. No, uz postavljanje dijagnoze u ranijoj dobi važno je imati razvijen sustav rane intervencije da bi se roditeljima i djeci moglo od samog početka pomoći na adekvatan način (Smolić Ročak, 2013). Ukoliko se pravodobno priznaju prava i ostvare mogućnosti za dobivanje usluga, obitelji povećavaju vlastite kapacitete za pružanje potrebne podrške djetetovom razvoju (Milić Babić, Franc i Leutar, 2013), zbog čega je potrebno pristupiti postupku vještačenja i na temelju nalaza i mišljenja tijela vještačenja ostvariti prava iz područja socijalne skrbi, mirovinskog i zdravstvenog osiguranja. Primjer dobre prakse je Centar za rehabilitaciju Zagreb koji je osnovao *Kabinet za ranu intervenciju*, u kojem pružanje usluge rane intervencije započinje procjenom koja se temelji na timskom interdisciplinarnom radu i suradnji članova tima, uključujući roditelje kao neizostavne članove (Matijaš, Bulić, & Kralj, 2019). Usluga se pruža kroz stručnu podršku u obitelji ili, u slučaju da obitelj živi izvan županije Grada Zagreba, kod pružatelja usluga. Prema smjernicama za preporučenu praksu The Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (2021), procjena se provodi timski, u suradnji s roditeljima, kako bi se dobile sve potrebne informacije vezano uz anamnezu i svakodnevno funkcioniranje djeteta, te se uzimaju u obzir potrebe i očekivanja obitelji. Nadalje, adekvatnim mjernim instrumentima procjenjuju se sva područja razvoja i ponašanja djeteta, kako bi se uvidjele snage, potrebe i interesi te trenutno funkcioniranje djeteta. U sklopu *Kabineta za ranu intervenciju* tijekom procjene koriste se tehnike direktne opservacije, intervju s roditeljima, edukacijsko-rehabilitacijske liste procjene, Munchenska funkcionalna razvojna dijagnostika, Bayley Scales of Infant and Toddler Development (Bayley-III), Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI III) i Child Behavior Checklist (CBCL). Primjenom principa transdisciplinarnosti pruža se integrativna rana razvojna procjena, smanjuje stres kod roditelja i skraćuje djetetova izloženost ispitnoj situaciji. Procjenom potreba obitelji daju se inicijalne smjernice i podrška nužne za jačanje roditeljskih kompetencija. Višegodišnjim ulaganjem u svoja znanja i kontinuiranim ulaganjem u stručne vještine objedinjuje se više profesionalnih uloga (Matijaš, Bulić, & Kralj, 2019). U komunikaciji

s roditeljima zaokružuju se anamnestički podaci te se dobivaju informacije o funkcioniranju djeteta i obitelj kroz svakodnevne aktivnosti i situacije. Kao što će potvrditi većina terapeuta i edukatora, važno je znati gdje se dijete nalazi na razvojnoj ljestvici emocionalnih, socijalnih i funkcionalnih kognitivnih vještina, koje je mljokaze već svladalo, a koje tek treba svladati, da bi se uspješno radilo s djetetom na poticanju njegova razvoja (Greenspan & Wieder, 2003). Također se procjenjuju roditeljske kompetencije, te se podrškom i savjetovanjem nastoji osnažiti roditeljsko samopouzdanje (Matijaš, Bulić, & Kralj, 2019).

Tablica 1. Prikaz ukupnog broja procjena, ukupnog broja usluga rane intervencije, vrijeme čekanja rješenja i vrijeme čekanja na uslugu u Centru za rehabilitaciju Zagreb

Table 1. Data on overall assesments, early intervention services, waiting time for service papers and waiting time for starting therapy in the Center for Rehabilitation Zagreb

	2019/2020. godina	2020/2021. godina
Sjednice komisija RI	44	61
Ukupno uključenih u RI	33	61
Savjetovanje	18	10
Vrijeme čekanja iz CZSS	4 tjedna	4 tjedna
Vrijeme uključenja u RI	2-5 dana	2-3 dana



Slika 1. Grafički prikaz povećanja broja procijenjene i uključene djece u RI u Centru za rehabilitaciju Zagreb

Figure 1. Graphical representation of the increase in the number of assessed and included children in Early Intervention program in the Center for Rehabilitation Zagreb

Kao što je vidljivo iz Slike 1, Centar za rehabilitaciju Zagreb 2021. godine bilježi porast broja djece, odnosno zahtjeva roditelja za uključenje u program rane intervencije za skoro 50% u odnosu na 2020. godinu. Također treba naglasiti da se puno vremena troši, u prosjeku oko mjesec dana, od trenutka kada roditelji predaju zahtjev u nadležni

Centar za socijalnu skrb do dolaska zahtjeva u ustanovu koja pruža uslugu rane intervencije, kao što je vidljivo iz Tablice 1. Stručni tim za procjenu uvijek nastoji zadovoljiti potrebe djece koja nigdje nisu uključena u terapiju, a terapija im je neophodna, kroz oblik usluge savjetovanja, dok se ne steknu uvjeti za uključenje u uslugu u punom obimu, to je vrijeme dok se čeka rješenje centra za socijalnu skrb. Vrijeme od procjene do uključanja u tretman u CRZ sveden je na dva do pet dana što roditelji jako cijene. Važno je naglasiti da se usluga rane intervencije u sustavu socijalne skrbi može priznati kod više različitih pružatelja usluga, što dovodi do dupliciranja usluga, što može dovesti do prestimuliranja i zamora kod djece, ali i zbunjenosti roditelja. Stoga zagovaramo da dijete uslugu koristi u jednoj ustanovi, kad god je to moguće. Proces procjene i konačna dijagnoza za većinu roditelja dovodi do više pitanja nego odgovora. Iznimno je važno roditeljima dati točnu i iskrenu informaciju i dobro procijeniti što oni u tom trenutku mogu prihvatiti. Važan je način na koji će se informacija iznijeti. Važno je usredotočiti se na ono „sada“ i „danas“ budući da je dokazano da se zbog visoke razine stresa i zabrinutosti narušava kvaliteta svakodnevnog života kao što se narušava i cijela prirodna obitelj (Ljubešić, 2013). Sveprisutni stres, zabrinutost, gubitak kontrole i nove informacije o mogućoj budućnosti svog djeteta mijenjaju roditelje, ali dijete ostaje isto. Zato je na nama stručnjacima da razumijemo pozadinu ponašanja i reakcija roditelja te da pokažemo empatiju i stručnost u svom poslu i u poštivanju odluka roditelja. Pečnik (2013) navodi da roditelji djece s razvojnim teškoćama doživljavaju značajno višu razinu roditeljskog stresa u odnosu na ostale roditelje – više su zabrinuti za ponašanje i razvoj djeteta, teže se nose sa zahtjevima roditeljstva (38% ih navodi da ponekad ili često ne mogu izaći na kraj sa zahtjevima roditeljstva, dok je to slučaj sa 17% roditelja djece bez teškoća). Roditelji ulažu dodatni napor u svoje roditeljstvo, uz povišenu razinu stresa i slabije tjelesno zdravlje, te je važno razviti i ponuditi im odgovarajuće usluge (Pečnik, 2013). Važno je roditeljima naglasiti da oni najbolje poznaju svoje dijete, a stručnjak je taj koji najbolje poznaje razvojne teškoće i da će jedino suradnjom zajednički djelovati za dobrobit kako djeteta, tako i njih, roditelja. U obiteljskom okruženju dijete provodi najveći dio vremena te stječe mnoge važne socijalne, kognitivne i emocionalne vještine. Roditelji dobro poznaju svoje dijete i s njim provode najveći dio vremena, njihovo uključivanje u sve aktivnosti koje se provode s djetetom znatno će doprinijeti kasnijem razvojnom ishodu djeteta (Božić, 2016).

PRAVA I MOGUĆNOSTI KORIŠTENJA RANE INTERVENCIJE

U Centru za rehabilitaciju Zagreb, kao članica stručnog tima, socijalna radnica na samoj procjeni savjetuje i upućuje roditelje gdje i kako da ostvari sva svoja prava koja mu pripadaju. Pravo na socijalnu uslugu Rane intervencije je definirano Zakonom o socijalnoj skrbi (NN 157/2013., 152/2014., 99/2015., 52/2016., 16/2017., 130/2017., 98/2019., 64/2020., 138/2020), a priznaje se rješenjem Centra za socijalnu skrb (CZSS) u trajanju do pet sati tjedno kod utvrđenog razvojnog rizika ili razvojne teškoće djeteta, ako se takva usluga ne može osigurati u okviru zdravstvene djelatnosti.

Pravo na uslugu Rana intervencija - uslugu pružaju domovi socijalne skrbi, centri za pružanje usluga u zajednici, udruge, vjerske zajednice, druge pravne osobe te obrtnici koji pružaju socijalne usluge. Usluga se pruža u obitelji korisnika, odnosno u

udomiteljskoj obitelji te kod pružatelja usluga u trajanju do pet sati tjedno. Nakon prethodno pribavljenog mišljenja liječnika specijaliste neonatologa ili pedijatra, a iznimno liječnika druge odgovarajuće specijalizacije, centar za socijalnu skrb traži ocjenu pružatelja usluge o trajanju i učestalosti pružanja usluge, te rješenjem priznaje pravo na pružanje usluge. Važno je naglasiti da se usluga rane intervencije u sustavu socijalne skrbi može priznati rješenjem nadležnog centra socijalne skrbi kod više različitih pružatelja usluga, vodeći pritom računa o tome da ne prelazi pet sati tjedno kako je to određeno. Za priznavanje prava na socijalnu uslugu rane intervencije nije potrebno provesti vještačenje djeteta u Zavodu za vještačenje, profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom. Centar za socijalnu skrb donosi rješenje o priznavanju prava na ovu uslugu na temelju mišljenja liječnika i ocjene pružatelja usluge o trajanju i učestalosti pružanja usluge.

Pravo na dopust radi njege djeteta s težim smetnjama u razvoju - kako bi roditelj mogao redovito voditi dijete na kontrole kod specijalista, davati mu propisanu terapiju i specijalnu prehranu, voditi dijete na preporučenu rehabilitaciju i provoditi potrebne vježbe kod kuće, te provoditi sve druge propisane medicinske postupke, majka ili otac djeteta se mogu odlučiti na dopust radi njege djeteta. Mjesec dana prije isteka roditeljskog dopusta, nadležni pedijatar djeteta treba uputiti roditelja na podnošenje zahtjeva Zavodu za vještačenje, profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom, u okviru kojeg tijelo vještačenja utvrđuje postojanje težih smetnji u razvoju djeteta, kao i uvjeta za ispunjavanje traženog prava. Uz zahtjev za korištenje roditeljskog dopusta, roditelj je dužan prikupiti medicinsku dokumentaciju za dijete koja je sastavni dio zahtjeva za vještačenje i priložiti obrazac u kojem pedijatar opisuje zbog čega se zahtjev upućuje i koje pravo se traži. U Zavodu za vještačenje, profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom provodi se vještačenje sukladno Zakonu o jedinstvenom tijelu vještačenja. Roditelj djeteta s težim smetnjama u razvoju ima pravo na dopust za njegu djeteta do navršene 8. godine djetetova života uz uvjet da su oba roditelja zaposlena ili samozaposlena, kako prije početka korištenja, tako i za cijelo vrijeme trajanja dopusta. Za vrijeme korištenja prava na dopust za njegu djeteta, roditelj ima pravo na novčanu naknadu za puno radno vrijeme u iznosu od 70% proračunske osnovice mjesečno (u RH iznosi mjesečno 2.328,20 kuna). Priznavanje prava u navedenom vještačenju može biti dano i na određeni vremenski rok, od 6 mjeseci, 12 mjeseci i slično. Roditelj tj. korisnik ovog prava je dužan Zavodu prijaviti svaku promjenu u zakonskom roku od 8 dana od nastanka okolnosti koje utječu na korištenje priznatog prava. Ukoliko roditelj ne postupi na opisani način, odnosno ukoliko korisnik prava pravovremeno ne podnese zahtjev za nastavak korištenja prava s novim kontrolnim nalazima, po službenoj dužnosti će se donijeti rješenje o obustavi prava s danom nastanka okolnosti za obustavu

Pravo na rad s polovicom punoga radnog vremena radi njege djeteta s težim smetnjama u razvoju može ostvariti jedan od zaposlenih ili samozaposlenih roditelja, a iznos naknade se izračunava ovisno o tome je li roditelj zaposlen ili samozaposlen. Jedan roditelj nakon isteka prava na roditeljski dopust ili u tijeku korištenja ili nakon isteka prava na roditeljski dopust, a na temelju nalaza i mišljenja nadležnog tijela vještačenja prema propisima o obveznom zdravstvenom osiguranju, ima pravo na rad s polovicom punog radnog vremena. Roditelj može nastaviti koristiti ovo pravo i nakon

navršene 8. godine djetetova života, sve dok ta potreba traje, a na temelju nalaza i mišljenja Zavoda za vještačenje, profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom, uz uvjet da su oba roditelja zaposlena, kako prije početka korištenja, tako i za cijelo vrijeme korištenja prava. Priznavanje prava u navedenom vještačenju može biti dano i na određeni vremenski rok od 6 mjeseci, 12 mjeseci i slično. Pri započinjanju, kao i tijekom korištenja prava provjerava se činjenica zaposlenosti, odnosno samozaposlenosti oba roditelja. Provjerava se i ispunjenje uvjeta staža osiguranja, ukoliko isti nije ispunjen novčana naknada iznosi 2.328,20 kune, odnosno 70 posto proračunske osnovice. Pravo ne može ostvariti roditelj, odnosno pravo prestaje za vrijeme dok je dijete stalno ili tjedno smješteno u zdravstvenoj ustanovi ili ustanovi socijalne skrbi, odnosno ako je dijete smješteno u predškolskoj ustanovi u kojoj ima smještaj svakodnevno duže od osam sati. Postupak za ostvarivanje navedenih prava provode područne službe i regionalni uredi Hrvatskog zavoda za zdravstveno osiguranje (HZZO).

Pravo na uvećani doplatk za dijete s težim ili teškim invaliditetom može ostvariti roditelj za dijete s teškoćama u razvoju osobnim podnošenjem zahtjeva s dokumentacijom nadležnoj područnoj službi odnosno područnom uredu i ispostavama HZMO-a prema mjestu prebivališta podnositelja zahtjeva. Teži ili teški invaliditet dokazuje se nalazom i mišljenjem nadležnog tijela vještačenja Zavoda za vještačenje, profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom, a prema odredbama Uredbe o metodologijama vještačenja prema kojoj postupak vještačenja pokreće tijelo koje rješava o pravu. Kada je u zahtjevu za ostvarivanje prava navedeno da dijete za koje se traži doplatk ima oštećenje zdravlja, područna služba/ured HZMO-a službenim putem dostavlja zahtjev za vještačenje djeteta Zavodu za vještačenje, profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom. Vještačenja će se provoditi temeljem medicinske dokumentacije, koja je sastavni dio zahtjeva za vještačenje. Nakon vještačenja, Zavod za vještačenje dostavlja Nalaz i mišljenje o vrsti i težini invaliditeta-oštećenja funkcionalnih sposobnosti s navedenim stupnjem težine invaliditeta, na temelju kojeg se donosi rješenje. Pravo na doplatk za dijete s utvrđenim težim ili teškim invaliditetom pripada od dana podnošenja zahtjeva za ostvarivanje prava na doplatk za djecu i traje sve dok taj invaliditet postoji, pod uvjetom da je invaliditet nastao prije 18. godine života ili za vrijeme redovitog školovanja djeteta. Pravo na doplatk za djecu prestaje stupanjem djeteta u brak.

Roditelji djeteta s teškoćama u razvoju mogu koristiti prava iz sustava socijalne skrbi ukoliko se kod djeteta utvrdi teži ili teški invaliditet. U mjesno nadležnom Centru za socijalnu skrb prema prebivalištu podnositelja zahtjeva, podnose se zahtjevi za ostvarivanje prava na osobnu invalidninu i doplatk za pomoć i njegu (puni i smanjeni opseg) s medicinskom dokumentacijom djeteta i ispunjenim obrascem Zahtjeva za pravo koje se traži. Socijalni radnik upućuje zahtjev za ostvarivanje traženog prava s potrebnom dokumentacijom djeteta na jedinstveno tijelo vještačenja Zavoda za vještačenje, profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom, u okviru kojeg tijelo vještačenja utvrđuje postojanje uvjeta za priznavanje istog. Vještačenja će se provoditi temeljem medicinske dokumentacije, koja je sastavni dio zahtjeva za vještačenje.

Pravo na doplatk za pomoć i njegu priznaje se osobi koja ne može sama udovoljiti osnovnim životnim potrebama, uslijed čega joj je prijeko potrebna pomoć i njega druge

osobe u organiziranju prehrane, pripremi i uzimanju obroka, nabavi namirnica, čišćenju i pospremanju stana, oblačenju i svlačenju, održavanju osobne higijene i obavljanju drugih osnovnih životnih potreba. Može se priznati u punom ili smanjenom iznosu, ovisno o tome postoji li prijeka potreba pomoći i njege druge osobe u punom ili smanjenom opsegu. Visina doplatka za pomoć i njegu iznosi:

- u punom iznosu 120% osnovice (600,00 kn). Priznaje se neovisno o prihodima osobi s težim invaliditetom, osobi s težim trajnim promjenama u zdravstvenom stanju i slijepoj, gluhoj i gluhoslijepoj osobi koja nije osposobljena za samostalan život i rad.
- u smanjenom iznosu 84% osnovice (420,00 kn). Priznaje se neovisno o prihodu slijepoj, gluhoj i gluhoslijepoj osobi koja je osposobljena za samostalan život i rad, kao i osobi potpuno lišenoj poslovne sposobnosti.

Pravo na doplatku za pomoć i njegu nema dijete čiji roditelj koristi roditeljni ili roditeljski dopust ili mirovanje radnog odnosa do treće godine života tog djeteta po posebnim propisima. Dijete za koje roditelj koristi prava iz sustava HZZO-a, na primjer dopust radi njege djeteta ili rad s polovicom punog radnog vremena radi pojačane njege djeteta s težim smetnjama u razvoju po posebnim propisima, može ostvariti pravo na doplatku za pomoć i njegu u smanjenom iznosu ako ispunjava uvjete propisane Zakonom o socijalnoj skrbi.

Pravo na osobnu invalidninu

Ostvarivanje prava na osobnu invalidninu je propisano odredbama Zakona o socijalnoj skrbi, a priznaje se osobi s teškim invaliditetom ili drugim teškim trajnim promjenama u zdravstvenom stanju, u svrhu zadovoljavanja osnovnih životnih potreba, te potrebe uključivanja u svakodnevni život zajednice. Vrstu i težinu invaliditeta, te vrstu i težinu promjene u zdravstvenom stanju propisuje Pravilnik o sastavu i načinu rada tijela vještačenja u postupku ostvarivanja prava iz socijalne skrbi i drugih prava po posebnim propisima. Teškim invaliditetom smatraju se tjelesna, intelektualna, osjetilna ili mentalna oštećenja zbog kojih osoba ne može izvoditi aktivnosti primjerene životnoj dobi jer je potpuno ovisna o brizi druge osobe. Osobna invalidnina za osobu koja nema vlastiti prihod iznosi mjesečno 300% osnovice temeljem Zakona o socijalnoj skrbi, a koja osnovica iznosi 500,00 kuna. Ako osoba ostvaruje prihod po bilo kojoj osnovi, osobna invalidnina utvrđuje se kao razlika između iznosa od 300% osnovice i prosječnog prihoda ostvarenog u prethodna tri mjeseca prije mjeseca u kojem je podnesen zahtjev, odnosno u kojem je pokrenut postupak po službenoj dužnosti.

ZAKLJUČAK

Pregledom literature i iskustvom iz prakse saznajemo da je jedan od najvećih problema s kojima se suočavamo u Hrvatskoj nedostatak jedinstvene nacionalne baze podataka na državnoj, županijskoj i općinskoj razini o djeci s razvojnim rizicima, razvojnim odstupanjima i teškoćama u razvoju. Brojna su prava iz sustava socijalne skrbi koja omogućuju djetetu s teškoćama u razvoju i njihovim roditeljima pristup mnogobrojnim uslugama. U nastojanju da se ostvari usluga rane intervencije, roditelji često lutaju ili pak ostvaruju više vrsta usluga kod različitih pružatelja usluga, čime se ista duplicira.

Kao jedan od malobrojnih centara u Republici Hrvatskoj koji pružaju uslugu rane intervencije, iz godine u godinu nastojimo što promptnije uključiti djecu u naše

programe kako bi se krenulo s terapijama i roditeljima pružila neophodna podrška. U nastojanju da obuhvatimo što veći broj obitelji koji nam se obraćaju za uslugu rane intervencije, stavljamo pred sebe brojne organizacijske i profesionalne izazove. Zahvaljujući fleksibilnosti i roditelja i stručnjaka, primjenjujući suvremene principe rada, u tome i uspijevamo, čime utječemo na kvalitetu života cijele obitelji.

LITERATURA

1. Božić, A. (2016). *Grupna podrška u ranoj intervenciji u djetinjstvu* (Specijalistički magistarski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
2. Bulić, D. (2012). *Relacije unutar obitelji s aspekta rane intervencije u djetinjstvu* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
3. Division for Early Childhood (2021). *DEC Recommended Practices*. Retrieved on 13.5.2021. sa <https://www.dec-sped.org/dec-recommended-practices>.
4. Greenspan, S.I., Wieder, S., Simons, R. (2003). *Dijete s posebnim potrebama, poticanje emocionalnog i intelektualnog razvoja*. Lekenik: Ostvarenje.
5. Guralick, M. J. (1997). *Second-Generation Research in the Field of Early Intervention. The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Brookes.
6. Guralnick, M. J. (2005). Early Intervention for Children with Intellectual Disabilities: Current Knowledge and Future Prospects. *J Appl Res Intellect Disabil*, 18, 313-24.
7. Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Child*, 24(1), 6-28.
8. Ivšac Pavliša, J. (2010). Atipični komunikacijski razvoj i socioadaptivno funkcioniranje u ranoj dobi. *Društvena istraživanja*, 19(1-2), 279-303.
9. Ljubešić, M. (2013). Interpersonalna komunikacija u zdravstvu. U: B. Filipović-Grčić, B. (Ur.), *Kako reći neželjenu vijest* (str. 15-31). Zagreb: Medicinska naklada.
10. Ljubešić, M. (2003). *Biti roditelj*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
11. Matijaš, T., Bulić, D. & Kralj, T. (2019). Timski pristup u ranoj intervenciji u djetinjstvu. *Medicina Fluminensis*, 55(1), 16-23. DOI:10.21860/medflum 2019_2163 18
12. Mejaški-Bošnjak, V. (2007). Dijagnostički pristup ranom otkrivanju neurorazvojnih odstupanja. *Paediatr Croat*, 511, 105-10.
13. Pećnik, N. (2013). *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
14. Rydz, D., Srouf, M., Oskoui, M., Marget, N., Shiller, M., Birnbaum, R., Majnemer, A. & Shevell, M. I. (2006) Screening for Developmental Delay in the Setting of a Community Pediatric Clinic: A Prospective Assessment of Parent-Report Questionnaire. *Pediatrics*, 118(4), 1178-1186.
15. Smolić-Ročak, A. (2013). *Dijagnostika i tretman autizma i ostalih pervazivnih poremećaja*. Preuzeto 8. Svibnja 2021. sa <http://www.istrazime.com/klinikapsihologija/dijagnostika-i-tretman-autizma-i-ostalih-pervazivnih-poremećaja/>.
16. UNICEF (2019.) *Sustainable Development Goal 4, Target 4.2.*, New York, NY: UNICEF. Preuzeto 10. Svibnja 2021. sa <https://Metadata-04-02-01.docx>.
17. UNICEF (2020). Rana intervencija u djetinjstvu. Analiza stanja u Republici Hrvatskoj. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku. Preuzeto 10. svibnja 2021 sa <https://www.unicef.org/croatia/izvjesca/rana-intervencija-u-djetinjstvu>.

18. Uredba o metodologijama vještačenja (NN 67/2017), preuzeto 10. svibnja 2021. sa <https://www.zosi.hr/zavod/vjestacenje/>.
19. Zakon o doplatku za djecu djecu (2001, 2006, 2007, 2011, 2012, 2015, 2018). Narodne novine, br. 94/2001., 138/2006., 107/2007., 37/2008., 61/2011., 112/2012., 82/2015., 58/2018.
20. Zakon o jedinstvenom tijelu vještačenja (NN 85/14 i 95/15).
21. Zakon o roditeljskim i roditeljskim potporama 2008, 2011, 2013, 2014, 2017, 2020). Narodne novine, br. 85/2008., 110/2008., 34/2011., 54/2013., 152/2014., 59/2017., 37/2020.
22. Zakon o socijalnoj skrbi (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2019, 2020). Narodne novine, br. 157/2013., 152/2014., 99/2015., 52/2016., 16/2017., 130/2017., 98/2019., 64/2020., 138/2020.

KOMPETENCIJE NASTAVNIKA ZA PODRŠKU RAZVOJU LIČNOSTI UČENIKA I VRIJEDNOSTI SOCIJALNE INKLUZIJE

TEACHER COMPETENCES FOR SUPPORTING STUDENT PERSONALITY DEVELOPMENT AND THE VALUE OF SOCIAL INCLUSION

Gordana DUKIĆ

Nezavisni univerzitet Banja Luka, Pedagoški fakultet, Banja Luka, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje podrazumijeva kvalitetno vaspitanje i obrazovanje uz poštovanje prava svakog djeteta i mlade osobe na vaspitanje i obrazovanje. Pošto su učenik i učenje u centru pažnje inkluzivnog vaspitno-obrazovnog rada, nastavnik treba da ima razvijene kompetencije za razumijevanje razvojnih i socio-kulturnih karakteristika učenika, izvora individualnih i grupnih razlika među učenicima relevantnih za proces učenja i poučavanja. Na uzorku od 761 nastavnika iz 19 osnovnih škola Republike Srpske, provedeno je empirijsko neeksperimentalno istraživanje Survey–istraživačkom metodom uz primjenu odgovarajućeg instrumentarija (skaliranje, testiranje, petostepena skala Likertovog tipa, F-test, t-test). Analizirani su deskriptivni statistički pokazatelji (samo)procjena kompetencija za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije sa šest indikatora, te interpretiran njihov značaj i uloga u kontekstu inkluzivnog vaspitno-obrazovnog rada nastavnika. Identifikovan je najviši nivo osposobljenosti kod spremanosti da se svakom učeniku pruži odgovarajuća podrška, gdje 90% nastavnika smatra da je osposobljeno ili potpuno osposobljeno, a 10% da je nedovoljno, ili tek djelimično osposobljeno. Najniže je procijenjena kompetencija koja se odnosi na poznavanje značaja principa rane prevencije i rehabilitacije u inkluzivnom vaspitno-obrazovnom radu. U procjenama specifičnih kompetencija postoje statistički značajne razlike prema polu nastavnika ($p < 0,01$; $Sig = 0,004$) i kategoriji radnog mjesta ($p < 0,01$; $Sig = 0,003$). Statistički značajnih razlika nema prema radnom iskustvu i stručnoj spremi nastavnika. Rezultat istraživanja (empirijski nalaz) ukazuje na potrebu kontinuiranog stručnog usavršavanja nastavnika za inkluzivni vaspitno-obrazovni rad u osnovnoj školi.

Ključne riječi: kompetencije nastavnika, inkluzivni vaspitno-obrazovni rad.

ABSTRACT

Inclusive upbringing and education means quality upbringing and education with respect for the right of every child and young person to upbringing and education. Since the student and learning are the focus of inclusive educational work, the teacher should have developed competencies for understanding the developmental and socio-cultural characteristics of students, sources of individual and group differences among students relevant to the learning and teaching process. On a sample of 761 teachers from 19 primary schools in Republika Srpska, an empirical non-experimental study was conducted using the Survey research method using appropriate instruments (scaling, testing, five-point Likert-type scale, F-test, t-test). Descriptive statistical indicators of (self) assessment of competencies to support the

development of students' personalities and values of social inclusion with six indicators were analyzed, and their significance and role in the context of inclusive educational work of teachers was interpreted. The highest level of competence was identified in the readiness to provide appropriate support to each student, where 90% of teachers believe that they are trained or fully trained, and 10% that they are insufficiently or only partially trained. The lowest evaluated competence refers to the knowledge of the importance of the principles of early prevention and rehabilitation in inclusive educational work. In the assessments of specific competencies, there are statistically significant differences according to the gender of teachers ($p < 0.01$; Sig = 0.004) and job category ($p < 0.01$; Sig = 0.003). There are no statistically significant differences according to the work experience and education of teachers. The result of the research (empirical finding) indicates the need for continuous professional development of teachers for inclusive educational work in primary school.

Keywords: teacher competencies, inclusive educational work.

UVOD

Inkluzivni vaspitno-obrazovni rad

Da bi se sagledala kompleksnost kompetencija i inkluzivnog vaspitno-obrazovnog rada, potrebno je razumijeti pojam inkluzije. U pedagoškoj teoriji se razvio čitav terminološki sistem kojim se iskazuje suština savremenih koncepcija i teorija o učenju i razvoju djece s posebnim potrebama (potrebama za dodatnom vaspitno-obrazovnom podrškom), akcentujemo mišljenja pojedinih autora koja su relevantna za naše istraživanje. Tako Pašalić-Kreso analizirajući definicije pojma inkluzije u pedagogiji od različitih autora konstatuje da je inkluzija „pedagoško-humanistički reformski pokret koji teži ka dostizanju pune ravnopravnosti svakog djeteta i obezbjeđivanju takvih uslova u školi koji će omogućavati optimalan razvoj svakog djeteta u skladu sa njegovim mogućnostima“ (Pašalić-Kreso, 2003, str. 22). But i Einskov objašnjavaju inkluziju kao pozitivnu promjenu i beskrajan proces stalnog povećanja učešća u obrazovanju svih učenika, ideal kojem škole mogu težiti, ali koji nikada u potpunosti nije ostvaren (Booth & Ainscow 2010). Nova paradigma vaspitno-obrazovne prakse polazi od individualizacije kurikuluma prema razvojnim mogućnostima djece i maksimalnom poštovanju različitosti (Guralnick, 2001; Kafedžić, 2015). Postoji mišljenje da inkluzivno opredjeljenje u obrazovanju podrazumijeva restrukturiranje redovnog školskog sistema u smislu proširenja kapaciteta za prihvatanje i uključivanje svakog djeteta u vaspitno-obrazovni proces. Zato se u praksi sve češće koristi termin „inkluzivna škola“ (Avramidis & Norwich, 2002; Ilić, 2009). Prihvaćeno je kao relevantno i mišljenje Naukarinena (Naukarinen, 2002), koji ističe da suštinu inkluzije čini činjenica da sva djeca mogu učiti i da imaju pravo na obrazovanje u heterogenim razrednim odjeljenjima sa svojim vršnjacima u njima prostorno najbližoj školi, a školski sistem je odgovoran za uvažavanje obrazovnih i psiholoških potreba svih učenika. Problemi učenja i razvoja djece sa posebnim potrebama su složeni i suptilni i nije ih moguće jednoznačno sagledati. Zato je sasvim opravdan pluralizam pristupa inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju (Ainscov, 2010; Branković, 2011) u kojima se inkluzija istovremeno odnosi na društvene i obrazovne vrijednosti, ali i na individualne vrijednosti pojedinca. Iz navedenog proizlazi i složenost pojmovnog određenja inkluzivnog vaspitno-obrazovnog rada nastavnika. To je planski organizovan i

zahtjevan rad, kojim se podstiče cjelovit i harmoničan intelektualni, moralni, fizički, emocionalni i socijalni razvoj svih učenika. Pri tom se svaki učenik bez obzira na razlike, primjećuje, prihvata i uvažava onakav kakav jeste (Dukić, 2019). Za maksimalan razvoj ličnih potencijala svakog učenika, a posebno učenika sa smetnjama u razvoju potrebna je dodatna vaspitno-obrazovna podrška. Ona se ogleda u „primjeni fleksibilnih nastavnih planova i programa, koje provode adekvatno pripremljeni i kompetentni nastavnici“ (Dukić, 2017, str. 88) uz primjenu odgovarajućih oblika, metoda i sredstava za rad u podsticajnom okruženju. Svakako da je važno pitanje „subjekta u nastavi (učenik) prema kojemu se određuje primjena i tip nastavne strategije i metode“ (Tomić, Osmić, & Karić, 2006, str. 170), koje treba primijeniti na kognitivno, afektivno i psihomotorno područje, koje je važno za razvoj cjelokupne ličnosti i ostvarenje punog potencijala svakog učenika.

Kompetencije nastavnika za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije

Poznato je da rad sa djecom s posebnim potrebama traži veliko strpljenje. Nekada mali koraci predstavljaju veliki uspjeh. Zato je poučavanje u inkluzivnoj nastavi pedagoški efikasno, kada je nastavnik pronikao u potrebe, interesovanja i želje svojih učenika, tj. kada je spreman i sposoban upoznati svoje učenike, a učenje je efikasno kada postaje proces u kojem učenici dijelom potvrđuju, a dijelom razvijaju svoje individualne životne snage, tj. kada je učenje aktivni a ne pasivni proces (Slatina, 2005). O svemu navedenom nastavnik mora da razmišlja tokom vaspitno-obrazovnog rada, a posebno o značaju inkluzije, jer inkluzija u obrazovanju predstavlja jedan vid inkluzije u društvo (Dukić, 2019; Kafedžić, 2015; Sladoje-Bošnjak, 2017). Upravo izazovi inkluzivnog vaspitno-obrazovnog rada i stalna potreba nastavnika za sticanjem novih znanja, vještina i sposobnosti su uticali na opredijeljenje da se na osnovu stavova i mišljenja nastavnika o kompetencijama istraže i identifikuju kompetencije nastavnika za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije. Navedene kompetencije oblikuju inkluzivni vaspitno-obrazovni rad i doprinose kvalitetnom obrazovanju (Rangelov, 2016; Salend, 2008; Skupnjak, 2011). Prema teorijskom nalazu profesionalne kompetencije su sistemi znanja, vještina, sposobnosti i motivacionih dispozicija koji obezbjeđuju uspješnu realizaciju profesionalnih aktivnosti. One su specifične, jer se odnose na određenu struku, odnosno područje rada (Jurčić, 2014; Hollenweger, 2016; Dukić, 2017). Analogno navedenom, kompetencije nastavnika za provođenje inkluzivnog vaspitno-obrazovnog rada su profesionalne i specifične. Bitno je naglasiti da one oblikuju inkluzivni vaspitno-obrazovni rad koji doprinosi kvalitetnijem obrazovanju svih učenika bez obzira na njihove različitosti i individualne sposobnosti. Prema Dukić, specifične profesionalne kompetencije (dalje u tekstu: kompetencije) nastavnika za inkluzivni vaspitno-obrazovni rad su: kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije; kompetencije za inkluzivno poučavanje i učenje; kompetencije nastavnika za kreiranje inkluzivnog okruženja za učenje, kompetencije nastavnika za komunikaciju i saradnju u inkluzivnim uslovima rada i druge (Dukić, 2019). Kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije: razumijevanje i uvažavanje koncepta ljudskih prava i prava djeteta; primjenjivanje principa socijalne prihvaćenosti i podrške; poznavanje značaja principa rane prevencije i rehabilitacije u inkluzivnom

vaspitanju i obrazovanju; identifikovanje teškoća i drugih specifičnosti učenika sa smetnjama u ponašanju; empatija i razumijevanje prema učenicima sa smetnjama u razvoju; spremnost na pružanje odgovarajuće podrške svakom učeniku (Isto).

Cilj istraživanja: Analizirati deskriptivne statističke pokazatelje (samo)procjenjivanja kompetencija za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije, te interpretirati njihov značaj i ulogu u kontekstu inkluzivnog vaspitno-obrazovnog rada nastavnika. Glavna hipoteza: Pretpostavljamo da nastavnici imaju izgrađene stavove i mišljenje o kompetencijama nastavnika za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije. Pomoćne hipoteze: (1) pretpostavljamo da, spremnost nastavnika za pružanje odgovarajuće podrške svakom učeniku, nastavnici (samo)procjenjuju višim nivoom osposobljenosti; (2) pretpostavljamo da, poznavanje značaja principa rane prevencije i rehabilitacije u inkluzivnom vaspitno-obrazovnom radu, nastavnici (samo)procjenjuju nižim nivoom osposobljenosti; (3) pretpostavljamo da između nastavnika pri (samo)procjenjivanju kompetencija nema statistički značajnih razlika prema socio-statusnim karakteristikama nastavnika.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak čini 761 nastavnik/ce iz 19 osnovnih škola Republike Srpske iz 12 lokalnih zajednica. U uzorku je 83,20% nastavnika ženskog pola i 16,80% nastavnika muškog pola. Sa radnim iskustvom do deset godina je 44,30%, sa radnim iskustvom od 11 do 20 godina je 31,90%, a sa radnim iskustvom od 21 do 30 godina je 17,70% nastavnika. Najmanje ima nastavnika preko 30 godina radnog iskustva što je 16,80%. Najviše je nastavnika sa visokom školskom spremom 75,40%, zatim sa višom 20,10 %. U uzorku je 4,50% iz kategorije specijalista, magistara i doktora nauka.

Mjerni instrumenti

Za potrebe istraživanja konstruisana je petostepena skala Likertovog tipa. Na skali utvrđena je pouzdanost (relijabilnost) $\alpha=0,96$. Samoprocjena kompetencija vršena je stavljanjem znaka X pored tvrdnje sa kojom se ispitanik u najvećoj mjeri slaže ispod jednog od brojeva 1 do 5, gdje su brojevi imali sljedeće značenje: 1–uopšte nisam osposobljen/a; 2–nedovoljno sam osposobljen/a; 3–djelimično sam osposobljen/a; 4–osposobljen/a sam; 5–potpuno sam osposobljen/a. Osjetljivost (diskriminativnost) skale provjerili smo izračunavanjem Pirsonovog koeficijenta. Sume svih ajtema sa ukupnom sumom koreliraju na nivou 0,01. Utvrđivanje valjanosti (validnosti) instrumenata, izvršeno je provjerom na uzorku od 100 ispitanika. Objektivnost skale samoprocjene obezbjeđena je precizno definisanim načinom bodovanja, odnosno samoprocjenjivanja. Pri donošenju zaključaka analizirani su rezultati samoprocjenjivanja u vidu: frekvencija (f), procenata (p), aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (σ) i koeficijenta varijabilnosti (V).

Način provođenja istraživanja

Prije provođenja istraživanja, zatražena je i dobivena saglasnost za istraživanje od Ministarstva prosvjete i kulture RS. Obavljeni su razgovori sa direktorima škola i obezbjeđene pretpostavke u pogledu pristupa istraživanju, dobijanju saglasnosti,

povjrljivosti i anonimnosti. Nakon proučavanja relevantne literature i dostupnih dokumenata, te obavljenih razgovora sa nastavnicima, stručnim saradnicima, roditeljima učenika i predstavnicima obrazovnih institucija, pristupilo se izradi odgovarajućeg instrumentarija i provjeri istog na manjem uzorku (100). U proučavanju i istraživanju kompetencija nastavnika za inkluzivni vaspitno-obrazovni rad, korištene su metode teorijske analize, teorijske sinteze i survey - istraživačka metoda. Metoda teorijske analize i sinteze korištena je kod formulisanja problema i predmeta istraživanja (Kompetencije nastavnika za inkluzivni vaspitno-obrazovni rad u osnovnoj školi), cilja i zadataka istraživanja, te istraživačkih hipoteza, a korištena je i prilikom interpretacije rezultata istraživanja i izvođenja zaključaka. Survey istraživačku metodu, koristili smo primjenom predviđenog instrumentarija, na osnovu kojeg smo identifikovali stavove nastavnika o kompetencijama nastavnika za podršku razvoju ličnosti i vrijednosti socijalne inkluzije, kao i prilikom tumačenja dobijenih rezultata i izvođenja zaključaka. U skladu sa navedenim istraživačkim metodama, koristili smo i odgovarajuće istraživačke tehnike: analizu sadržaja, analizu dokumentacije, intervju, anketiranje i skaliranje.

Metode obrade podataka

Pri određivanju metrijskih karakteristika instrumenata i u obradi prikupljenih podataka primijenjivani su sljedeći statistički postupci: Pirsonov koeficijent korelacije; ajtem-total korelacija; hi-kvadrat test; t-test (testiranje razlika među aritmetičkim sredinama); izračunavanje Kronbah-alfa koeficijenta pouzdanosti; analiza varijanse (ANOVA); mjere centralne tendencije; mjere standardnog odstupanja; izračunavanje procenta; koeficijent varijabilnosti. Testiranje razlika vršeno je pomoću t-testa i F-test. Homogenost varijansi ispitivana je Levenovim testom. Obrada rezultata je realizovana primjenom softverskog paketa za statističku obradu podataka SPSS 20.0 for Windows.

REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati (samo)procjene kompetencija za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije

U Tabeli 1. predstavljeni su empirijski podaci procjena nastavnika o nivou njihove osposobljenosti za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije sa šest indikatora SK(1-6).

Pregledom Tabele 1. uočeno je da preko 50% nastavnika na svim kompetencijama procjenjuje da su osposobljeni ili potpuno osposobljeni. Najviši nivo osposobljenosti je kod spremanosti da se svakom učeniku pruži odgovarajuća podrška (sposobnost SK6), gdje 90% nastavnika smatra da je osposobljeno ili potpuno osposobljeno i spremno da pruži odgovarajuću podršku svakom učeniku, a 10% da je nedovoljno, ili tek djelimično osposobljeno (hipoteza1). 89,6% nastavnika smatra da su osposobljeni ili potpuno osposobljeni za razumijevanje i uvažavanje koncepta ljudskih prava i prava djeteta, dok 10,4% smatra da je nedovoljno ili je tek djelimično osposobljeno. Kod procjene sposobnosti za empatiju i razumijevanje prema učenicima sa smetnjama u razvoju, 88,9% nastavnika smatra da je osposobljeno ili potpuno osposobljeno, a 11,1% da je nedovoljno ili je tek djelimično osposobljeno.

Tabela 1. Rezultati samoprocjene kompetencija nastavnika za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije – frekvencije, procenti i statistički parametri

Table 1. Results of self-assessment of teachers' competencies to support the development of students' personalities and values of social inclusion - frequencies, percentages and statistical parameters

Nivo osposobljenosti	SK1		SK2		SK3		SK4		SK5		SK6	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	4	0,5	5	0,7	23	3,0	5	0,7	7	0,9	5	0,7
2	15	2,0	19	2,5	78	10,3	54	7,1	6	0,8	7	0,9
3	60	7,9	89	11,7	249	32,7	200	26,3	71	9,3	64	8,4
4	315	41,4	323	42,4	279	36,7	333	43,8	262	34,4	261	34,3
5	367	48,2	325	42,7	132	17,3	169	22,2	415	54,5	424	55,7
Total:	761	100	761	100	761	100	761	100	761	100	761	100
M	4,35		4,24		3,55		3,80		4,41		4,43	
Me	4,00		4,00		4,00		4,00		5,00		5,00	
SD	0,753		0,804		0,991		0,888		0,766		0,741	
V	17,31		18,96		27,88		23,16		17,37		16,72	
N	761		761		761		761		761		761	

Napomena: Nivo osposobljenosti je vrednovan brojevima od 1 do 5, gdje brojevi imaju sljedeće značenje: 1 – uopšte nisam osposobljen/a; 2 – nedovoljno sam osposobljen/a; 3 – djelimično sam osposobljen/a; 4 – osposobljen/a sam; 5 – potpuno sam osposobljen/a. **Oznake SK (1- 6)** imaju sljedeća značenja: SK1 - razumijem i uvažavam koncept ljudskih prava i prava djeteta; SK2 - u radu primjenjujem princip socijalne prihvaćenosti i podrške; SK3 - poznajem značaj principa rane prevencije i rehabilitacije u inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju; SK4 - identifikujem teškoće i druge specifičnosti učenika sa smetnjama u ponašanju - anksioznost, agresiju, hiperaktivnost; SK5 - imam empatiju i razumijevanje prema učenicima sa smetnjama u razvoju; SK6 - spreman sam da pružim odgovarajuću podršku svakom učeniku.

Ova kompetencija ima i nešto više vrijednosti aritmetičke sredine. Za primjenu principa socijalne prihvaćenosti i podrške, 85% nastavnika procjenjuje da je osposobljeno ili potpuno osposobljeno a 14,9% da je nedovoljno ili je tek djelimično osposobljeno. U odnosu na prethodne nešto „niže“ je procijenjena sposobnost da se identifikuju teškoće i druge specifičnosti učenika sa smetnjama u ponašanju, kao što su anksioznost, agresija i hiperaktivnost gdje 66% nastavnika smatra da je osposobljeno ili potpuno osposobljeno, a 34% da je nedovoljno ili je tek djelimično osposobljeno. Najniže je procijenjena SK3 koja se odnosi na poznavanje značaja principa rane prevencije i rehabilitacije u inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju, gdje 54% nastavnika smatra da je osposobljeno ili potpuno osposobljeno, 32,7% djelimično, 10,3% nedovoljno i 3% da uopšte nije osposobljeno (hipoteza 2). Pored navedenih rezultata datih u vidu frekvencija i procenata analizirani su i deskriptivne statistički pokazatelji, koji su predstavljeni u drugom dijelu tabele. Vrijednosti tih statističkih pokazatelja su komplementarne sa podacima iz prvog dijela tabele. Prosječne skalne vrijednosti (M) uglavnom korespondiraju sa procjenama nivoa osposobljenosti (analiza frekvencija i procenata). Zapaženi su podaci o varijabilnosti rezultata (V). Uz manja odstupanja, koja su na nivou 1/100 možemo se reći da su rezultati homogeniji kod „više“ procijenjenih kompetencija (veća homogenost, niža varijabilnost). Empirijski podaci pokazuju da nastavnici imaju razvijene kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije, jer su spremni da pruže odgovarajuću podršku svakom učeniku uz razvijenu empatiju i razumijevanje učenika sa smetnjama u razvoju. Nastavnici razumiju, uvažavaju i primjenjuju koncept ljudskih prava i prava djeteta, poštujući princip socijalne prihvaćenosti i podrške u svakodnevnom radu. Ovaj

princip ima izuzetan značaj za život i napredak učenika s posebnim potrebama što je potvrđeno i našim teorijskim nalazom u kojem je navedeno da su rezultati brojnih istraživanja pokazali da je socijalizacija za djecu s posebnim potrebama značajnija od mnogih sadržaja koji se uče u školi (Rajović, 2011). Važno je da učenici budu uključeni u vršnjačku interakciju da osjete sve probleme socijalne prihvaćenosti i konflikata. Zato je na tom planu uloga nastavnika izuzetno značajna, jer on preko učeničkog kolektiva može uticati na situacije, na koje ne mogu ni roditelji ni škole. Ako je samoprocjena subjektivni doživljaj razvijenosti kompetencije, tada se može reći da su nastavnici niže procijenili one kompetencije za koje misle da su manje razvijene. To su sposobnosti identifikacije teškoća i drugih specifičnosti učenika sa smetnjama u ponašanju kao što su anksioznost, agresija ili hiperaktivnost. Zato treba inovirati programe stručnog usavršavanja nastavnika, sadržajima kojima bi se unaprijedile navedene sposobnosti koje su niže procijenjene, a posebno sposobnosti koje se odnose na poznavanje značaja principa rane prevencije i rehabilitacije u inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju. Teorijskim nalazom smo ustanovili da i djeci s posebnim potrebama treba rani start, da i njima može pomoći organizovano rano učenje (Vukajlović i Mešalić, 2012). Rana podrška djeci s posebnim potrebama predstavlja etičku obavezu čitavog društva, a ne samo roditelja, nastavnika i drugih zaduženih profesionalaca. Uz ranu podršku podrazumijeva se i rehabilitacija što znači preduzimanje mjera radi (ponovnog)osposobljavanja pojedinca da postigne najveći mogući nivo funkcionalne sposobnosti. Osim inoviranja programa stručnog usavršavanja preporučuje se saradnja i razmjena iskustva sa profesionalcima iz drugih ustanova koje se bave pitanjima rane prevencije i rehabilitacije, kao što su predškolske ustanove, ustanove socijalne zaštite, visokoškolske ustanove, nvo, instituti i naučne institucije.

Rezultati samoprocjene kompetencija za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije prema socio-statusnim karakteristikama nastavnika

a) Pol nastavnika – u nastavku prikazujemo rezultate samoprocjene kompetencija, prema polu nastavnika. Cilj je da identifikujemo postojanje razlika u stavovima nastavnika o svakoj grupi kompetencija s obzirom na pol ispitanika. Testiranje razlika vršeno je pomoću T-testa koji se primjenjuje kod ispitivanja statističke značajnosti razlika koje su identifikovane u uzorku. Zavisna varijabla je kontinuiranog tipa (kompetencije), a nezavisna varijabla (pol ispitanika) je kategorijalna, sa dvije kategorije (ženski i muški). Homogenost je ispitivana Levenovim testom. Vrijednost testa na cijeloj skali statističke značajnosti (Sig=0,765; F=0,089) je veća od 0,05 varijanse, pa je time zadovoljen uslov za homogenost (Sig=0,765>0,05), odnosno da pretpostavka homogenosti varijansi nije narušena ($p > 0,05$). U Tabeli 2. prikazani su rezultati testiranja razlika između aritmetičkih sredina, koje su na inventarima za (samo)procjenu kompetencija postigli nastavnici različitog pola. Analizom prikazanih rezultata, uočeno je da postoji statistički značajna razlike na nivou 0,01 (Sig=0,004; $t=2,85$; $df=759$) između nastavnika različitog pola. Za uzorak veći od 400 primijenili smo pravilo: ($t > 2,56$) \rightarrow ($p < 0,01$), tako da je za naš uzorak $[(761 > 400) \wedge (2,85 > 2,56)] \rightarrow$ ($p < 0,01$), vrijednost t-testa veća od 2,56 iz čega proizlazi da postoji statistički značajna razlika na nivou 0,01 u procjenama kompetencija prema polu nastavnika.

Tabela 2. Rezultati samoprocjene kompetencija za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije, prema polu nastavnika

Table 2. Results of self-assessment of competencies to support the development of students' personalities and values of social inclusion, according to the gender of teachers

Sig. (2-tailed)		POL	N	M	SD	t	p
SKL	0,004	ženski	633	24,95	3,62	2,85	p< 0,01
		muški	128	23,95	3,47		

Utvrđivanjem vrijednosti aritmetičkih sredina i standardnih devijacija zapaženo je da su nastavnice nešto više procijenile ove kompetencije ($M_{\text{ž}}=24,25$; $M_{\text{m}}=23,95$; $\Delta M=0,30$) Pretpostavljamo zato što su nastavnice po svojoj prirodi emocionalno osjetljivije u odnosu na svoje kolege, pa se zbog toga ispoljavaju razlike u stavovima među njima u pogledu razvijenosti ove vrste kompetentnosti.

b) Radno iskustvo nastavnika - analizirani su rezultati samoprocjene kompetencija za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije, koje su ostvarili nastavnici prema četiri kategorije radnog iskustva: do 10 godina, od 11 do 20 godina, od 21 do 30 godina i preko 30 godina. Cilj je da se vidi da li postoji značajna razlika, odnosno, da li su ostvareni značajnije niži rezultati u nekoj od kategorija radnog iskustva (u odnosu na ostale). Rezultate testiranja razlika među aritmetičkim sredinama koje su na inventarima za samoprocjenu kompetencija postigli nastavnici s obzirom na radno iskustvo, prikazani su u Tabeli 3.

Tabela 3. Rezultati samoprocjene kompetencija za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije, prema radnom iskustvu nastavnika

Table 3. Results of self-assessment of competencies to support the development of students' personalities and values of social inclusion, according to the work experience of teachers

Kompetencije	Radno iskustvo	N	M	SD
SKL	do 10 godina	373	24,95	3,19
	od 11 do 20 godina	243	24,76	3,60
	od 21 do 30 godina	135	24,74	4,09
	preko 30 godina	46	23,78	4,86
	Ukupno:	761	24,78	3,62

Vrijednosti aritmetičkih sredina za kategorije radnog iskustva su: $M(\text{skl})=(24,95; 24,76; 24,74; 23,78)$. Prateći prvenstveno mjere centralne tendencije, uočava se da nema većih, ali da postoje manje razlike u rezultatima samoprocjene kompetencija, s obzirom na radno iskustvo nastavnika. Da li su ove razlike statistički značajne, ispitivano je analizom varijanse ANOVA na kojoj se bazira F-test. Rezultati F-testa su prikazani u Tabeli 4. Zavisna varijabla je kontinuirane (kompetencije), a nezavisna kategorijalne prirode (sa četiri kategorije radnog iskustva).

Tabela 4. F-omjer Razlike aritmetičkih sredina unutar i između grupa - radno iskustvo

Table 4. F-ratio Differences of arithmetic means within and between groups - work experience

F		$\sum Sq$	Df	M Sq	Sig.	p	
SKL	1,43	između grupa	55,78	3	18,59	0,234	p>0,05
		unutar grupa	9880,57	757	13,05		
		ukupno:	9936,35	760			

Ostvarena vrijednost F-omjera pokazuje da među kategorijama radnog iskustva nema statistički značajnih razlika. $F(df)=F(3;758)$; $F=1,43$; $Sig=0,0234$; $p>0,05$.

c) Stručna sprema nastavnika - Vrijednosti aritmetičkih sredina za kategorije stručne sprema su: $M(skl)=(24,22; 24,88; 25,59)$. Identifikovane su razlike između vrijednosti aritmetičkih sredina kategorija školske sprema: više, visoke i (specijalista, magistar i doktor). Najniži rezultat je u kategoriji više stručne sprema (24,22), a najviši u kategoriji specijalista, magistar i doktor (25,59). Vrijednosti F-omjera prikazane su u Tabeli 5.

Tabela 5. F-omjer Razlike aritmetičkih sredina unutar i između grupa-stručna sprema
Table 5. F-ratio Differences of arithmetic means within and between groups-education

F		$\sum Sq$	df	M Sq	Sig.	p
SKL 2,91	između grupa	75,73	2	37,86	0,055	$p>0,05$
	unutar grupa	9860,62	758	13,01		
	ukupno:	9936,35	760			

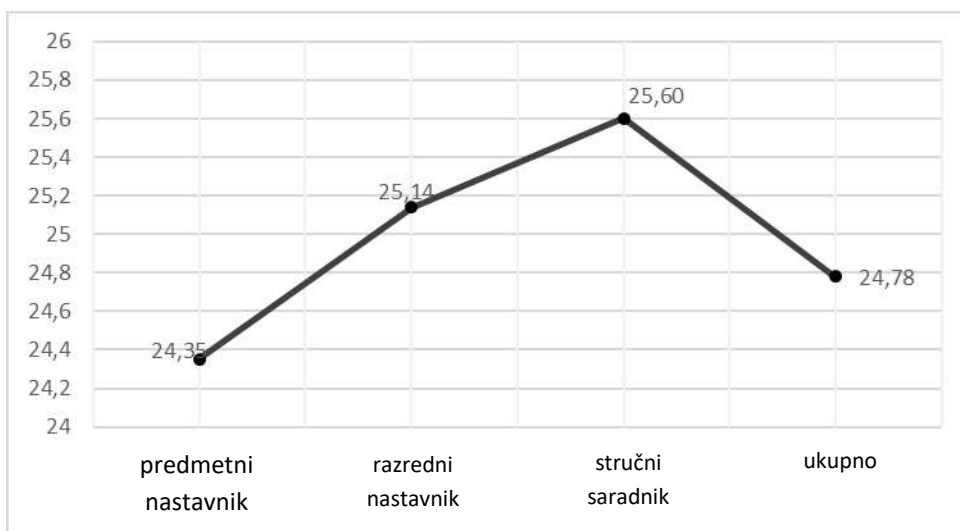
Statistička značajnost identifikovanih razlika ispitivana je analizom varijanse ANOVA. Ostvarene su sljedeće vrijednosti F-omjera: $F(df)=F(2;758)$; $F=2,91$; $Sig=0,055$; $p>0,05$; koje pokazuje da među kategorijama stručne sprema, nema statistički značajnih razlika.

d) Radno mjesto nastavnika - U rezultatima samoprocjene kompetencija prema radnom mjestu nastavnika $M(skl)=(24,35; 25,14; 25,60)$; nema većih, ali su identifikovane manje razlike u vrijednostima aritmetičkih sredina za kategorije razredne i predmetne nastave i blagu prednost razredne nastave u odnosu na predmetnu ($25,14 > 24,35$). Razlike su nešto veće kod kategorije stručni saradnici ($25,60 > 25,14$; $25,60 > 24,35$). Da li su ove razlike statistički značajne, ispitivano je analizom varijanse (ANOVA) kao u prethodnim slučajevima. Testom se dokazuje da je varijabilitet među grupama veći od varijabiliteta unutar grupa. Ako je varijabilitet statistički značajno veći onda su razlike među aritmetičkim sredinama prisutne i u populaciji. U Tabeli 6. su prikazane ostvarene vrijednosti F-omjera.

Tabela 6. F-omjer Razlike aritmetičkih sredina unutar i između grupa – radno mjesto
Table 6. F-ratio Differences of arithmetic means within and between groups - workplace

F		$\sum Sq$	df	M Sq	Sig.	p
SKL 5,71	između grupa	47,50	2	73,75	0,003	$p<0,01$
	unutar grupa	788,85	758	12,91		
	ukupno:	9936,35	760			

Ostvarene vrijednosti F-omjera: $F(df)=F(2;758)$; $F=5,71$; $Sig=0,003$; $p<0,01$; pokazuju da među kategorijama radnog mjesta, postoje razlike aritmetičkih sredina ukupnog skora koje su statistički značajne na nivou $p<0,01$. Rezultat smo prikazali grafikonski.
(M)



Slika 1. Rezultati samoprocjene kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije prema radnom mjestu nastavnika

Figure 1. Results of self-assessment of competence to support the development of students' personality and the value of social inclusion according to the teacher's workplace

Dakle, u procjenama specifičnih kompetencija postoje statistički značajne razlike prema polu nastavnika na nivou $p < 0,01$; $Sig = 0,004$; i kategoriji radnog mjesta $p < 0,01$; $Sig = 0,003$. Statistički značajnih razlika nema prema radnom iskustvu i stručnoj spremi nastavnika. Tako da je treća pomoćna hipoteza polovično potvrđena.

ZAKLJUČCI

Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje je kvalitetno vaspitanje i obrazovanje u kojem se uvažavaju osobine i različitosti učenika, te poštuje pravo svakog učenika na vaspitanje i obrazovanje u skladu sa njegovim individualnim sposobnosima. Kompleksnost i multidisciplinarnost inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja (opredjeljenje da se djeluje u smjeru socijalne prihvaćenosti i podrške, rane prevencije i rehabilitacije, individualizacije, funkcionalnog razvoja sposobnosti, te stimulacije i kompenzacije), determiniše inkluzivni vaspitno-obrazovni rad nastavnika i njegove kompetencije. Kompetencije nastavnika za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije, imaju svoje mjesto i značaj u inkluzivnom vaspitno-obrazovnom radu. Empirijski podaci pokazuju da nastavnici imaju razvijene kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije (preko 50% nastavnika na svim kompetencijama procjenjuje da su osposobljeni ili potpuno osposobljeni). Nastavnici su spremni su da pruže odgovarajuću podršku svakom učeniku uz razvijenu empatiju i razumijevanje učenika sa smetnjama u razvoju. Nastavnici razumiju, uvažavaju i primjenjuju koncept ljudskih prava i prava djeteta, poštujući princip socijalne prihvaćenosti i podrške u svakodnevnom radu. Najviši nivo osposobljenosti je identifikovan kod spremnosti da se svakom učeniku pruži odgovarajuća podrška (kompetencija SK6), gdje 90% nastavnika smatra da je osposobljeno ili potpuno osposobljeno i spremno da pruži odgovarajuću podršku svakom učeniku, a 10% da je

nedovoljno, ili tek djelimično osposobljeno ($M=4,43; SD=0,741; V=16,72$) - potvrđena je prva pomoćna hipoteza. Nastavnici su najniže procijenili (kompetencija SK3) poznavanje značaja principa rane prevencije i rehabilitacije u inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju, gdje 54% nastavnika smatra da je osposobljeno ili potpuno osposobljeno, 32,7% djelimično, 10,3% nedovoljno i 3% da uopšte nije osposobljeno ($M=3,55; SD=0,991; V=27,88$) – potvrđena je druga pomoćna hipoteza. U procjenama kompetencija nastavnika za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije, postoje statistički značajne razlike prema polu nastavnika na nivou $p<0,01$; ($Sig=0,004; t=2,85; df=759$) i kategoriji radnog mjesta $p<0,01$; ($F=5,71; Sig=0,003$). Statistički značajnih razlika nema prema radnom iskustvu ($F=1,43; Sig=0,0234; p>0,05$); i stručnoj spremi nastavnika ($F=2,91; Sig=0,055; p>0,05$). Tako da je treća pomoćna hipoteza polovično potvrđena. Ako je samoprocjena subjektivni doživljaj razvijenosti kompetencije, tada se može reći da su nastavnici niže procijenili one kompetencije za koje misle da su manje razvijene. Zato treba inovirati programe stručnog uasvršavanja nastavnika, sadržajima kojima bi se unaprijedile navedene sposobnosti koje su niže procijenjene, a posebno sposobnosti koje se odnose na poznavanje značaja principa rane prevencije i rehabilitacije u inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju. Na osnovu analiziranih deskriptivnih statističkih pokazatelja (samo)procjena kompetencija za podršku razvoju ličnosti učenika i vrijednosti socijalne inkluzije, dobijenih rezultata i potvrđenih pomoćnih hipoteza, potvrđena je i glavnu hipoteza.

LITERATURA

1. Avramidis, E. & B. Norwich (2002). Teachers' attitudes towards inclusion/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
2. Ainscow, M. (2010). Developing Inclusive Schools: Implications for Leadership, *National College for School Leadership*. Retrieved 8th February 2018 from <http://www.nationalcollege.org.uk/>.
3. Бранковић, Д. (2011). Теоријско-историјски аспекти инклузивног образовања. У: Тематском зборнику *Инклузивно образовање: од педагошке концепције до праксе*. Нови Сад: Филозофски факултет.
4. Booth, T. & Ainscow, M. (2010). *Индекс инклузивности: развој учења и учења у школама*. Банија Лука: Републички педагошки завод.
5. Дукић, Г. (2017). Теоријске основе и идентификација општих компетенција васпитача у пеналним установама. *Дефендологија XX*, 39-40.
6. Дукић, Г. (2017). Специфичне професионалне компетенције васпитача у пеналним установама као теоријско – емпиријски проблем инклузије. *Бијељински методички часопис 4(4)*, 1-14.
7. Дукић, Г. (2019). Компетенције и професионални развој наставника за инклузивни васпитно-образовни рад у школи. *Необјављена докторска дисертација*. Источно Сарајево: Филозофски факултет, Универзитет у И.Сарајеву.
8. Hollenweger, J. (2016). Teacher competencies for inclusive education. U: *Dijalozi u obrazovanju*. 39-43. Beograd: Društvo istraživača u obrazovanju u Srbiji.

9. Guralnick, M.J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M.J. Guralnich (Ed.), *Early Childhood inclusion: Focus on change (pp. 3-35)*, Baltimore: MD: Brookes.
10. Plić, M. (2009). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet, Univerzitet u Istočnom Sarajevu.
11. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika - pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-93.
12. Kafedžić, L. (2015). Kako do inkluzivne škole-preduvjeti, pretpostavke, prepreke u Publikaciji: *Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja (9-19)*. Sarajevo: Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta Unsko-Sanskog kantona i Save the Children.
13. Naukarinen, A. (2002). *Students with special education needs*. Practical solution of individualization and inclusion teaching and learning.
14. Pašalić-Kreso, A. (2003). Geneza poznavanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju. U zborniku: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine (2-24)*. Sarajevo: TEPD i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.
15. Rajović, V. (2011). Кључне промене општих схватања и праксе у раду са особама са потребом за додатном подршком, У М. Митић (Ур.) *Деца са сметњама у развоју, потребе и подршка*, 38-39, Београд: Републички завод за социјалну заштиту.
16. Рангелов, Ј. Р. (2016). Стандарди за наставничку професију. У пројекату: *Развој квалификационог оквира за опште образовање, компонента 3*. British Council.
17. Salend, S., J. (2008). *Creating Inclusive Classroom (Effective and Reflect Practices)*. New Jersey: Pearson, Merrill Prentice Hill.
18. Skupnjak, D. (2011). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u Хрватској. *Napredak (2) (305–324)*. Сладоје – Бошњак, Б., Перућина, Р., Каурин, С., Шкипина, Д., Вујевић-Ђурић, В., Марковић, Н. (2017). *Различити методолошки приступи у истраживању улоге ментора у инклузивном образовању*. Источно Сарајево: Медицински факултет Фоча, Универзитет у Источном Сарајеву.
19. Slatina M. (2006). *Od individue do ličnosti - Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: Dom štampe.
20. Tomić, R., Osmić, I., i Karić, E. (2006). *Pedagogija*. Tuzla: Denfas

INOVACIJE U OBRAZOVANJU – EVALUACIJA STRATEGIJE POUČAVANJA OBRNUTA UČIONICA

INNOVATION IN EDUCATION – EVALUATION OF THE FLIPPED CLASSROOM TEACHING STRATEGY

Katarina LEŠIĆ, Zrinjka STANČIĆ

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

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Poznata činjenica je da obrazovanje ne može postojati bez novih znanja, ali i to da znanje učenicima prenose učitelji. Načini prenošenja znanja su brojni i zahvaljujući napretku tehnologije, smjernice za primjenu novih ideja lako su dostupne učiteljima i stručnim suradnicima škola. Primjena suvremenih strategija obogaćuje poučavanje stvarajući povoljnije uvjete sudionicima inkluzivnog razreda tijekom usvajanja znanja, stavljajući fokus na aktivnu participaciju učenika. „Obrnuta učionica“ (*eng. flipped classroom*) jedna od mlađih inovacija u obrazovanju unijela je u nastavu nove aktivnosti i zadatke usmjerene na učenje otkrivanjem, kritičko mišljenje i primjenu znanja na strukturiran način. Model „obrnuta učionica“ stavlja učitelje u ulogu mentora, a učenike i roditelje u aktivne i pridonosne sudionike nastavnog procesa. Cilj ovog rada je prikazati evaluaciju izvedbe modela „obrnuta učionica“ kroz nastavni predmet Priroda i društvo u inkluzivnom razrednom odjelom, tijekom prvog vala pandemije virusom COVID-19. U istraživanju je sudjelovala učiteljica razredne nastave, majka učenice s teškoćama u razvoju, učenica s teškoćom i 17 učenika inkluzivnog razrednog odjela. Kao način prikupljanja podataka primijenjen je polustrukturirani intervju, evaluacijski upitnik usmjeren na nove aktivnosti i zadatke koje čine izvedbu nastavne jedinice prema modelu „obrnuta učionica“. Rezultati istraživanja opravdali su edukacijsko – rehabilitacijski i pedagoški imperativ dobre pripreme nastave u inkluzivnom razredu. S obzirom na činjenicu da je model „obrnuta učionica“ primijenjen kao inovacija u online nastavi svi su sudionici pokazali motiviranost, spremnost na sudjelovanje u aktivnostima osmišljenim na nov način. Nalazi ovog istraživanja ukazuju na potrebu za dodatnim edukacijama učitelja, roditelja te stvaranjem boljih programskih uvjeta u školi (oprema, digitalni sadržaji, internet...) što pridonosi uvođenjem inovacija u obrazovanju.

Ključne riječi: inkluzija, strategije učenja i poučavanja, model „obrnuta učionica“, nastavni predmet Priroda i društvo, učenici s teškoćama u razvoju

ABSTRACT

It is a well-known fact that education cannot exist without new knowledge, but also that knowledge is passed on to students by teachers. Ways of transferring knowledge are numerous and, thanks to the development technology, guidelines for applying new ideas are easily available to teachers and professional associates of schools. The application of modern strategies enriches teaching by creating more encouraging conditions for inclusive class participants during the acquisition of knowledge, placing a focus on active student participation. "Flipped classroom", one of recent innovations in education, introduced new activities and tasks aimed at critical thinking and the application of knowledge in a structured way. The "flipped classroom" model puts teachers in the role of mentors, while students and parents become active and contributing participants. This paper aims to present an evaluation of the

performance of the “flipped classroom” model through the subject Science in an inclusive classroom, during the first wave of the COVID-19 virus pandemic. The research involved a primary school teacher, the mother of a student with disabilities, a student with disabilities, and 17 students from an inclusive classroom. As a way of collecting data, a semi-structured interview was used, an evaluation questionnaire focused on new activities and tasks that make up the performance of the teaching unit according to the "flipped classroom" model. The results of the research justified that good preparation of teaching in an inclusive classroom is the key to successful work. Given the fact that the "flipped classroom" model was applied as an innovation in online teaching, all participants showed motivation, willingness to participate in activities designed in a new way. The findings of this research indicate the need for additional education of teachers, parents and the creation of better material conditions in school (equipment, internet ...) which contribute to the introduction of innovations in education.

Keywords: inclusion, learning and teaching strategies, flipped classroom model, subject Science, students with disabilities

UVOD

Dugi niz godina izvođenje nastave u školama se odvija po tradicionalnom modelu, a to je uloga učitelja kao predavača i učenika kao pasivnih slušatelja. Kao takav, tradicionalni model je nedjelotvoran, ne potiče u punoj mjeri učenika na njegovu aktivnu ulogu u nastavi. Međutim, vrijeme prolazi, uvjeti u školovanju se mijenjaju, a time i mi. Kao dio društva vremena promjena, polako smo prepoznali i preuzeli suvremene načine rada i življenja. Suvremeni način rada vidljiv je i u sustavu odgoja i obrazovanja. Svjesni činjenice da se sve više djece s teškoćama upisuje u redovne oblike odgoja i obrazovanja, školske ustanove imaju zadatak pratiti, procjenjivati i samovrednovati razvoj inkluzivnog procesa unutar vlastitog okruženja, s ciljem ostvarivanja kvalitetnog inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Ivančić & Stančić, 2013). Inkluzija se definira kao uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovno obrazovanje i pružanje učenicima mogućnost uključivanja u aktivnosti koje nudi škola (Dimitrović, 2011). Odabir odgovarajuće strategije poučavanja utječe na usvajanje znanja, vještina, vrijednosti i oblikovanja stavova učenika (Diković, 2016). Uvođenje inovacija u nastavi otvara vrata različitim mogućnostima, boljoj kvaliteti poučavanja koja se ostvaruje izmjenom različitih aktivnosti i pristupa utemeljenih na različitostima stilova učenja koji omogućuju promišljanje i istraživanje naučenog, posebice proces samovrednovanja. Tijekom nastave valja predvidjeti vrijeme i načine rada koji će učeniku omogućiti refleksiju o naučenom i o mogućim primjenama naučenog u svakodnevnom životu (Češi & Ivančić, 2019).

Model „obrnuta učionica“

Obrnuta učionica (eng. „*flipped classroom*“) je dio suvremenih strategija poučavanja, odnosno strategija koja se koristi u obrazovanju uz primjenu moderne tehnologije te „preokrenutog“ rada na način da učenici već kod kuće, prije polaska u školu, upoznaju nastavni materijal, a rad u razredu koriste ta produbljuvanje znanja kroz vježbe, rješavanje problemskih zadataka i suradničko učenje. Na takav način, učenici već kod kuće stječu znanja koja bi inače stjecali u školi, u školi ga produbljuju uvježbavanjem, diskusijama te sve nejasnoće rješavaju s učiteljima. Učenicima se osigura nastavni sadržaj koji je osmišljen uz primjenu različitih digitalnih alata i dostupne moderne

tehnologije. U obrnutoj učionici učenici razmišljaju o povratnoj informaciji koju su dobili u školi te ju primjenjuju za unapređivanje svog učenja (Bergman & Sams, 2012; *Obrazovanje i tehnologija*, 2018). Za nastanak „obrnute učionice“ zaslužni su učitelji Kemije Jonatan Bergman i Aaron Sams koji su 2012. napisali knjigu „Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day“. Autori su snimili svoja predavanja, stavili ih online kako bi učenicima bili dostupni u svakom trenutku. Model „obrnuta učionica“ učiteljima u inkluzivnom razredu nudi mogućnost obogaćenog vremena i pažnje usmjerene učenicima s teškoćama, za to vrijeme ostali su učenici posvećeni su daljnjem istraživanjem ili rješavanjem određenog zadatka. Ovakav način učenja i poučavanja učenike s teškoćama u razvoju izvlači iz pasivnog položaja i uključuje u učenje otkrivanjem, diskusiju (Bergmann & Sams, 2012; Roguljić, 2016). Primjena modela „obrnuta učionica“ u inkluzivnom razredu omogućava primjenu osmišljenih prilagodbi nastavnog materijala i za učenike različitog stila učenja, kako bi mogli pratiti nastavu na nov način (Stančić i sur., 2006). Provedeno istraživanje dio je diplomskog rada prve autorice i predstavlja prvo istraživanje usmjereno na evaluaciju modela „obrnuta učionica“ u Županiji Središnja Bosna provedeno za vrijeme prvog vala pandemije COVID – 19 i organizacije nastave radom na daljinu. Korona virus je na početku godine 2020. opisan kao nepoznat virus koji nosi simptome slične klasičnoj prehladni, prenosi se kapljičnim i respiratornim putem, nerijetko i sa vrlo složenom kliničkom slikom (Zavod za javno zdravstvo Federacije Bosne i Hercegovine – ZZJZFBiH, 2020). Kao rezultat tome, nastupile su stroge mjere koje su zahtijevale držanje tjelesne udaljenosti, okupljanje manjeg broja ljudi, nošenje zaštitnih rukavica i maski, u školama su uvedene stroge mjere a nastava se nerijetko izvodila prema modelu C, nastavom na daljinu. Provedeno istraživanje, odnosno evaluacija modela „obrnuta učionica“ u inkluzivnom razrednom odjelu jedne osnovne škole u Županiji Središnja Bosna provedeno je poštujući sve propisane epidemiološke mjere. Nastavna jedinica iz nastavnog predmeta Priroda i društvo ostvarena je primjenom modela „obrnuta učionica“ a provedena je kao on – line nastava.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 20 sudionika, izabrani metodom namjernog uzorka. Izbor metodom namjernog uzorka je biranje sudionika prema nekom određenom kriteriju. Prva dva sudionika su majka učenice s teškoćama u razvoju i učiteljica inkluzivnog razrednog odjela. Ostali broj sudionika čini 18 učenika četvrtog razreda osnovne škole „Novi Travnik“ u Novom Travniku, županija Središnja Bosna. 10 je dječaka i 8 djevojčica, a jedna od djevojčica je učenica s teškoćama u razvoju. Kriterij odabira razreda bilo je prisustvo učenika s teškoćama, edukacija učiteljice za primjenu „obrnute učionice“, uvjeti za organizaciju nastave na daljinu, stabilna internetska platforma i primjena digitalnih sadržaja u nastavi. Djevojčica je u dobi od 11 godina s dijagnozom kombinirane smetnje: Down sindrom, dyslalia i strabizam. Istraživanje je provedeno uz poštivanje etičkog kodeksa usmjerenog na istraživanje u kojem sudjeluju djeca. Svi sudionici su upoznati s sadržajem istraživanjem, te je zatraženo i dobiveno pismeno odobrenje roditelja za njihovu djecu jer je riječi o

maloljetnim osobama. Također, sudionici su upoznati s mogućnosti zaštite osobnih podataka i zadržavanjem anonimnosti.

Metode prikupljanja podataka

Za prikupljanje i analizu podataka u istraživanju korišten je kvalitativni pristup. Kako bi se dobio bolji uvid u perspektivu sudionika istraživanja korišten je polustrukturirani intervju kao tehnika prikupljanja podataka. Polustrukturirani intervju je tehnika prikupljanja podataka koja istraživaču dozvoljava da ranije pripremi podsjetnik za intervju. Polustrukturirani intervjui provedeni su s učiteljicom i majkom učenice. Učenici, zajedno s učiteljicom kroz istraživanje sudjelovali su kao aktivni sudionici. Učenici su nakon sudjelovanja u nastavi Prirode i društva, gdje je primijenjen model „obrnuta učionica“ ispunili on – line evaluacijski list. Još jedna metoda za prikupljanje podataka gdje je sudjelovala i učiteljica kao aktivni sudionik jest planiranje, priprema i izvedba nastavnog sata Priroda i društvo kroz model „obrnuta učionica“.

Način prikupljanja podataka

Istraživanje je provedeno u periodu od ožujka do svibnja 2020. godine. Manji dio istraživanje je obavljen u Osnovnoj školi Novi Travnik, dok je drugi dio istraživanja proveden primjenom digitalnih uređaja i sadržaja, a tijekom provedbe nastave na daljinu te u svrhu prikupljanja i analize podataka. Intervju s učiteljicom inkluzivnog razreda, održan je prije provedbe nastavnog sata, unutar škole. Za potrebe intervju poštivani su svi prostorni i vremenski uvjeti. Drugi intervju s učiteljicom, nakon provedbe nastavnog sata, također je održan u učionici ali uz poštivanje epidemiološki mjera jer su okolnosti promijenjene zbog pandemije virusa COVID – 19. Intervju s drugim sudionikom, odnosno majkom učenice s teškoćama u razvoju proveden je putem telefonskog poziva, nakon primjene modela „obrnuta učionica“. Nastavna jedinica „Najčešće ozljede i bolesti školske djece“ kao snimljeno predavanje s ciljem da učenici uče kod kuće uz praktičan rad i dolaskom u školu zajedno s učiteljicom vode diskusiju, zbog situacije s korona virusom nije bila moguće, te je prilagođena epidemiološkim uvjetima. Planiranje i provedba izvedbe uz suradnju s učiteljicom opisana je kroz 7 koraka.

Korak broj 1: *Priprava za nastavni sat Priroda i društvo* – kao glavni cilj u pripravi za nastavni sat Prirode i društva provedeno je definiranje ciljeva i obrazovnih postignuća koja će učenici moći povezati i primijeniti u svakodnevnom životu. U pripravi je za učenicu s teškoćama u razvoju od velike važnosti dobro definirati prilagodbe koje se u skladu s njenim mogućnostima i sposobnostima.

Korak broj 2: *Priprema prezentacije* – prezentacije za izvedbu nastavne jedinice „Najčešće ozljede i bolesti školske djece“ kroz model „obrnuta učionica“ pripremljena je koristeći besplatni program Microsoft Power Point. Ovaj alat je izabran kao najprihvatljiviji jer je nastava na daljinu u BiH tijekom prvog vala pandemije virusom COVID – 19, organizirana koristeći aplikaciju Viber. Aplikacija Viber pruža korisnicima besplatne pozive, poruke i slanje prezentacija. Učenici 4. razreda su maloljetna lica, i sukladno tome u grupni razgovor su uključeni njihovi roditelji. Ovakav način nastave na daljinu roditeljima je pružio uvid u dobivene zadatke i domaću zadaću za svaki nastavni predmet. Prezentacija u alatu Microsoft Power Point pripremljena je uz korištenje udžbenika za 4. razred osnovne škole iz nastavnog

predmeta Priroda i društvo, te uz dodatne informacije dobivene putem različitih internetskih stranica. Sadržaj prezentacije je poredan logičkim slijedom, a tekstualni dio je napisan poštujući funkcioniranje i odgojno – obrazovne potrebe učenice s teškoćama u razvoju. Prezentacija sadrži zanimljive fotografije i video zapise koje za cilj imaju učenicima što više pojednostaviti sadržaj koji se obrađuje, ali i situaciju s pandemijom korona virusa koja je povezana s nastavnom jedinicom. Učenici su kao zadatak za samostalno istraživanje dobili su pitanja čije odgovore mogli pronaći koristeći internet izvore ili iz razgovara s roditeljima i skrbnicima. Na ovaj način željelo se potaknuti samostalno rješavanje problema, istraživanje i aktivna uloga učenika što je jedna od karakteristika modela „obrnuta učionica“.

Korak broj 3: *On-line kviz* – u prethodnom koraku naveden je jedan od dva zadataka koji su učenici dobili. Drugi zadatak odnosio se na dužnost učenika da ispune on – line kviz, napravljen na platformi Wordwall namijenjenoj za osmišljavanje zadataka. Za učenike su formirana dva kviza, pod nazivom „Zdravlje“ i „Zarazne bolesti“. Prvi kviz je sadržavao niz pitanja koja nude višestruk izbor odgovora, a tekstualni dio je bio dodatno prilagođen učenici s teškoćama u razvoju koji je praćen i slikovnim prikazom. Drugi kviz, odnosno „Zarazne bolesti“ sadržavao je četiri pojma uz slikovni prikaz koje je trebalo spojiti s četiri ponuđena opisa. Učenici su pristup kvizu dobili putem grupnog razgovora na aplikaciji Viber uz upute, a njihovi odgovori i ukupni rezultati su automatski spremljeni na platformi Wordwall.

Korak broj 4: *Individualizirani listić* – za učenicu s teškoćama u razvoju kao zadatak za domaću zadaću osmišljen je individualizirani listić. Individualizirani listić je pratio obrađeni sadržaj u skladu sa sposobnostima i mogućnostima učenice. Učenici su postavljena tri zadataka, pitanja s ponuđenim višestrukim odgovorima i povezivanjem odgovora koje učenica posebno voli.

Korak broj 5: *Moj nacrt učenja* – u svrhu samovrednovanja za učenicu s TUR formiran je „Moj nacrt učenja“. Nacrt čini nekoliko pitanja o obrađenoj nastavnoj jedinici uz slikovni prikaz, grafičku i jezičnu prilagodbu teksta. „Moj nacrt učenja“ nudi uvid kako se učenica osjećala nakon obrađene nastavne jedinice i na koji način će u svakodnevnom životu primijeniti naučeno gradivo.

Korak broj 6: *Diskusija* – kao što je prethodno navedeno u djelu o modelu „obrnuta učionica“, jedna od karakteristika modela je provođenje diskusije dolaskom učenika na školski sat. Prilagodba, uz ostale provedene zbog izvanrednih uvjeta u kojima je obavljeno istraživanje je i on – line izvođenje diskusije. Učiteljica je učenicima poslala tri pitanja u obliku fotografije, na koja su učenici odgovorili u osobne bilježnice i fotografije su poslali u grupni Viber razgovor.

Korak broj 7: *Evaluacijski upitnik* – učenici su anonimno bili dužni ispuniti on – line na platformi Google obrasci, kao aktivni sudionici istraživanja. Učenicima su postavljena četiri pitanja s dvije mogućnosti odgovora tj. s da ili ne. Pitanja su formirana tako da budu razumljiva, jednostavna i laka za čitanje. Dobiveni odgovori i rezultati evaluacijskog upitnika su automatski spremljeni u programu.

Metode obrade podataka

U analizi dobivenih podataka provedenog istraživanja korišten je fenomenološki istraživački pristup. Glavni cilj ovakvog pristupa istraživanju je doći do opisa prirode istraživačkog fenomena iz perspektive sudionika (Creswell, 2013). Prikupljeni podaci

analizirani su kroz postupak kodiranja, a to je postupak koji se koristi za analiziranje kvalitativne građe. Na samom početku bitno je dobiveni tekst iz intervjua transkribirati, odnosno prepisati. Nakon toga, stvaraju se kodovi iz dobivenih izjava sudionika, a iz kodova kategorije. Iz kategorija koje imaju zajedničke specifičnosti formiraju se teme. Za analizu odgovora dobivenih kroz evaluacijski upitnik, ispunjen on – line, korištena je analiza apsolutnih frekvencija jer je broj uzoraka za potrebe ovog istraživanja malen.

REZULTATI I DISKUSIJA

Analiza intervjua s učiteljicom i majkom djevojčice

Analizom intervjua provedenih s učiteljicom inkluzivnog razreda te majkom učenice s teškoćama u razvoju dobiveno je nekoliko tema za interpretaciju. Glavne četiri teme proizašle iz intervjua provedenog s učiteljicom inkluzivnog razreda **prije i nakon izvedbe** nastavnog sata Priroda i društvo kroz model obrnuta učionica su: **Prva tema:** *Pristupi učenja i poučavanja u inkluzivnom razredu* – objašnjava sljedeće tri kategorije, a to su: *Grupni i prilagođeni rad, Kombinacija tradicionalnog i suvremenog pristupa i Digitalni uređaji kao didaktičko – metodička sredstva*. Odgovori učiteljice ukazuju da kao najčešću strategiju učenja i poučavanja u nastavnom predmetu Priroda i društva koristi grupni rad, međutim aktivna uloga učenice s TUR nije u potpunosti ostvarena što je neizostavno u inkluzivnom razredu. Učiteljica također navodi da koristi digitalne uređaje, računala i projektor, dostupni u informatičkoj učionici. **Druga tema:** *Poznavanje inovacija u obrazovanju* – objašnjava kategorije kako slijedi: *Dodatne edukacije, Bez poznavanja modela obrnuta učionica i Budućnost modela obrnuta učionica*. Učiteljica je prilikom intervjua istakla želju i interes za znanjem i edukacijom, ali isto tako naglašava da nije upoznata s modelom obrnuta učionica. Međutim, vidljiv pozitivan stav kod učiteljice pokazao se i kasnije tijekom izvođenja nastavnog predmeta Priroda i društvo kroz primjenu modela „obrnuta učionica“. **Treća tema:** *Prednosti modela obrnuta učionica* – ističe nekoliko glavnih prednosti modela obrnuta učionica: *Zadovoljstvo prema modelu obrnuta učionica, Ušteda vremena, Samostalnost učenika i Uključenost učenika i roditelja*. Prikazani stav učiteljice inkluzivnog razreda govori nam kako je učiteljima od velike važnosti prisutnost roditelja u obrazovanju učenika. Međutim, model obrnuta učionica upravo nudi ono što učiteljima nedostaje, a to je obostrani uvid u obrazovanje djeteta iz uloge učitelja i roditelja. **Četvrta tema:** *Budućnost inovacija u obrazovanju* – sadrži dvije kategorije, *Suradnja učitelja i roditelja i Kombinacija strategija*. Kroz ovu temu još jednom vidimo potrebu učiteljice za aktivnom suradnjom i partnerstvom s roditeljima učenika, jer time se povećava i mogućnost primjene inovacija u obrazovanju u budućnosti.

Iz intervjua s majkom učenice s teškoćama u razvoju, provedenim **nakon izvedbe** modela „obrnuta učionica“ proizašle su sljedeće teme: **Prva tema:** *Nastava na daljinu* – objašnjava sljedeće kategorije: *Najdraži predmet, Učiteljica i majka kao poticaj i Povlastice*. Iz intervjua provedenog s majkom učenice s teškoćama u razvoju saznajmo kako uz nju, učiteljica također ima važnu i aktivnu ulogu u obrazovanju njezine djevojčice. Majka kao prednost nastave na daljinu navodi smanjenje obaveza što djevojčici pruža mogućnost kvalitetnije organizacije vremena kako učenici najbolje odgovora. **Druga tema:** *Digitalni uređaji kao metodičko sredstvo učenja* – majka

navodi aktivnu upotrebu *Aplikacija za igre i učenje*, kako tijekom nastave na daljinu, kako prije pandemije virusa COVID – 19, tako i za vrijeme nastave u školi. **Treća tema:** *Uloga roditelja u nastavi na daljinu* – proizašle su teme kako slijedi: *Pomoć u učenju, Organizacija vremena i Roditelji o modelu obrnuta učionica*. Opći stav majke učenice s TUR je da ne bi ponovila nastavu na daljinu, što je razumljivo s obzirom na izvanredne uvjete rada, činjenicu da je djeci socijalni kontakt od velike važnosti za njihov razvoj i odgoj, što je posebno značajno kod djece s teškoćama u razvoju. Majka je pokazala zadovoljstvo pripremom aktivnosti učenja prema modelu obrnuta učionica jer je pružio nov, kreativan i zanimljiv način prezentacije sadržaja nastavne jedinice. Pri svemu majka je posebno istaknula je mogućnost snimanja odgovora njezine djevojčice primjenom aplikacija Viber i WhatsApp, budući ponekad nije bila raspoložena za pisanje.

Analiza aktivnosti s učenicima inkluzivnog razreda

Koliko je planiranje i izvedba modela „obrnuta učionica“ kroz nastavni predmet Priroda i društvo u 4. razredu osnovne škole bilo uspješno, može se vidjeti kroz ostale provedene aktivnosti provedene u inkluzivnom razredu. Učenici su **domaću zadaću i zadatke** istraživačkog tipa dobili u obliku tri pitanja. Od ukupnog broja učenika u razredu (N=18), fotografije domaće zadaće poslalo je 15 učenika, a 2 učenika nisu. Učenica s teškoćama dobila je prethodno spomenuti i opisan individualizirani listić na temu „Najčešće ozljede i bolesti školske djece“ čije fotografije je poslala. Analiza zadaće pruža uvid u to koliki je utjecaj na usvajanje nastavnog sadržaja imala kreirana prezentacija, te jesu li dobivene upute bili dovoljne jasne i precizne svim učenicima. Analizom dobivenih 15 fotografija formirano je pet kategorija odgovora s opisom postignuća učenika u nastavi:

- 1) Učenici slijedili upute i uspješno odgovorili na postavljena pitanja – 4 učenika
- 2) Učenici uz uspješno odgovorena pitanja, napisali i nekoliko bilješki iz prezentacije – 3 učenika
- 3) Učenici uz odgovorena pitanja, pišu i odgovore na pitanja iz on-line kviza – 2 učenika
- 4) Učenici napisali samo odgovore iz on-line kviza – 3 učenika
- 5) Učenici nisu odgovorili na tri postavljena pitanja, napisali nekoliko bilješki iz prezentacije – 3 učenika

Učenica s teškoćama u razvoju individualizirani listić je uz suradnju s majkom ispunila u osobnu bilježnicu. Osim individualiziranog listića, učenica je dobila obrazac za popunjavanje pod nazivom „Moj nacrt učenja“. Prema riječima majke, nacrt nije ispunila budući nije bila raspoložena niti koncentrirana za rad.

Diskusija kao aktivnost koja je jedna od karakteristika modela „obrnuta učionica“ provedena je pismeno. Od ukupno 18 učenika, fotografije odgovora na postavljena pitanja poslalo je 16 učenika. Učenicima su postavljena sljedeća pitanja: **Kako provodite svoje vrijeme kod kuće ?** (igranje igrice na računalu, gledanje televizije, igra s braćom i sestrama, čitanje i crtanje, rješavanje domaćih zadataka, vježbanje i pomaganje u kući); **Kako štitite zdravlje ?** (zdrava prehrana, održavanje osobne higijene, nošenje zaštitnih maski i rukavica, vježbanje i ostajanje kod kuće) i **Do kojih novih spoznaja ste došli u traženju naziva za upalu grla ili proljev ?** U istraživanju problema **Jeste li saznali što se preporučuje jesti kada ima te upalu grla ili proljev**

? Učenici su mogli postaviti pitanje starijim članovima obitelji, istražiti domaće lijekove. Učenici su naveli nekoliko novih naziva za spomenute bolesti, te razne vrste prehrane kao preporuku kada se boluje od upale grla ili proljeva.

Posljednja aktivnost u izvedbi modela „obrnuta učionica“ kroz nastavni predmet Priroda i društvo provedena je kao **on – line kviz**. Broj podnesenih odgovora za **kviz „Zdravlje“** je 36, a broj odgovora za **kviz „Zarazne bolesti“** je 37. Dobivene brojke nam govore da je nekoliko učenika više od jednom ispunilo kviz, a u stupcima *Tabela 1* i *Tabela 2* prikazan je zbroj točnih i netočnih odgovora na pitanja postavljena u oba kviza.

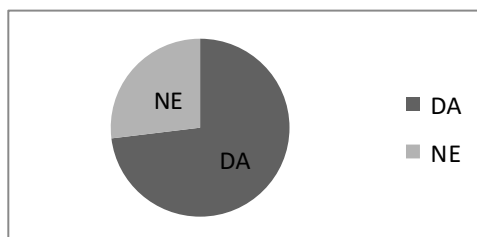
Tabela 1. Broj točnih i netočnih odgovara na postavljena pitanja u kvizu „Zdravlje“
Table 1. Number of correct and incorrect answers to the questions asked in the quiz „Health“

PITANJE	TOČNO	NETOČNO
Oboljeli učenik mora slušati upute ?	33	3
Zdrava prehrana je ?	33	3
Slobodno vrijeme treba provoditi ?	35	1
Higijenu tijela potrebno je provoditi ?	35	1

Tablica 2. Broj točnih i netočnih odgovora na postavljena pitanja u kvizu „Zarazne bolesti“
Table 2. Number of correct and incorrect answers to the questions asked in the quiz „Infectious diseases“

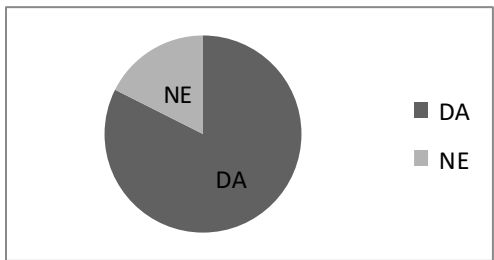
PITANJA	TOČNO	NETOČNO
Bol u trbuhu ?	36	1
Visoka temperatura, kašalj i glavobolja ?	35	2
Otežano gutanje i visoka temperatura ?	35	2
Crvene točkice, svrab i visoka temperatura ?	36	1

Dobivene brojke koje prikazuju točne odgovore za oba kviza daju povratne informacije o strukturi, dizajnu, opsegu i težini kviza. Prema brojkama možemo potvrditi da je kviz dobro osmišljen i u skladu s potrebama učenice s teškoćama u razvoju primjereno prilagođen. S obzirom da su učenici u istraživanju sudjelovali kao aktivni sudionici, svoju ulogu su ispunili i ispunjavanjem evaluacijskog upitnika. Učenici su evaluacijski upitnik ispunili on-line u programu Google obrasci. Od 18 ispitanika, odgovore je podnijelo 8 ispitanika više, što nam govori da su ti ispitanici više puta podnijeli odgovor, ukupan broj iznosi 26. Analiza rezultata dobiveni kroz postavljena pitanja u evaluacijskom upitniku pokazuju sljedeće: Pitanje broj 1: „**Je li učiti za računalom ili mobitelom zabavno ?**“, odgovor DA odabralo je 19 ispitanika, a odgovor NE 7 ispitanika.



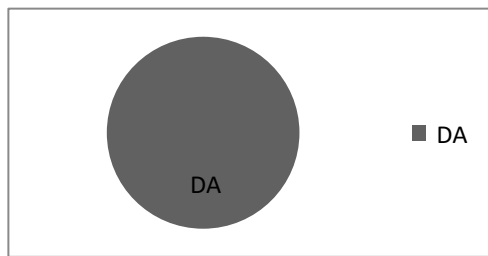
Slika 1. Grafički prikaz zadovoljstva učenjem za računalom ili mobitelom
Figure 1. Graphic representation of learning satisfaction on a computer or mobile phone

Pitanje broj 2: „**Je li bilo lako učiti s prezentacije ?**“, odgovor DA odabralo je 15 ispitanika, a odgovor NE 11 ispitanika.



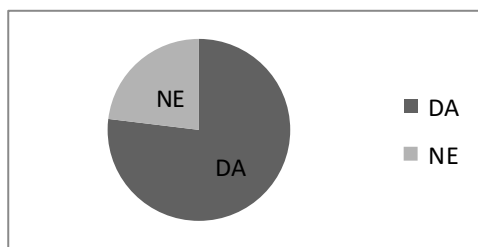
Slika 2. Grafički prikaz zadovoljstva težinom učenja
Figure 2. Graphic representation of learning difficulty satisfaction

Pitanje broj 3: „**Je li rješavati kvizove bilo lako ?**“, 26 ispitanika je odgovorilo potvrdno tj. odabralo DA. Odnosno, 18 ispitanika ali je nekoliko učenika podnijelo odgovor više puta.



Slika 3. Grafički prikaz zadovoljstva težinom rješavanja on-line kviza
Figure 3. Graphic representation of satisfaction with the difficulty of solving an online quiz

Pitanje broj 4: „**Bi li volio/la više istraživati kod kuće koristeći Internet ?**“, odgovor DA podnijelo je 20 ispitanika, a odgovor ne 6 ispitanika.



Slika 4. Grafički prikaz želje ispitanika za korištenjem interneta u svrhu obrazovanja
Figure 4. Graphic representation of the respondents desire to use the internet for educational purposes

Učenici su iskazali pozitivan stav prema učenju koristeći model „obrnuta učionica“ kao inovaciju u obrazovanju i strategiju učenja i poučavanja. Povratna informacija s najviše pozitivnih reakcija je uz on – line kviz. Učenici su podijeljeni oko stava koliko je lako

ili teško učiti s prezentacije. Ovakva reakcija je očekivana jer je model „obrnuta učionica“ i upotreba digitalnih uređaja novost za sve.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je dobivanje uvida u provedbu inovacije u obrazovanju, odnosno modela „obrnuta učionica“ u inkluzivnom razrednom odjelu. Rezultati evaluacijskog upitnika ukazali su da postoje podijeljena mišljenja prema novom i drukčijem načinu rada. Iako su učenici navikli na tradicionalni model izvedbe nastave vidljiv je veliki interes za dodatnim istraživanjem radom učenika koristeći internet. Provedeno istraživanje i dobiveni rezultati ukazali su na potrebu za promjenama u obrazovanju što se može osigurati kroz sljedeće smjernice: edukacija i profesionalno usavršavanje učitelja s naglaskom na inovacije u inkluzivnom obrazovanju; uvođenje mobilnih stručnih timova u škole kao resurse podrške kada škole nemaju stručnog suradnika-edukacijskog rehabilitatora; primjerena tiskana i digitalna didaktičko – metodička sredstva za rad, i ono posljednje, ali možda i najvažnije, suradnja s roditeljima usmjerena na upoznavanje inovativnih načinima učenja i poučavanja kako u izvanrednim tako i u standardnim uvjetima rada. Korištenjem mobilnih i drugih digitalnih uređaja mijenja se kvaliteta nastave a time i uloga učitelja/ice, učenika, roditelja. Dodatne edukacije za sve sudionike imaju posebno značajan doprinos stavovima prema inkluziji, ako uključuju mogućnost razvoja specifičnih znanja i vještina koje prepoznajemo korisnima za osobni razvoj spomenutih sudionika. Tradicionalni modeli nastave se obogaćuju, pri tome učitelji i učenici te roditelji učenika inkluzivnog razreda dobivaju nove alate i nove uloge primjerene nastavi u 21.stoljeću. Ograničenje istraživanja očituje se u smanjenoj mogućnosti generalizacije s obzirom da su sudionici istraživanja bili samo učiteljica, učenici i majka učenice jednog inkluzivnog razreda osnovne škole. Buduća istraživanja trebala bi obuhvatiti učitelje, učenike i roditelje učenika inkluzivnog razreda diljem Županije Središnje Bosne, kako bi dobili uvid u kvalitetu izvedbe „obrnuta učionica“. Nalazi provedenog istraživanja potvrdili su opravdanost za promjene.

LITERATURA

1. Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: Eugene, Oregon.
2. Češi, M. & Ivančić, Đ. *Izazovi i umijeća učenja i poučavanja*. Zagreb: Ljevak.
3. Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches (3rd. ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
4. Diković, M. (2016). Metode poučavanja i učenja u kurikulumskome pristupu građanskom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 65(4), 539-558.
5. Dimitrović, P. (2011). Preduvjeti za primjenu inkluzije. *Metodički obzori: časopis za odgojno – obrazovnu teoriju i praksu*, 6(3), 69-82.
6. Ivančić, Đ. & Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139-157.

7. Kudek Mirošević, J. & Jurčević Loznačić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2),17-29
8. Obrazovanje i tehnologija (2018). *Obrazovni trendovi i suvremene pedagoške metode (1. dio)*. Preuzeto 29. travnja 2021. sa <https://www.skole.hr/obrazovni-trendovi-i-suvremene-pedagoske-metode-1-dio/>.
9. Roguljić, L. (2016). *Obrnuta učionica* (Diplomski rad). Split: Prirodoslovno matematički fakultet.
10. Stančić, Z., Ivančan, A., Periša, D., Vučić-Pavković M. & Dobrići Fajl, E. (2006). Stilovi učenja – novi putovi učenja i poučavanja. Zbornik radova 6. međunarodnog seminara „Živjeti zajedno“ (str. 109-118). Varaždin: Savez defektologa Hrvatske.
11. Zavod za javno zdravstvo Federacije Bosne i Hercegovine (2020). Definicija slučaja za COVID-19 i druge definicije za potrebe nadzora. Preuzeto 28. travnja 2021. sa: <https://www.zzjzfbih.ba/wp-content/uploads/2020/08/Definicija-slu%C4%8Daja-za-COVID.pdf>.

KVALITETA ŽIVOTA PORODICA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

QUALITY OF LIFE OF FAMILIES WHO HAVE CHILDREN WITH DISABILITIES

**Medina VANTIĆ-TANJIĆ, Milena NIKOLIĆ, Nino VRABAC,
Melita PLEŠE, Bekir SALETOVIĆ**

Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Istraživanja kvalitete života porodica djece s teškoćama u razvoju su mnogobrojna, ali i dalje neusaglašena u pogledu rezultata, te se javlja potreba za daljim istraživanjima ove problematike. Cilj ovog istraživanja je ispitati kvalitetu života porodica djeteta s teškoćama, obzirom na neke karakteristike djece (vrsta teškoće, dob, spol) i porodica (struktura porodice, broj djece, socio-ekonomski status porodice, mjesto boravka). Uzorak je činilo 169 roditelja djece s teškoćama u razvoju. Kvaliteta života porodica djece s teškoćama u razvoju ispitana je primjenom Skale kvalitete života porodica. Rezultati istraživanja su pokazali da su porodice zadovoljne kvalitetom života. Razlike u kvaliteti života porodica djece s teškoćama u razvoju u odnosu na karakteristike djece nisu pronađene u odnosu na spol, ali jesu za dob djeteta i vrstu teškoće u razvoju. Pokazalo se da roditelji mlađe djece i roditelji djece s oštećenjem sluha ispoljavaju najmanje zadovoljstvo kvalitetom života. Razlike u kvaliteti života porodica nisu pronađene u odnosu na strukturu porodica, broj djece i mjesto stanovanja, ali jesu za socio-ekonomski status za koji je utvrđeno da porodice koje imaju manje prihode izražavaju i najmanje zadovoljstvo kvalitetom života. Rezultati potvrđuju potrebu individualnog i sustavnog pristupa u pružanju podrške obiteljima djece s teškoćama u razvoju.

Cljučne riječi: kvaliteta života porodica, djeca s teškoćama u razvoju

ABSTRACT

Research on the quality of life of families with children with disabilities is numerous, but still inconsistent in terms of results, and there is a need for further research on this issue. This research aims to examine the quality of life of families of children with disabilities, given some characteristics of children (type of difficulty, age, gender) and family (family structure, number of children, socio-economic status of the family, place of residence). The sample consisted of 169 parents of children with disabilities. The quality of life of families of children with disabilities was examined using the Quality of Life Scale of Families. The results of the research showed that families are satisfied with the quality of life. Differences in the quality of life of families of children with disabilities concerning the characteristics of children were not found concerning gender, but they were for the age of the child and the type of developmental difficulty. Parents of young children and parents of children with hearing impairment have been shown to show the least satisfaction with the quality of life. Differences in the quality of life of families were not found concerning the structure of families, the number of children, and place of residence, but they were for socio-economic status for which it was determined that families with lower incomes express the least satisfaction with the quality of life. The results confirm the need for an individual and systematic approach in providing support to the families of children with disabilities.

Keywords: quality of life of families, children with disabilities

UVOD

Kvaliteta života složen je i višedimenzijски konstrukt, preširok da bi se mogao opisati jednostavno, stoga je nemoguće razviti jedinstvenu definiciju. Cummins (1999; prema Slavuj Borčić i Šakaja, 2017) je uspio izdvojiti više od sto definicija kvalitete života, što taj pojam čini jednim od najnedosljednije korištenih pojmova u humanističkim i društvenim naukama. Pojam „kvaliteta života“ različito se interpretira i opisuje, pa i definira, zbog brojnih i složenih komponenti koje uključuje. Pregledom literature može se uočiti da autori definiraju koncept kvalitete života u odnosu na opis domena i indikatora uključenih u koncept, čime se izbjegava precizno definiranje ili oslanjanje na postojeće definicije (Kaljača, Dučić, & Đorđić, 2018). Svjetska zdravstvena organizacija definira kvalitetu življenja kao individualnu percepciju vlastite pozicije u životu, u kontekstu kulturalnih i vrijednosnih sustava u kojima se živi i u odnosu na vlastite ciljeve, očekivanja, standarde i preokupacije. Radi se o složenom konceptu koji uključuje fizičko zdravlje, psihološko stanje osobe, stupanj samostalnosti, socijalne odnose, osobna uvjerenja i odnos prema bitnim značajkama okoline (WHO, 1997). Schalock, Keith, Verdugo, & Gómez (2010) definiraju kvalitetu života kao multidimenzionalan fenomen koji se sastoji od ključnih domena na koje utječu osobne karakteristike i okolinski faktori. Pojam kvaliteta života je subjektivni doživljaj i osjećaj pojedinca što podrazumijeva postojanje sljedećih odrednica i stanja: osjećaj radosti, životnog zadovoljstva, postojanje unutrašnjeg mira, da ne kažemo blaženstva (Halauk, 2013). U novijoj literaturi pojam porodičnog kvaliteta života (eng. *Family Quality of Life* - FQoL) pojavio se kao produžetak individualnog kvaliteta života (QoL) (Wang & Brown, 2009). Kvaliteta života porodica se definira kao stepen u kojem porodica osoba s teškoćama u razvoju može zadovoljiti svoje osnovne potrebe, uživati u zajedničkom vremenu i imati slobodno vrijeme, interese i aktivnosti (Park et al., 2003). Porodice doživljavaju visoku kvalitetu života kad su zadovoljene njihove potrebe, uživaju u zajedničkom vremenu i sposobne su raditi stvari koje su im važne (Wang & Brown, 2009). Koncept obiteljske kvalitete života pokriva zadovoljstvo porodice u svjetlu unutarnjih i vanjskih potencijala koji se razvijaju, kao i dostupnost podrške (Gardiner & Iarocci, 2012). Rođenje djeteta s teškoćama u razvoju veliki je stresor u porodici. Činjenica je da odgajanje djeteta s teškoćama u razvoju na porodicu utiče na negativan i pozitivan način (Kotzampopoulou, 2015). Negativni uticaji mogu uključivati manjak sna, stress, manje slobodnog vremena (Dardas & Ahmad, 2014). Kod porodice djeteta s teškoćama u razvoju uočen je doživljaj emocionalne patnje koji variraju u svom intenzitetu te djeluje negativno na cjelokupni porodični život (Russo i Fallon, 2001; prema Bulić, 2013). Djeci s poteškoćama, kao i ostaloj djeci, porodica predstavlja temelj njihovog cjelokupnog razvoja kako tjelesnog i psihičkog, tako i socijalnog i duhovnog razvoja. Međutim činjenica da dijete ima poteškoće dovodi sve članove porodice u specifičan položaj. Roditeljska očekivanja o idealnom djetetu su narušena i često su preopterećeni nastojanjem da zadovolje posebne potrebe djeteta (Kraljević, 2011; Karačić, Artuković, Sesar i Dodaj, 2017). Podizanje djeteta s teškoćama u razvoju donosi novu dimenziju izazova za roditelje i roditeljstvo u cjelini (Milić Babić, 2012), zahtijevaju dodatni angažman majke i oca te pronalaženje adekvatnih usluga za poticanje razvoja djeteta (Babić 2010; prema Milić Babić, Franc i Leutar, 2013). Neki stručnjaci ističu da dijete s teškoćama u razvoju povećava u

porodici fizičko, psihičko i vremensko opterećenje (Bulić, Joković Oreb i Nikolić, 2012). Pred roditeljima je izazov da svakodnevne porodične interakcije, događaje i obaveze prilagode djetetovim potrebama balansirajući između roditeljske, radne i partnerske uloge (Milić Babić i sur., 2013). Izloženost različitim i mnogobrojnim stresorima ima za posljedicu širok raspon tjelesnih, a posebice psiholoških poteškoća kao što su anksioznost, depresija, usamljenost i beznadnost (Seligman i Darling, 1989; prema Karačići sur., 2017).

Istraživanja pokazuju da se kvaliteta života porodica djece s teškoćama u razvoju značajno razlikuje u odnosu na kvalitetu života porodica djece tipičnog razvoja (Kurtović, 2019; Malhotra, Khan, Bhatia, 2012; Kovač Mišura i Memišević, 2017), a isto potvrđuju pregledna istraživanja ove problematike (Šiško, 2019) i metaanalize (Bogdanović i Spasić Šnele, 2018). U nekim istraživanjima razlike između kvalitete života porodica djece s teškoćama u razvoju i porodica djece tipičnog razvoja pronađene su samo u nekim domenama kvalitete života. Tako istraživanje Leung & Li-Tsang (2003) je pokazalo da razlike među ovim porodicama postoje u domeni socijalnih veza i domeni okruženja, ali da ne postoje u domeni fizičkog zdravlja i psihološkoj domeni. Istraživanja, također, pokazuju da roditelji djece s teškoćama u razvoju koriste drugačije strategije suočavanja sa stresom negoli roditelji djece tipičnog razvoja, a najčešće korištene strategije su traženje socijalne podrške okoline (Paster, Brandwein, & Walsh, 2009) i mobiliziranje resursa porodice (Milić Babić i Laklija, 2013). Vuletić i Mijason (2011) analizirajući istraživanja o uticaju skrbi za dijete s teškoćama u razvoju na kvalitetu života porodice, zaključuju da ista ne pokazuju jedinstvene rezultate. S jedne strane nalaze se autori koji ističu da skrb za invalidnog člana porodice unapređuje jedinstvo i povezanost unutar porodice, dok su na drugoj strani autori koji jasno ističu da navedeni oblik skrbi znatno smanjuje kvalitetu života porodice.

U istraživanjima su identificirani mnogobrojni faktori koji utiču na kvalitetu života porodica djece s teškoćama u razvoju, a mogu se razvrstati u dvije skupine i to: faktori od strane djeteta i faktori od strane porodice. Neki od faktora od strane djeteta čiji uticaj je ispitivan su spol (Jenaro et al., 2020; García-Grau et al., 2019; Balcells-Balcells et al., 2011; Hsiao, 2018), dob (Kyzar et al., 2018; Meral et al., 2013), vrta teškoće u razvoju (Boehm & Carter 2019; Meral et al., 2013), stepen oštećenja (Pineio et al., 2020; Wang et al., 2004), a rezultati su neujednačeni. Kada su u pitanju faktori od strane porodice istraživani su socioekonomski status (Pineio et al., 2020; Hu, Wang, & Fei, 2012; Wang et al., 2004), broj djece u porodici (Samuel, Tarraf, & Marsack, 2018), struktura porodice (Alshamri, 2016), mjesto boravka porodice (Schertz et al., 2016), podrška (Samuel, Tarraf, & Marsack, 2018; Mora et al., 2020; Kotzampopoulou, 2015), ali su rezultati i ovdje neujednačeni.

Cilj ovog istraživanja je ispitati kvalitetu života porodica djeteta s teškoćama, obzirom na neke karakteristike djece i porodica.

Podciljevi su:

- Ispitati postoje li razlike u kvalitetu života porodica djeteta s teškoćama, obzirom na neke karakteristike djece (vrsta teškoće, dob, spol);
- Ispitati postoje li razlike u kvalitetu života porodica djeteta s teškoćama, obzirom na neke karakteristike porodice (struktura porodice, broj djece, socioekonomski status porodice, mjesto boravka).

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak je činilo 169 roditelja djece s teškoćama u razvoju. Kriterij za odabir roditelja je da ima dijete s teškoćama u razvoju. U uzorak istraživanja uključen je samo jedan roditelj iz porodice. Istraživanjem su obuhvaćeni roditelji koji žive na području grada Tuzle, Sarajeva, Banja Luke, Prijedora, Zenice, Cazina i Mostara. Potpunih porodica je 144 (85,2%), dok je nepotpunih 25 (14,8%). Jedno dijete ima 60 (35,5%) porodica, a više djece ima 109 (64,5%) porodica. U selu živi 67 (39,6) porodica, a u gradu 102 (60,4%) porodice. U odnosu na socio-ekonomski status 33 (19,5%) porodice imaju primanja ispod 500,00 KM, 55 (32,5%) ima primanja od 500,00 do 1000,00 KM, 33 (19,5%) ima primanja od 1000,00 do 1500,00 KM, 36 (21,3%) ima primanja od 1500,00 do 2000,00 KM i 12 (7,1%) ima primanja preko 2000,00 KM. U odnosu na vrstu djetetove teškoće u razvoju 4 (2,4%) porodice ima dijete s oštećenjem sluha, 48 (28,4%) ima dijete s intelektualnim teškoćama, 60 (35,5%) ima dijete s višestrukim teškoćama u razvoju, 50 (29,6%) ima dijete s autizmom i 7 (4,1) ima dijete s cerebralnom paralizom. U odnosu na spol djeteta s teškoćama u razvoju 117 (69,2%) čine djeca muškog spola, dok 52 (30,8%) čine djeca ženskog spola. Kada je u pitanju dob djece 26 (15,4%) je do 6 godina, 40 (23,7%) je od 6 do 9 godina, 62 (36,7%) je od 10 do 14 godina, 34 (20,1%) je od 15 do 19 godina i 7 (4,1%) je iznad 19 godina.

Mjerni instrument

Kvaliteta života porodica djece s teškoćama u razvoju ispitana je primjenom Skale kvalitete života porodica (eng. *Family Quality of Life Scale - FQOL*, Hoffman et al., 2006). Radi se o petostepenoj skali Likertovog tipa u kojoj učesnici izražavaju nivo zadovoljstva za svaki od 25 ajtema (od 1- veoma nezadovoljan do 5 – veoma zadovoljan) ili nivo važnosti (od 1 – nije previše važno do 5 – izuzetno važno), ali autori naglašavaju da se stepen zadovoljstva uzima kao primarni format procjene. Sadrži pet subskala i to: Porodične interakcije (eng. *Family Interactions*), Roditeljstvo (engl. *Parenting*), Emocionalno blagostanje (eng. *Emotional Well-Being*), Fizičko/Materijalno blagostanje (eng. *Physical/Material Well-Being*) i Podrška invalidnosti (eng. *Disability-Related Support*). Autori su utvrdili da skala ima dobre do odlične ocjene kako za skalu u cijelosti tako i za subskale i to za obje forme procjene, zadovoljstvo i važnost. Utvrđeno je da se može tretirati i kao jednodimenzionalna i da ima dobru internu konzistentnost. Cronbach alfa ukupne ljestvice bila je 0.94 odnosno 0.88 za ocjenu važnosti i zadovoljstva; a pojedinim subskala se kretao između 0.80 do 0.92. za ocjenu važnosti i od 0.74 do 0.90 za ocjenu zadovoljstva. Koeficijenti korelacije pouzdanosti za test-retest kretali su se između 0.41 i 0.82 za ocjenu važnosti i između 0.60 i 0.77 za ocjenu važnosti. Konvergenta valjanost je zadovoljavajuća. Skala je bodovana tako da veći broj bodova ukazuje na veći stepen zadovoljstva porodice kvalitetom života. Raspon bodova na skali se kreće od 25 do 125, a srednji rezultat skale iznosi 75 bodova. Cronbach alfa na uzorku ovog istraživanja za ukupnu ljestvicu iznosi 0.944.

Informacije o karakteristikama djece (vrsta teškoće, dob, spol) i porodica (struktura porodice, broj djece, socio-ekonomski status porodice, mjesto boravka) prikupljene su uz pomoć Opšteg upitnika, koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u maju 2021. godine. Ispitanici su ispitivani grupno i individualno u zavisnosti od potreba samih ispitanika, njihovog broja i raspoloživog vremena. Ispitanicima su date jasne upute o načinu popunjavanja upitnika i samostalno su ih popunjavali. U istraživanju su sudjelovali samo roditelji koji su dali pismeni pristanak, a naglašeno im je da će se dobijeni podaci upotrijebiti samo u istraživačke svrhe i da su anonimni.

Metode obrade podataka

Provjera normalnosti distribucije rezultata izvršena je primjenom Kolmogorov-Smirnov koji je pokazao na sumarnoj varijabli kvalitete života porodica rezultati značajno odstupaju od normalne distribucije $p < 0,05$ zbog čega je za testiranje razlika korištena neparametrijska statistika. Razlike u kvaliteti života porodica u odnosu na vrstu djetetove teškoće, dob djeteta i socio-ekonomski testirane su Kruskal-Wallis H testom, dok su razlike u odnosu na spol djeteta, strukturu porodica, broj djece u porodici i mjesto stanovanja testirane Mann-Whitney U testom. Podaci su obrađeni statističkim programom IBM SPSS Statistics 25.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Kvaliteta života porodica djece s teškoćama u razvoju je ispitana primjenom Skale kvaliteta života porodica, a rezultati su prikazani u Tabeli 1.

Tabela 1. Rezultati roditelja na subskalama i sumarnoj varijabli Skale kvalitete života porodica
Table 1. Parents' results on subscales and the summary variable Family Quality of Life Scale

Varijable	N	Minimum	Maximum	AS	SD
PI	169	6,00	38,00	23,53	4,81
R	169	6,00	30,00	22,60	4,38
EB	169	5,00	20,00	13,36	3,28
FMB	169	6,00	29,00	18,17	3,79
P	169	4,00	20,00	15,17	2,79
SUM_KZP	169	35,00	125,00	92,63	15,78

Legenda: PI (porodične interakcije), R (roditeljstvo), EB (emocionalnao blagostanje), FMB (Fizičko-materijalno blagostanje), P (podrška), SUM_KZP (sumarna varijabla kвалalitate života porodica)

Rezultati pokazuju da roditelji djece s teškoćama u razvoju na sumarnoj varijabli upitnika ostvaruju prosječan rezultata (AS=92,63) koji ukazuje da su zadovoljni kvalitetom života. Aritmetičke sredine po subskalama, također, pokazuju da roditelji ispoljavaju zadovoljstvo porodičnim interakcijama, roditeljstvom, emocionalnim blagostanjem, fizičkim-materijalnim blagostanjem i podrškom. Međutim, standardne devijacije na sumarnoj varijabli i na subskalama, te minimalni i maksimalni rezultati pokazuju da postoji raspršenost rezultata, te da ima porodica koje nisu zadovoljne kvalitetom života kao i onih koje su zadovoljne.

Razlike u kvaliteti života porodica djece s teškoćama u razvoju ispitane su u odnosu na karakteristike djece i karakteristike porodica. U nastavku će biti predstavljeni rezultati testiranja razlika u kvaliteti života porodica u odnosu na karakteristike djece s

teškoćama u razvoju. U Tabeli 2 dati su rezultati razlika u kvaliteti života porodica djece s teškoćama u odnosu na vrstu djetetove teškoće u razvoju.

Tabela 2. Razlika u kvaliteti života porodica djece s teškoćama u odnosu na vrstu djetetove teškoće

Table 2. The difference in the quality of life of families of children with disabilities based on the type of child's disability

Vrsta teškoće		PI	R	EB	FMB	P	SUM_KZP
OS	AS	22,50	20,75	10,00	12,25	12,25	78,75
	SD	4,93	4,03	2,71	2,75	2,63	8,54
IT	AS	23,63	22,70	13,31	18,60	15,40	93,35
	SD	4,06	4,12	3,02	3,67	2,19	13,13
VT	AS	22,85	22,00	13,08	17,77	14,63	90,43
	SD	5,23	5,16	3,42	3,88	3,31	18,58
A	AS	24,04	23,24	13,90	18,56	15,48	94,64
	SD	5,16	3,83	3,30	3,67	2,43	14,89
CP	AS	25,71	23,43	14,14	19,29	17,71	100,00
	SD	2,63	2,07	3,24	2,56	1,89	10,31
Kruskal-Wallis H		4,11	2,45	7,03	10,96	11,76	8,72
df		4	4	4	4	4	4
p		0,391	0,654	0,134	0,027	0,019	0,068

Legenda: PI (porodične interakcije), R (roditeljstvo), EB (emocionalno blagostanje), FMB (Fizičko-materijalno blagostanje), P (podrška), SUM_KZP (sumarna varijabla kvalitete života porodica), OS (oštećenje sluha), IT (intelektualne teškoće), VT (višetsruke teškoće), A (autizam), CP (cerebralna paraliza)

Rezultati Kruskal-Wallis H testa pokazuju (Tabela 2) da se kvaliteta života porodica djece s teškoćama u razvoju statistički značajno razlikuje u odnosu na vrstu djetetove teškoće na dvije subskale, Fizičko-materijalno blagostanje ($p=0,027$) i Podrška ($p=0,019$), dok razlike ne postoje na sumarnoj varijabli. Na obje subskale, Fizičko-materijalno blagostanje i Podrška, najveći stepen zadovoljstva ispoljavaju porodice koje imaju djecu s cerebralnom paralizom, a najmanje zadovoljstvo pokazuju porodice koje imaju djecu s oštećenjem sluha.

Tabela 3. Razlika u kvaliteti života porodica djece s teškoćama u odnosu na dob djeteta

Table 3. The difference in the quality of life of families of children with disabilities based on the age of the child

Dob djeteta		PI	R	EB	FMB	P	SUM_KZP
do 6 godina	AS	23,08	21,65	12,54	16,31	14,42	88,23
	SD	4,46	4,86	3,65	4,37	2,72	16,86
od 6 do 9 godina	AS	22,95	22,63	13,75	18,68	15,55	93,63
	SD	5,12	4,34	3,57	3,99	3,39	17,68
od 10 do 14 godina	AS	24,95	23,31	14,13	18,89	15,39	96,40
	SD	4,16	4,03	2,73	3,26	2,74	13,58
od 15 do 19 godina	AS	22,23	22,26	12,32	17,38	15,06	88,71
	SD	4,81	4,08	3,37	3,29	2,20	14,63
19 i više	AS	22,29	21,29	12,43	19,71	14,43	88,88
	SD	7,41	6,90	2,70	4,86	2,37	19,07
Kruskal-Wallis H		7,85	2,91	9,99	13,40	6,68	11,78
df		4	4	4	4	4	4
p		0,097	0,573	0,041	0,009	0,154	0,019

Rezultati Kruskal-Wallis H testa predstavljeni u Tabeli 3 pokazuju da se porodice razlikuju u procjeni kvaliteta života u odnosu na dob djece s teškoćama u razvoju. Statistički značajne razlike u odnosu na dob djece su nađene na subskalama Emocionalno blagostanje ($p=0,041$) i Fizičko-materijalno blagostanje ($p=0,009$), kao i na sumarnoj varijabli kvalitete života ($p=0,019$). Najviši nivo emocionalnog blagostanja ispoljavaju porodice koje imaju djecu uzrasta od 10 do 14 godina (AS=14,13), a najnižu razinu porodice koje imaju djecu uzrasta od 15 do 19 godina (AS=12,32). Najviši nivo fizičko-materijalnog blagostanja ispoljavaju porodice koje imaju djecu iznad 19 godina i više (AS=19,71), a najnižu porodice koje imaju djecu uzrasta do 6 godina (AS=16,31). Na sumarnoj varijabli kvalitete života najviši stepen zadovoljstva ispoljavaju porodice koje imaju djecu uzrasta od 10 do 14 godina (AS=96,40), a najmanje zadovoljstva porodice koje imaju djecu uzrasta do 6 godina (AS=88,23).

Tabela 4. Razlike u kvaliteti života porodica djece s teškoćama u odnosu na spol djeteta

Table 4. The difference in the quality of life of families of children with disabilities based on the gender of the child

Spol_djeteta		PI	R	EB	FMB	P	SUM_KZP
M	AS	23,44	22,44	13,24	18,08	15,09	91,94
	SD	4,97	4,56	3,24	3,57	2,79	15,91
Ž	AS	23,73	22,96	13,63	18,38	15,35	94,17
	SD	4,45	3,95	3,38	4,28	2,81	15,54
Mann-Whitney U		2243,50	2340,00	2316,50	2145,00	2234,50	2174,50
p		0,687	0,984	0,911	0,428	0,661	0,508

Rezultati testiranja razlika u kvaliteti života porodica djece s teškoćama u razvoju u odnosu na spol djeteta predstavljene su u Tabeli 4 iz koje je vidljivo da nisu utvrđene statistički značajne razlike, kako na sumarnoj varijabli tako ni na subskalama.

Razlike u kvaliteti života porodica djece s teškoćama u razvoju ispitane su i u odnosu na karakteristike porodica i u Tabeli 5 su predstavljeni rezultati testiranja razlika u kvaliteti života porodica djece s teškoćama u razvoju u odnosu na strukturu porodice (potpuna/ nepotpuna).

Tabela 5. Razlike u kvaliteti života porodica djece s teškoćama u odnosu na strukturu porodice

Table 5. The difference in the quality of life of families of children with disabilities based on the family structure

Struktura_porodice		PI	R	EB	FMB	P	SUM_KZP
Potpuna	AS	23,76	22,78	13,53	18,26	15,28	93,44
	SD	4,81	4,40	3,26	3,61	2,81	15,64
Nepotpuna	AS	22,24	21,56	12,36	17,64	14,56	87,96
	SD	4,68	4,214	3,24	4,79	2,68	16,08
Mann-Whitney U		1484,50	1497,50	1415,00	1575,00	1457,00	1418,00
p		0,153	0,174	0,086	0,309	0,120	0,090

Rezultati Mann-Whitney U testa (Tabela 5) pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike u kvaliteti života porodica djece s teškoćama u razvoju u odnosu na strukturu porodica kako na sumarnoj varijabli, tako i na subskalama.

Tabela 6. Razlike u kvaliteti života porodica djece s teškoćama u odnosu na broj djece u porodici

Table 6. The difference in the quality of life of families of children with disabilities based on the number of children in the family

Broj_djece		PI	R	EM	FMB	P	SUM_KZP
Jedno dijete	AS	23,52	22,52	13,47	18,30	15,23	92,78
	SD	4,65	4,28	3,38	4,13	2,76	16,54
Više djece	AS	23,54	22,64	13,30	18,10	15,14	92,54
	SD	4,92	4,452	3,23	3,61	2,82	15,43
Mann-Whitney U		3206,00	3089,50	3256,50	3198,00	3239,50	3157,50
p		0,830	0,548	0,964	0,809	0,918	0,711

Razlike u kvaliteti života porodica djece s teškoćama u razvoju nisu pronađene ni u odnosu na broj djece u porodici (jedno ili više djece) ni na sumarnoj varijabli ni na subskalama (Tabela 6).

Razlike u kvaliteti života porodica djece s teškoćama u razvoju ispitane su i u odnosu na socio-ekonomski status koji je analiziran kroz mjesečne prihode porodica. Rezultati su predstavljeni u Tabeli 7.

Tabela 7. Razlike u kvaliteti života porodica djece s teškoćama u odnosu na socio-ekonomski status porodice

Table 7. The difference in the quality of life of families of children with disabilities based on the family socio-economic status

Mjesečni prihodi		PI	R	EB	FMB	P	SUM_KZP
Ispod 500 KM	AS	21,09	19,88	10,88	15,61	14,00	81,60
	SD	6,05	5,72	3,81	3,99	3,09	19,50
Od 500 do 1000 KM	AS	23,31	22,49	13,20	18,15	15,04	91,93
	SD	3,38	3,41	3,13	3,47	2,78	12,25
Od 1000 do 1500 KM	AS	24,76	23,85	13,88	18,15	15,06	95,52
	SD	4,05	2,67	1,96	3,23	1,85	8,33
Od 1500 do 2000 KM	AS	25,00	24,08	14,78	19,89	16,44	99,64
	SD	3,56	2,83	2,44	2,73	2,02	10,65
Preko 2000 KM	AS	23,50	22,67	15,25	20,25	15,50	97,17
	SD	8,50	7,76	3,72	5,10	4,56	28,70
Kruskal-Wallis H		14,00	13,54	22,90	28,46	17,73	19,92
df		4	4	4	4	4	4
p		0,007	0,009	0,000	0,000	0,001	0,001

Rezultati pokazuju da se porodice statistički značajno razlikuju u procjeni kvalitete života u odnosu na socio-ekonomski status i to na svim subskala i na sumarnoj varijabli kvalitete života. Na svim subskalama i na sumarnoj varijabli kvalitete života najmanje zadovoljstva ispoljavaju porodice s najnižim mjesečnim primanjima (ispod 500 KM). Najveće zadovoljstvo porodičnim interakcijama, roditeljstvom, podrškom i ukupnom kvalitetom života ispoljavaju porodice s mjesečnim primanjima od 1500 do 2000 KM, dok u odnosu na emocionalno blagostanje i fizičko-materijalno blagostanje najveće zadovoljstvo ispoljavaju porodice s mjesečnim primanjima iznad 2000 KM.

Tabela 8. Razlike u kvaliteti života porodica djece s teškoćama u odnosu na mjesto boravka porodice

Table 8. The difference in the quality of life of families of children with disabilities based on the place of residence of the family

Mjesto boravka		PI	R	EB	FMB	P	SUM_KZP
Selo	AS	22,72	21,87	13,04	17,75	14,91	90,22
	SD	4,98	4,90	3,59	3,81	2,77	16,51
Grad	AS	24,07	23,08	13,57	18,45	15,34	94,21
	SD	4,64	3,95	3,06	3,78	2,82	15,16
Mann-Whitney U		2962,00	3199,50	3285,50	2966,50	3155,50	3057,50
p		0,134	0,478	0,670	0,139	0,390	0,247

Rezultati predstavljeni u Tabeli 8 pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike u kvaliteti života porodica djece s teškoćama u razvoju u odnosu na mjesto stanovanja porodice ni na sumarnoj varijabli ni na subskalama.

DISKUSIJA

Porodice djece s teškoćama u razvoju su zadovoljne kvalitetom života općenito, a također iskazuju zadovoljstvo i porodičnim interakcijama, roditeljstvom, emocionalnim blagostanjem, fizičkim-materijalnim blagostanjem i podrškom. Međutim, raspršenost rezultata na sumarnoj varijabli i na subskalama pokazuje da se porodice međusobno razlikuju u pogledu zadovoljstva kvalitetom života. Ima porodica koje su jako nezadovoljne kao i onih koje su jako zadovoljne kvalitetom života. Dobijeni rezultati su i očekivani jer je kvaliteta života subjektivni doživljaj i ovisi od niza faktora. Slične rezultate dobila je i Frišćić (2019) ispitujući kvalitetu života porodica djece s poremećajem iz spektra autizma, kao i Kotzampopoulou (2015) ispitujući kvalitetu života roditelja djece s teškoćama u razvoju u Grčkoj.

Rezultati istraživanja su pokazali da razlike u kvaliteti života porodica u odnosu na karakteristike djece nisu pronađene za spol, ali jesu za dob djeteta i vrstu teškoće u razvoju. Istraživanje je pokazalo da vrsta teškoće kod djeteta ne utiče generalno na zadovoljstvo kvalitetom života, ali utiče na Fizičko-materijalno blagostanje i Podršku. Na oba područja najveći stepen zadovoljstva ispoljavaju porodice koje imaju djecu s cerebralnom paralizom, a najmanje zadovoljstvo pokazuju porodice koje imaju djecu s oštećenjem sluha. Dobijeni rezultati se mogu objasniti strukturom uzorka jer je samo 4 porodice imalo djecu s oštećenjem sluha i samo sedam porodica djecu s cerebralnom paralizom. Stoga, rezultate treba provjeriti na većim i ujednačenijim uzorcima u odnosu na vrsti djetetove teškoće u razvoju. Istraživanja pokazuju da vrsta odnosno težina djetetove teškoće u razvoju utječe na kvalitetu života porodica, što je djetetova teškoća izraženija više se odražava na kvalitetu života porodice (Haimour & Radi, 2012; Hu, Wang, & Fei, 2012; Leung & Li-Tsang, 2003; Pineio et al., 2020; Wang et al., 2004). Leung & Li-Tsang (2003) objašnjavaju ovakve rezultate činjenicom da su djeca s izraženijim teškoćama u razvoju za roditelje fizički zahtjevnija, te roditelji mogu doživljavati više stresa brinući se o njima. Istraživanje Dizdarević, Memišević, Osmanović i Mujezinović (2020) je pokazalo da roditelji djece s autizmom i roditelji djece s umjerenim intelektualnim teškoćama ispoljavaju znatno nižu kvalitetu života u odnosu na roditelje djece s lakšim intelektualnim teškoćama i roditeljima djece

tipičnog razvoja. U istraživanju Gardiner & Iarocci (2015) nije utvrđen uticaj težine teškoće u razvoju na kvalitetu života porodica.

Dob djece utiče na Emocionalno blagostanje, Fizičko-materijalno blagostanje i na ukupnu kvalitetu života porodica djece s teškoćama u razvoju. Porodice koje imaju djecu uzrasta 10 do 14 godina ispoljavaju najviši nivo Emocionalnog blagostanja i najviši nivo zadovoljstva kvalitetom života općenito. Porodice koje imaju djecu iznad 19 godina ispoljavaju najvišu nivo Fizičkog-emocionalnog blagostanja. Porodice koje imaju djecu uzrasta do 6 godina ispoljavaju najniži nivo zadovoljstva Fizičko-materijalnim blagostanjem i kvalitetom života općenito. Dobijeni rezultati se i za ovu varijablu mogu dijelom objasniti strukturom uzorka jer je bilo svega 7 porodica koje su imale djecu uzrasta iznad 19 godina. U rezultatima se uočava zanimljiv trend, a to je da u Roditeljstvu, Emocionalnom blagostanju i ukupnom skorom kvalitete života zadovoljstvo je najniže za dob djeteta do 6 godina, raste do dobi od 10 do 14 godina nakon čega opada. Uočeni trend se može objasniti činjenicom da roditelji djece mlađe dobi još uvijek se bore sa prihvatanjem činjenice da njihovo dijete ima teškoću u razvoju i bore se s izazovima koje je ista nametnula porodici, te se navedeno odražava na procjenu njihove kvalitete života koja je nešto lošija. Polaskom djeteta u školu situacija se stabilizira i roditelji su razvili mehanizme nošenja sa svakodnevnim izazovima i kvalitetu života procjenjuju nešto boljom. Međutim, dolazak puberteta donosi nove izazove i narušava ustaljene porodične rutine, što se odražava na procjenu kvalitete života te je zadovoljstvo istom u padu. Mora, Ibáñez, & Balcells-Balcells (2020) u preglednom radu analizirajući istraživanja kvalitete života porodica zaključuju da u istraživanjima postoji samo djelimično slaganje da dob djeteta utiče na kvalitetu života porodica, tako da porodice s mlađom djecom ispoljavaju manje zadovoljstva kvalitetom života u odnosu na porodice sa starijom djecom.

U ovom istraživanju se pokazalo da mjesto stanovanja ne utiče na kvalitetu života porodica djece s teškoćama u razvoju, dok istraživanja pokazuju da roditelji iz gradskih sredina pokazuju veće zadovoljstvo kvalitetom života (Schertz et al., 2016). Također, pokazalo se da struktura porodice u ovom istraživanju nije značajan factor, dok se u istraživanju Alshari-ja (2016) pokazalo da roditelji koji dolaze iz potpunih porodica izražavaju veće zadovoljstvo kvalitetom života. Pokazalo se, također, da broj djece ne utiče na kvalitetu života porodica djece s teškoćama u razvoju što je utvrdio i Alshari (2016). Rezultati istraživanja su pokazali da socio-ekonomski status analiziran kroz mjesečne prihode porodice utiče na kvalitetu života porodica djece s teškoćama u razvoju. Porodice s najnižim mjesečnim primanjima (ispod 500 KM) ispoljavaju najmanje zadovoljstvo Porodičnim interakcijama, Roditeljstvom, Emocionalnim blagostanjem, Fizičko-materijalnim blagostanjem, Podrškom i kvalitetom života općenito. Najveće zadovoljstvo Porodičnim interakcijama, Roditeljstvom, Podrškom i ukupnom kvalitetom života ispoljavaju porodice s mjesečnim primanjima od 1500 do 2000 KM, dok u odnosu na Emocionalno blagostanje i Fizičko-materijalno blagostanje najveće zadovoljstvo ispoljavaju porodice s mjesečnim primanjima iznad 2000 KM. U rezultatima se uočava trend porasta zadovoljstva Emocionalnim blagostanjem, Fizičko-materijalnim blagostanjem i kvalitetom života općenito kako rastu mjesečna primanja porodica. Taj trend u odnosu na Porodične interakcije, Roditeljstvo i Podršku narušavaju porodice s primanjima iznad 2000 KM, koje su izražavale nešto niže zadovoljstvo na ovim područjima. Porodica s mjesečnim primanjima iznad 2000 KM

bilo je svega 12, što je vjerojatno i utjecalo na ove rezultate. Pozitivan utjecaj socio-ekonomskog statusa na kvalitetu života porodica s djecom s teškoćama u razvoju utvrđen je i u drugim istraživanjima (Alshamri, 2016; Pineio et al., 2020; Hu, Wang, & Fei, 2012; Gardiner & Iarocci, 2015), dok je u drugim istraživanjima utvrđen pozitivan uticaj istog na kvalitetu života majke ali ne i očeva (Mahmutović et al., 2020; Wang et al., 2004).

Ograničenja istraživanja odnose se na grupni način testiranja u kojem roditelji nisu tražili pojašnjenja, dok su roditelji koji su testirani individualno tražili objašnjenja. Moguće je da je roditeljima prilikom grupnog testiranja bilo neprijatno pred drugim roditeljima postavljati pitanja. Drugo ograničenje je struktura uzorka u odnosu na spol, jer je u istraživanju sudjelovalo znatno više majki (N=134) nego očeva (N=35). Također, pojedine podskupine u odnosu na neke varijable (vrsta teškoće u razvoju, materijalni status itd.) također imaju mali broj što se je moglo odraziti na rezultate istraživanja. U budućim istraživanjima treba nastojati otkloniti navedena ograničenja, kao i ispitati utjecaj nekih drugih faktora od strane djeteta (zdravstveno stanje djeteta, problemi u ponašanju) i od strane roditelja (spol, dob, stručna sprema, radni status, slobodno vrijeme roditelja, podrška). Dobijeni rezultati ukazuju na potrebu pružanja sustavne i organizirane podrške porodicama djece s teškoćama u razvoju, kao i potrebu poštovanja individualnosti svake porodice u pogledu njezinih karakteristika i potreba koje proizilaze iz njih.

ZAKLJUČAK

Porodice djece s teškoćama u razvoju su zadovoljne kvalitetom života općenito, a također iskazuju zadovoljstvo i porodičnim interakcijama, roditeljstvom, emocionalnim blagostanjem, fizičkim-materijalnim blagostanjem i podrškom. Rezultati istraživanja su pokazali da razlike u kvaliteti života porodica u odnosu na karakteristike djece nisu pronađene za spol, ali jesu za dob djeteta i vrstu teškoće u razvoju. Pokazalo se da roditelji mlađe djece i roditelji djece s oštećenjem sluha ispoljavaju najmanje zadovoljstvo kvalitetom života. Na kvalitetu života porodica djece s teškoćama u razvoju od porodičnih karakteristika ne utiču struktura porodica (potpuna/nepotpuna), broj djece (jedno ili više) i mjesto stanovanja (selo ili grad), ali utiče socio-ekonomski status procijenjen kroz materijalne prihode. Pokazalo se da porodice koje imaju manje prihode izražavaju i najmanje zadovoljstvo kvalitetom života. Zbog ograničenja ovog istraživanja dobijene rezultate treba provjeriti u budućim istraživanjima, kao i uvrstiti i druge faktore koji bi mogli uticati na kvalitetu života porodica djece s teškoćama u razvoju. Rezultati potvrđuju potrebu individualnog i sustavnog pristupa u pružanju podrške obiteljima djece s teškoćama u razvoju.

LITERATURA

1. Alshamri, K. H. (2016). Family Quality of Life for Families of Children with Intellectual Disability in Saudi Arabia (Doctoral Thesis). Western Sydney University. <http://hdl.handle.net/1959.7/uws:40063>
2. Balcells-Balcells, A., Giné, C., Guàrdia-Olmos, J., & Summers, J. A. (2011). Family Quality of Life: Adaptation to Spanish population of several family support questionnaires. *J. Intellect. Disabil. Res.*, 55, 1151-1163.

3. Bodanović, A., Spasić Šnele, M. (2018). Postoji li razlika u procjeni kvalitete života između roditelja djece s teškoćama u razvoju i roditelja djece bez teškoća u razvoju: Metaanaliza. *Ljetopis socijalnog rada*, 25(2), 249-271. DOI 10.3935/ljsr.v25i2.153
4. Boehm, T. L. & Carter, E. W. (2019). Family quality of life and its correlates among parents of children and adults with intellectual disability. *Am. J. Intellect. Dev. Disabil.*, 124, 99-115.
5. Bulić, D. (2013). Percepcija majki o uključenosti članova obitelji u svakodnevne aktivnosti djeteta s Downovim sindromom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 17-27.
6. Bulić, D., Joković Oreb, I., & Nikolić, B. (2012). Angažman majki djece s teškoćama u razvoju u svakodnevnim aktivnostima. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(2), 1-12.
7. Dardas, L.A. & Ahmad, M.M. (2014). Psychosocial correlates of parenting a child with disorder. *The Journal of Nursing Research*, 22, 183-191.
8. Dizdarević, A., Memišević, H., Osmanović, A., Muejzinović, A. (2020). Family quality of life: Perceptions of parents of children with developmental disabilities in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Developmental Disabilities*, DOI: 10.1080/20473869.2020.1756114
9. Friščić, D. (2019). Kvaliteta života obitelji djece s poremećajima iz spektra autizma (Završni rad). Varaždin: Sveučilište Sjever. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:122:359287>
10. García-Grau, P., McWilliam, R. A., Martínez-Rico, G., & Morales-Murillo, C. (2019). Rasch analysis of the families in early intervention quality of life (FEIQoL). *Scale. Appl. Res. Qual. Life*, 14, 1-17.
11. Gardiner, E. & Iarocci, G. (2012). Unhappy (and happy) in their own way: A developmental psychopathology perspective on quality of life for families living with developmental disability with and without autism. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 2177-2192.
12. Gardiner, E. & Iarocci, G. (2015). Family Quality of Life and ASD: The Role of Child Adaptive Functioning and Behavior Problems. *Autism Research*, DOI: 10.1002/aur.1442
13. Haimour, A.I. & Radi M. A.H. (2012). Evaluating quality of life of parents having a child with disability. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(2), 37-43.
14. Halauk, V. (2013). Kvaliteta života u zdravlju i bolesti. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 7, 251-257.
15. Hoffman, L., Marquis, J., Poston, D., Summers, J. A., & Turnbull, A. (2006). Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the beach center family quality of life scale. *Journal of Marriage and Family*, 68(4), 1069-1083.
16. Hsiao, Y. J. (2018). Autism Spectrum Disorders: Family demographics, parental stress, and Family Quality of Life. *J. Policy Pract. Intellect. Disabil.*, 15, 70-79.
17. Hu, X., Wang, M. & Fei, X. (2012). Family quality of life of Chinese families of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 30-44.
18. Jenaro, C., Flores, N., Gutiérrez-Bermejo, B., Vega, V., Pérez, C., & Cruz, M. (2020). Parental Stress and Family Quality of Life: Surveying Family Members of Persons with Intellectual Disabilities. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(23), 9007. DOI:10.3390/ijerph17239007
19. Kaljača, S., Dučić, B., & Đorđić, S. (2018). Quality of life in adults with intellectual disabilities - objective indicators. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(3), 307-334. doi:10.5937/specedreh17-18344

20. Karačić, M., Artuković, M., Sesar, K., & Dodaj, A. (2017). Grupe za samopomoć i uzajamnu podršku za roditelje djece s poteškoćama u razvoju. *Zbornik radova Kongresa psihologa Bosne i Hercegovine, 4*, 99-112.
21. Kotzampopoulou, I. (2015). *Quality of life in families having children with disabilities: the parents' perspective* (Master's Thesis). Master of Philosophy In Special Needs Education, Department of Special Needs Education, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo.
22. Kovač Mišura, A., Memišević, H. (2017). Quality of Life of Parents of Children with Intellectual Disabilities in Croatia. *Journal of Educational and Social Research, 7*(2), 43-48.
23. Kraljević, R. (2011). Neki indikatori promjena nakon podrške roditeljima djece s posebnim potrebama primjenom Integrativnog Gestalt pristupa. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 47*(1), 41-48.
24. Kurtović, K. (2019). Percipirana kvaliteta života roditelja djece s teškoćama i roditelja djece urednog razvoja (Diplomski rad). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:427392>
25. Kyzar, K., Brady, S., Summers, J. A., & Turnbull, A. (2018). Family Quality of Life and partnership for families of students with deaf-blindness. *Remedial Spec. Educ., 41*(1), 50-62.
26. Leung, C. Y. S., & Li-Tsang, C. W. P. (2003). Quality of life of parents who have children with disabilities. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy, 13*, 19-24.
27. Mahmutović, J., Veladžić, N., Mačak Hadžiomerović, A., Branković, S., Konjo, H., Omerović, Đ. (2020). Quality of life of mothers who have children with developmental disabilities. *Journal of Health Sciences, 10*(3), 183-190 <https://doi.org/10.17532/jhsci.2020.969>
28. Malhotra, S., Khan W., M.S. Bhatia (2012). Quality of life of parents having children with developmental disabilities. *Delhi Psychiatry Journal, 15*(1), 171-176.
29. Meral, B.F., Cavkaytar, A., Turnbull, A. P., & Wang, M. (2013). Family Quality of Life of Turkish families who have children with intellectual disabilities and autism. *Res. Pract. Pers. Sev. Disabil., 38*, 233-246.
30. Milić Babić, M. (2012). Obiteljska kohezivnost u obiteljima djece s teškoćama u razvoju. *Nova prisutnost, 10*(2), 207-224.
31. Milić Babić, M., Franc, I., & Leutar, Z. (2013). Iskustva s ranom intervencijom roditelja djece s teškoćama u razvoju. *Ljetopis socijalnog rada, 20*(3), 453-480.
32. Milić Babić, M., Laklija, M. (2013). Strategije suočavanja kod roditelja djece predškolske dobi s teškoćama u razvoju. *Socijalna psihijatrija, 41*(4), 215-225.
33. Mora, C. F., Ibáñez, A., & Balcells-Balcells, A. (2020). State of the Art of Family Quality of Life in Early Care and Disability: A Systematic Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 17*, 7220. DOI:10.3390/ijerph17197220
34. Park, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D., Mannan, H., & Nelson, L. L. (2003). Toward assessing family outcomes of service delivery: Validation of a family quality of life survey. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*, 367-384.
35. Paster, A., Brandwein, D., Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 30*, 1337-1342.
36. Pineio, C., Foteini, C., Alexandra, S., & Christopoulos, K. (2020). Quality of life of parents of children with disabilities. *European Journal of Education and Pedagogy, 1*(1), 1-6. DOI:10.24018/ejedu.2020.1.1.1

37. Samuel, P. S., Tarraf, W., & Marsack, C. (2018). Family Quality of Life Survey (FQOLS-2006): Evaluation of internal consistency, construct, and criterion validity for socioeconomically disadvantaged families. *Phys. Occup. Ther. Pediatr.*, 38, 46-63.
38. Schalock, R. L., Keith, K. D., Verdugo, M. A., & Gómez, L. E. (2010). Quality of Life Model Development and Use in the Field of Intellectual Disability. In R. Kober, *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities - From Theory to Practice, Social Indicators Research Series 41* (pp. 17-32). London, New York: Springer. DOI:10.1007/978-90-481-9650-0
39. Schertz, M., Karni-Visel, Y., Tamir, A., Genizi, J., & Roth, D. (2016). Family quality of life among families with a child who has a severe neurodevelopmental disability: Impact of family and child socio-demographic factors. *Research in Developmental Disabilities*, 53-54, 95-106. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.028> 0891-4222/2016
40. Slavuj Borčić, L., & Šakaja, L. (2017). Kvaliteta života kao predmet geografskih istraživanja: osvrt na razvoj interesa i teorijskih modaela istraživanja. *Hrvatski geografski glasnik*, 79(1), 5-31.
41. Šiško, J. (2019). *Kvaliteta života roditelja djece s teškoćama u razvoju* (Završni specijalistički rad). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilište u Zagrebu. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:654433>
42. Vuletić, G., & Misajon, R. (2011). Kvaliteta života i zdravlje. U V. i. sur., *Kvaliteta života i zdravlje* (str. 9-16). Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku.
43. Wang, M., & Brown, R. I. (2009). Family quality of life: A framework for policy and social service provisions to support families of children with disabilities. *Journal of Family Social Work*, 12(2), 144-167.
44. Wang, M., Turnbull, A.P., Summers, J.A., Little, T.D., Poston, D.J., Mannan, H. et al. (2004). Severity of disability and income as predictors of parents' satisfaction with their family quality of life during early childhood years. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29, 82-94.
45. WHO. (1997). *WHOQOL - Measuring Quality of Life*. Geneva: World Health Organization - Division of mental Health and Prevention of Substance Abuse. Retrieved January 20, 2021, from https://www.who.int/mental_health/media/68.pdf

NAPOMENA

Rad je nastao kao rezultat projekta „Kvaliteta života porodica djece s teškoćama u razvoju“ koji je odobren Odlukom br. 01-6260-1-IV/20 od 25.12.2020. godine za Program 4. „Podrška istraživanju od značaja za Federaciju u 2020. godini“ Internog poziva Univerziteta u Tuzli za finansiranje/sufinansiranje projekata iz oblasti nauke od značaja za Federaciju BiH u 2020. godini.

ULOGA RODITELJA U VIRTUALNOM POUČAVANJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

THE ROLE OF PARENTS IN THE VIRTUAL TEACHING OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Maja RADOŠ-BUČMA

Centar za odgoj i obrazovanje „Ivan Štark“, Osijek, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

U dugogodišnjem radu s učenicima s teškoćama u razvoju svakodnevno smo izloženi razmišljanju kako rad učiniti privlačnijim, zanimljivijim, življim. U trenutcima lock down-a u ožujku i travnju 2020.godine zbog globalne pandemije, ta razmišljanja su postavljena na jednu novu dimenziju. No, kao i inače, nama edukacijskim rehabilitatorima domišljatost, snalažljivost u novim situacijama i nastojanje doći/doprijeti do svakog pojedinca nije strano i nepoznato. Ono što se pokazalo kao veći izazov jesu aktivnosti roditelja naših učenika u procesu virtualnog poučavanja. Naime, u takvim oblicima učenja i poučavanja, roditelji su glavni akteri tog procesa. Pri tome je važno pronaći dobru metodologiju koja primarno uključuje audio i video tehnologiju u svrhu povezivanja i komunikacije stručnjaka i roditelja kako bi djeci pružili podršku u razvoju i učenju. U ovom radu predstaviti ćemo roditeljski model naspram edukacijskog modela u radu s djecom i učenicima s teškoćama u razvoju te naglasiti važnost partnerskog odnosa s roditeljima. Pored toga, prikazati ćemo korake u mentoriranju roditelja tijekom virtualnog poučavanja učenika s teškoćama u razvoju, ali i dati osvrt na osobni doživljaj i iskustvo roditelja tijekom virtualnog poučavanja.

Ključne riječi: Virtualno poučavanje, mentoriranje, partnerski odnosi, roditeljski model

ABSTRACT

In many years of working with students with disabilities, one is exposed to thinking about how to make commonplace work more attractive, interesting and lively. During the lockdown in March and April 2020 due to the global pandemic, these considerations are set to a new dimension. But, as usual, for the educational rehabilitators, ingenuity, resourcefulness in new situations and the effort to reach out to every individual are not foreign and unknown. What has proven to be a bigger challenge are the educational activities for the parents of our students in the process of virtual teaching. Namely, in such forms of teaching and supporting their children's development parents are the main actors. To make it efficacious, it is important to find a good methodology that primarily includes audio and video technology so that proper connection and communication between professionals and parents persists. In this paper we will present the parenting model versus the educational model in working with children and students with disabilities and emphasize the importance of partnership with parents. In addition, we will show the steps in mentoring parents during the virtual teaching of students with disabilities, also give an overview of the personal experience and experience of parents during this collaboration.

Keywords: Virtual teaching, mentoring, partnerships, parental model

UVOD

Ubrzani razvoj znanosti i tehnologijska dostignuća jako su utjecali i na nastavni proces kao i na druge sfere učenja i poučavanja. U radu s djecom se danas puno možemo osloniti na informatičku opremu koja olakšava svakodnevni rad, a učenje dobiva sasvim novu dimenziju. Razvojem tehnologije djeca s teškoćama u razvoju također koriste nove medije i imaju priliku na drugačiji, efektivniji i zanimljiviji način spoznavati stvarnost. Razvijaju se posebne programske podrške namijenjene isključivo učenju, rehabilitaciji i podršci djece s teškoćama u razvoju. Suvremeni nastavni proces kako u redovnim, tako i u posebnim ustanovama, se jako oslanja na multimedijску didaktiku i uporabu različitih medija koji će pomoći učenje i usvajanje vještina potrebnih za funkcioniranje u zajednici. Još krajem prošlog stoljeća javlja se pojam multimedijška didaktika kao grana opće didaktike koja znanstveni interes usmjerava na proučavanje zakonitosti učenja i poučavanja u kojima važnu ulogu imaju digitalni mediji i multimediji (Matijević & Topolovčan, 2017). Da bi se koristili multimedijalnim sadržajima moraju biti zadovoljeni određeni uvjeti koji se prije svega odnose na potrebna znanja i vještine onih koji poučavaju, zatim na neophodnu informatičku opremu, a vrlo često i pristup internetu. Dakle, digitalizacija u rehabilitacijskom i obrazovnom konceptu postoji u našem svijetu već duže vrijeme, ali je 2020. godine pandemija virusom covid 19 otvorila nove oblike njenog korištenja i sve dionike odgojno obrazovnog i rehabilitacijskog procesa postavila pred nove izazove u radu. Nevjerojatnom brzinom su se postojeći sadržaji nadogradili, stvorili novi ili otkrili postojeći, bilo je moguće organizirati nešto što je prije svega nekoliko dana bilo apsolutno nezamislivo. Cijeli svijet se okrenuo radu na daljinu. Navedena situacija, naravno, nije zaobišla niti edukacijske rehabilitatore, ali ni djecu s teškoćama u razvoju i njihove roditelje. U virtualnom poučavanju došle su do izražaja različite dimenzije funkcioniranja kojih nismo bili svjesni ranije. Kako pred stručnjake, tako i pred djecu i njihove roditelje postavljeni su novi ciljevi i novi izazovi koje je trebalo savladati. Uspješnost u svladavanju istih ovisi o nekoliko bitnih čimbenika koji će biti opisani u nastavku, a odnose se na minimalne tehničke uvjete za realizaciju ovog oblika poučavanja, prevladavanje roditeljskog u odnosu na edukacijski model te korake u mentoriranju roditelja tijekom virtualnog poučavanja. Nakon nekoliko mjeseci takvog načina rada moguće je izdvojiti i različite stavove roditelja, kao i izazove s kojima su se oni nosili tijekom virtualnog poučavanja i njihovog transfera između edukacijskog rehabilitatora i svog djeteta s teškoćama u razvoju. Pri tome se mogu jasno identificirati dva obrasca roditeljskog ponašanja. Jedan obrazac ponašanja se odnosi na zbližavanje roditelja i djece, bolje upoznavanje samog djeteta i bolje percipiranje stvarnih sposobnosti djeteta i teškoća na koje dijete nailazi tijekom procesa virtualnog poučavanja. Drugi obrazac nam otkriva teškoće u ostvarivanju autoriteta nad djetetom te nemogućnost prijenosa potrebnih informacija do djeteta i nedostatak komunikacijskih i drugih interakcijskih vještina kako bi dijete usvojilo ono što rehabilitator od njega očekuje i zna da može.

VIRTUALNO POUČAVANJE

Virtualno poučavanje predstavlja oblik učenja i poučavanja u kojemu se ne ostvaruje fizička prisutnost djece i rehabilitatora, već se proces učenja odvija u virtualnom okruženju uz podršku digitalnih tehnologija. Postoji više definicija virtualnog poučavanja koje se uglavnom svode na to da je virtualno poučavanje suvremeni način prenošenja znanja zasnovan na materijalima, instrukcijama i uputama koje rehabilitator usmjerava prema djeci s teškoćama u razvoju i njihovim roditeljima primjenom različitih informacionih tehnologija. Budući da živimo u eri informacionih tehnologija, mogućnosti koje ovakav način poučavanja pruža su uistinu velike. Američka asocijacija za učenje na daljinu definira pojam učenja na daljinu kao dostizanje znanja i vještina kroz dostavljene informacije i upute primjenom različitih tehnologija. U slobodnom prijevodu to znači da je to učenje koje se odvija preko računala, za koje je potreban Internet i mogućnost prijema poslanih informacija. Kada sve definicije o virtualnom učenju i poučavanju postavimo u kontekst djece s teškoćama u razvoju postaje jasno pred koliko se izazova nalaze svi dionici učenja. Virtualno poučavanje prije svega zahtijeva posjedovanje informatičke opreme i interneta. U slučaju djece s teškoćama, nerijetko se događa da su to i djeca iz socijalno depriviranih sredina te je i taj početni preduvjet teško zadovoljiti. U Republici Hrvatskoj je jako puno uloženo u rješavanje infrastrukturnih problema i projektom e-Škole je osiguran informatički uređaj za svako dijete / učenika. Mogli bi smo tada reći da je jedan preduvjet za virtualno poučavanje osiguran. Druga teškoća se odnosi na ruralne sredine u kojima i danas nema Interneta te je opet onemogućena komunikacija djeteta i njegova roditelja sa rehabilitatorom. I u tom području različiti sustavi koji se brinu o djeci i mladima u Republici Hrvatskoj su dali svoj doprinos kako bi svima ili barem većini korisnika bila osigurana mogućnost pristupa i korištenja usluga virtualnog poučavanja. Nakon rješavanja tehničkih poteškoća pojavljuje se i problem needuciranosti roditelja koji će pomoći svojoj djeci ostvariti komunikaciju preko informatičke opreme. Nerijetko se događa da roditelji nisu dovoljno informatički pismeni, da nemaju e-mail ili da ne znaju pokrenuti određeni digitalni sadržaj preko kojega bi se trebalo ostvarivati virtualno poučavanje. Dakle, iz navedenog je jasno da i danas postoje veliki izazovi u virtualnom poučavanju širokog spektra djece s teškoćama u razvoju, i to samo s aspekta tehničke opremljenosti i educiranosti. Pandemija virusom covid 19 i potreba za virtualnim poučavanjem je ponovno razotkrila društvenu nejednakost i nejednake mogućnosti pristupa djece virtualnom poučavanju. Tu su nejednakost osjetile i druge skupine djece, a veliki dio djece s teškoćama u razvoju i njihovih roditelja su ponovno dovedeni na sam rub sustava. Stručna podrška, koja im je neophodna za svakodnevno što uspješnije funkcioniranje, je onemogućena. Roditelji su ponovno bili prepušteni sami sebi i svojim kapacitetima. To se odrazilo i na roditelje koji se nisu morali nositi sa informatičkim poteškoćama. Dakle, virtualno poučavanje je sve roditelje djece s teškoćama postavilo u vrlo nezavidnu poziciju. Morali su biti roditelji svoje djece, ali istovremeno i njihovi rehabilitatori. Ukoliko uzmemo u obzir različite karakteristike djece s teškoćama u razvoju koje svakako podrazumijevaju i manjak interesa, potrebu različitih odnosa s različitim osobama i različite odgovore koje djeca daju na različitim mjestima, onda se vidi da je virtualno poučavanje zaista jedan izuzetno izazovan put učenja ove djece.

Pored karakteristika djece s teškoćama u razvoju, ne smijemo zanemariti niti karakteristike njihovih roditelja, roditeljske stilove i kapacitete za preuzimanje uloge rehabilitatora svog djeteta. Shodno navedenom, važno je da rehabilitator bude izuzetno osjetljiv i sposoban prepoznati različite izazovne situacije u kojima se roditelj može naći, da osjeti njihove bojazni i da svoje poučavanje modelira prema mogućnostima i osobinama roditelja.

RODITELJSKI NASUPROT EDUKACIJSKOM MODELU POUČAVANJA

Uspješni programi virtualnog poučavanja moraju biti usmjereni na potrebe djeteta, ali i obitelji. Dunst (2007) navodi da roditelji ili drugi primarni skrbnici svojim iskustvima i mogućnostima osiguravaju djeci razvoj i stjecanje kompetencija koje će ih osposobiti da smisleno sudjeluju u svakodnevnim aktivnostima u okolini. Koncept roditeljskog modela poučavanja sadrži tri ključna elementa: naglasak na mogućnostima djeteta, promicanje obiteljskog izbora i kontrola odabranih sredstava te razvoj suradnje između stručnjaka i roditelja. Iako su istraživanja pokazala kako ovaj model nije jednostavan ni lak, praksa kontinuirano iznosi kako u tom modelu obitelj ima širok raspon mogućnosti za rad s djetetom na dobrobit njega i cijele obitelji. Zbog svega toga obitelj je zadovoljna te rado prihvaća taj model. Roditelji u procesu virtualnog poučavanja predstavljaju partnere stručnjacima u procesu pružanja podrške djetetu te interdisciplinarnost i transdisciplinarnost nadopunjuju svakodnevnom aktivnom skrbi o djetetu te roditeljskom brigom. Analizirajući kontekst interdisciplinarnosti i transdisciplinarnosti unutar virtualnog poučavanja, potrebno je identificirati i potaknuti na aktivno sudjelovanje sve osobe koje su uključene u rani dječji razvoj. Već šezdesetih godina prošlog stoljeća zamjećuje se nagli porast programa usmjerenih prema jačanju obitelji, prvenstveno osnaživanju uloge roditelja u skrbi, ali i edukaciji (Weissbourd & Kagan 1989). Od 90-ih godina 20.stoljeća zamjećuju se promjene sa mijenjanjem usmjerenosti intervencije s djeteta, odnosno edukacijskog modela prema razvoju programa koji je usmjeren prema obitelji. Tako Goodman (1992) uvodi termin model usmjeren na roditelja (parenting model) za one pristupe i kurikulume rane intervencije, koji više nisu isključivo usmjereni na postupke poučavanja djeteta, već na osnaživanje i poučavanje roditelja. U literaturi se često taj pristup označava kao pristup usmjeren na odnos (Mahoney, Robinson, & Powell, 1992). Unutar mnogobrojnih istraživanja navodi se kako razvojni ishodi koje će dosegnuti djeca s razvojnim teškoćama nisu uvjetovani isključivo neurobiologijom razvojnog poremećaja, već su i pod utjecajem roditeljskih postupaka i promjena (Guralnick, 2011). Kao jedan od najznačajnijih pristupa ovdje svakako treba spomenuti responzivno poučavanje kao primjer intervencije usmjerene na promjenu odnosa roditelj/dijete u poticanju djetetovog komunikacijskog, spoznajnog i socioemotivnog funkcioniranja (Mahoney, 1998). Pristup je analiziran kroz mnogobrojne studije koje su došle do zaključka kako je roditeljska odgovorljivost jedan od glavnih čimbenika koji utječe na djetetov ishod poučavanja (Mahoney & Nam, 2001). Edukacijsko rehabilitacijski stručnjak u radu s djetetom i njegovom obitelji tijekom virtualnog poučavanja uspostavlja odnos trijade koji bi trebao biti okarakteriziran toplinom, povjerenjem, otvorenom komunikacijom i međusobnim uvažavanjem. Pristup prema obitelji, tzv. roditeljski model je mnogo više od pružanja podrške roditeljima i kreiranja plana i aktivnosti za dijete. Edukacijski

model u poučavanju proizlazi iz teorije učenja (Bijou & Ghezzi, 1999.) i nametnuo se kao glavni okvir većine rehabilitacijskih pristupa, u kojima se polazi od postavki kako je nemogućnost djeteta da dosegne određeni razvojni miljokaz, posljedica njegovih limitiranih mogućnosti učenja i sve treba biti usmjereno direktnom poučavanju. U takvim pristupima nerijetko se od roditelja očekuje svakodnevno izvođenje strukturiranih terapijskih postupaka koji vrlo često narušavaju prirodne oblike interakcija roditelj/dijete. Pri tome se identificira puno niža razina responzivnosti s puno više dominacije i direktivnosti u odnosu na dijete. Novije studije dolaze do rezultata kako niska, odnosno slaba razina interakcija između roditelja i djeteta, može imati značajne negativne učinke na razvoj djeteta, dok visoke frekvencije interakcija roditelj/dijete nemaju znatno veći utjecaj na razvoj od umjerenih frekvencija interakcija (Hart & Risley, 2006). U edukacijskom modelu usmjerenom na dijete stručnjaci su ti koji odlučuju što je za dijete najbolje, a u modelu usmjerenom prema roditelju, roditelji su ravnopravni partneri u procesu i potiče ih se da zajedno sa stručnjacima definiraju ciljeve i aktivnosti. Obitelj uključena u program rane intervencije treba podršku te pristup relevantnim informacijama. Tu se prije svega misli na pozitivno usmjerene stavove o djetetovim mogućnostima i roditeljskim resursima. Pod emotivnom podrškom koju osigurava pružatelj usluge, podrazumijevaju se pozitivno usmjereni stavovi o djetetovim mogućnostima i roditeljskim resursima. Cilj pristupa usmjerenog na obitelj ili roditeljskog modela poučavanja jeste maksimalizirati funkcionalne ishode djeteta kroz pružanje proaktivne podrške roditeljima. Pri tome stručnjaci koriste pristup vođenja ili mentoriranja roditelja kako bi roditelji uklopili strategije koje potiču djetetovo učenje i razvoj.

MENTORIRANJE RODITELJA TIJEKOM VIRTUALNOG POUČAVANJA

Znanje, obrazovanje i cjeloživotno učenje su temeljni pokretači razvoja svakog pojedinca i društva u cjelini. Cjeloživotno učenje usmjereno je prema osobi i njenim individualnim sposobnostima. Stručnjaci koji rade u sustavu edukacijske rehabilitacije uz dobro poznavanje matične discipline moraju raspolagati i dopunskim znanjima i vještinama. Stručnjak koji provodi stručnu podršku u obitelji odgovoran je uspostaviti odnos povjerenja, informirati, pružiti kvalitetnu uslugu (utemeljenu na relevantnim znanstvenim istraživanjima) te ju prilagoditi individualnim potrebama obitelji. Korfmacher i suradnici (2008) navode kako postoji vrlo malo istraživanja koja su posvećena obilježjima stručnjaka te izdvaja četiri obilježja koja utječu na razinu obiteljske uključenosti u program, a to su: obrazovanje stručnjaka, odgovarajući program koji je potrebno realizirati, odgovarajuća kombinacija korisnika i pružatelja usluge te supervizija. Kompetencije stručnjaka stečene kroz formalno obrazovanje, svakako moraju biti dopunjene cjeloživotnim učenjem i stručnim usavršavanjem kako bi mentoriranje roditelja u zahtjevnom procesu virtualnog poučavanja bilo uspješno. Iako je u virtualnom poučavanju edukacijski rehabilitator gotovo uvijek dostupan, ipak je roditelj taj koji iz minute u minutu, iz sata u sat daje podršku u učenju svom djetetu. U ovom obliku učenja roditelj je partner više nego ikad. Potrebno je pronaći balans između količine gradiva i roditeljskih mogućnosti. Na početku rada važno je uspostaviti odnos povjerenja i ohrabriti roditelje. Zatim moramo jasno definirati što ćemo poučavati. Pri tome je važno roditelje poučiti temeljnim vještinama kako bi

uspjeli ostvariti što bolju interakciju sa svojim djetetom. Važno je upoznati roditelje s putevima učenja djece s teškoćama, ukazati na značaj ponavljanja i imenovanja aktivnosti koje dijete izvodi. Također je važno prilagoditi okolinu u kojoj se trenutno nalazi dijete i usmjeriti roditelje na potrebu davanja pojačanja i kako pojačanje uspješno dozirati u skladu s postignutim ciljevima. U svim oblicima komunikacije potrebno je pokazati interes i ohrabriti roditelje da pitaju sve u što nisu sigurni, da prokomentiraju s kakvim teškoćama se susreću i kakva je odgovorljivost djece na njihove zahtjeve. Zatim edukacijski rehabilitator ostvaruje kontakt sa samim djetetom, daje upute, koristi videomodeliranje i prati reakcije djeteta. Nakon prvog kontakta s djetetom slijedi ponavljanje uputa i usmjeravanje roditelja kako što bolje i uspješnije realizirati određeni zadatak ili aktivnost. U virtualnom poučavanju je svakako dobro ostaviti vremena za praćenje roditelja i njihovog rada prema našim uputama. Svaki put roditelja je potrebno ohrabriti, istaknuti sve dobro realizirane korake te ga usmjeriti na alternativne načine kako bi postigao određeni cilj. Sljedeći korak u mentoriranju roditelja jeste povratna informacija. U tom dijelu će se raspravljati o poduzetim aktivnostima, o onome što je bilo uspješno, ali i o potrebi osiguravanja dodatnih prilika za uvježbavanje. Tijekom virtualnog poučavanja postoji opcija dogovora s roditeljima o snimanju istoga. Ukoliko je određeni dio virtualnog poučavanja snimljen, u ovom koraku mentoriranja roditelja može se pogledati snimka i zajedno s roditeljima uočiti što je bilo jako uspješno i to svakako istaknuti i pohvaliti te što bi mogli i drugačije napraviti, kao i ponuditi načine za to. Uvijek se mora planirati vrijeme za roditeljska pitanja i diskusiju, a ukoliko postoji snimka i za eventualno ponavljanje pregleda snimke ili njenih dijelova. Edukacijski rehabilitator u procesu virtualnog poučavanja je spona između djeteta i njegova roditelja. To je izuzetno zahtjevna uloga i rehabilitator mora biti spreman na izazovne situacije i roditeljska pitanja. Kako bi smo roditeljima pokazali našu empatiju i razumijevanje, važno je istaknuti da nitko ne zna sve. Također, stručnjaci se ne trebaju ustručavati reći da na neko pitanje ne znaju odgovor, ali svakako trebaju naći put kako ga saznati. U zaključnom dijelu virtualnog poučavanja još jednom se sumiraju ideje i aktivnosti koje će se realizirati te se potvrđuje i vrijeme sljedećeg susreta. Izuzetno je važno pohvaliti djecu za suradnju i postignuti uspjeh u radu. Oni trebaju potvrdu da su dobro realizirali zadatak, ali i motivaciju kao ključ uspjeha za sljedeće virtualno poučavanje.

STAVOVI I ZAPAŽANJA RODITELJA PREMA VIRTUALNOM POUČAVANJU

Roditelji su neizostavna karika u krugu povjerenja za učenje, usvajanje odgojnih vrijednosti i općenitog razvoja djeteta. Ovo se posebno naglašava kada govorimo o roditeljima djece s teškoćama u razvoju. Ovi roditelji su još više i još duže uključeni u svakodnevni rad sa svojom djecom nego roditelji djece bez teškoća. U svrhu ovog rada dobivanja što konkretnijih informacija od roditelja o njihovom odnosu prema navedenoj problematici provedeno je mini istraživanje na roditeljima čija su djeca bila uključena u određeni oblik virtualnog poučavanja. Analizom provedenog upitnika moguće je izdvojiti dvije različite strane u stavovima roditelja prema virtualnom poučavanju. Jedan dio roditelja navodi pozitivne osobitosti virtualnog poučavanja. One se odnose na zblizavanje sa svojim djetetom, uviđanje njihovih stvarnih sposobnosti,

ali i teškoća na koje nailaze tijekom usvajanja određenih sadržaja. Pored navedenog, neki roditelji navode kako su se za vrijeme virtualnog poučavanja osnažili i postali spretniji u ostvarivanju interakcije sa svojim djetetom. Poboľjšali su komunikacijske obrasce, uvidjeli značaj motivacije djeteta i otkrili nove puteve u usvajanju odgojno-obrazovnih sadržaja. Iz navedenog upitnika izdvajaju se odgovori roditelja koji govore o pozitivnim osobitostima virtualnog poučavanja:

„Nastava je meni osobno bila zanimljiva, jedno novo iskustvo u radu sa našim djetetom.“

„Na početku sam se osjećala malo izgubljeno jer nisam točno znala na koji način djetetu sve objasniti. Nakon 10tak dana sve išlo bez problema i sada kada završimo u samoizolaciji bez problema sve odradimo. U nekim situacijama sam bila ugodno iznenađena koliko može što se tiče zadataka.“

„Lijepo, zabavno i sasvim u redu.“

„Veoma zanimljivo i edukativno, ali nastava uživo je nezamjenljiva.“

S druge strane, veliki broj roditelja ističe kako su izazovi s kojima su se morali nositi bili jako veliki. Nisu mogli dijete dovesti pred monitor na kojemu bi trebalo učiti, a kada bi ipak uspjeli onda je dijete htjelo gledati i pratiti neke druge sadržaje. Zatim, roditelji nisu uspijevali ostvariti autoritet kod svog djeteta u obrazovnom smislu. Djeca su govorila da hoće ići k rehabilitatoru, odbijala su raditi zadatke s roditeljima koje inače rade s rehabilitatorom. Roditelji su bili nezadovoljni krajnjim ishodom učenja, a brinuli su i da to ne čine jednako dobro kao rehabilitator te da njihovo dijete neće ostvariti napredak učenjem od kuće. Dosta roditelja kaže da je virtualno poučavanje palo samo na majke te da su na taj način dobile samo još jedan od niza zadataka koje trebaju realizirati. Pored toga, roditelji se susreću i sa novim informatičkim sadržajima koji su im do vremena virtualnog poučavanja bili potpuna nepoznanica. To im je bio jedan od većih izvora stresa u početcima virtualnog poučavanja. Naravno da je važno navesti i nedovoljnu tehničku opremljenost koju zahtijeva virtualno poučavanje. U prilog ovoj strani mišljenja roditelja o virtualnom poučavanju koje se uglavnom odlikuje favoriziranjem izazovnih situacija navodimo nekoliko izjava roditelja dobivenih provedenim istraživanjem:

„Sve u svemu bilo je zanimljivo i izazovno, ponekad i zahtjevno te sam morala uložiti više truda i vremena da savlada zadatke na vrijeme. Ipak dijete voli više surađivati direktno sa učiteljima i biti u društvu prijatelja.“

„Kod n aše djece je bitno da izađu iz kuće i budu u dobrom okruženju. Nismo im mi autoritet, a i nemamo vremena, ni snage za puno rada s njima.“

„Jedino pozitivno bih istakla manjak stresa po pitanju ustajanja ujutro, jer prva smjena je najveći stres, a uz on line to nije uvjetovano. Sve ostalo je vrlo teško i izazovno jer dijete pruža preveliki otpor dajući mi na znanje da ovo nije moja uloga i nikako ne poštuje moj autoritet. Svaku zadaću i gradivo gleda kao moj napad na sebe, jer je njemu strogo odvojen pojam škole i kuće. Na koncu, sve školske obaveze su se odradile do kraja, ali njegov stav prema meni je bitno promijenjen, često neprijateljski. (Pa čak i po pitanju drugih stvari, obaveza za koje ga tražim da sudjeluje u kući.) Na sve trenutno odgovara ljutito.“

„Djetetu treba pomoć njegovih učitelja koji su stručniji od roditelja, a roditelj nema vremena ni znanje kako to provesti sa djetetom.“

„Dijete nije postiglo baš zadovoljavajuće rezultate u radu, radom od kuće!“

Na kraju je moguće uvidjeti da virtualno poučavanje može biti uspješno i ostvareno na zadovoljstvo svih njegovih dionika, ali je potrebno uložiti puno više truda nego u izravnom poučavanju. No, postojanje virtualnog poučavanja sigurno se može smatrati dobrom alternativom kada je nemoguće ostvariti izravni kontakt i interakciju djeteta s rehabilitatorom.

ZAKLJUČCI

Virtualno poučavanje je zahtjevno za sve njegove sudionike, bilo da se radi o djeci bez teškoća u razvoju, bilo o djeci s teškoćama. Naravno da se proces poučavanja dodatno usložnjava kada govorimo o djeci s teškoćama i njihovim obiteljima. U tom slučaju suradnja roditelja i edukacijskog rehabilitatora je od izuzetno velike važnosti. Edukacijski rehabilitator mora imati visoko razvijene kompetencije kako bi podučio roditelja načinima što uspješnije komunikacije sa svojim djetetom. Prije svega, mora ostvariti odnos povjerenja s roditeljima i pratiti njihov tempo i mogućnosti. Kada god je moguće rehabilitator treba izravno komunicirati s djetetom s kojim radi i usmjeravati ga da prati i uvažava upute roditelja. Roditeljima mora davati povratne informacije, analizirati korake u radu i pojašnjavati zašto je važno određeni dio realizirati upravo na pokazani način. Uz navedeno, važno je biti fleksibilan i roditeljima dati mogućnost odgode pojedinih aktivnosti, biti strpljiv i pun uvažavanja za stavove i izjave roditelja. Roditelji se svakodnevno susreću s izazovima koje nosi teškoća u razvoju njihova djeteta. U situacijama virtualnog učenja i podijeljenih stavova roditelja prema tom modelu, ipak je važno naglasiti da je većina roditelja prepoznala važnost održavanja komunikacije i učenja i u ovim teškim uvjetima. Svjesni su da je to potpuno drugačije nego neposredni rad rehabilitatora s djetetom, ali ipak ne gube kontakt i djeca ostaju u „radnom modu učenja“.

U životu se ne radi o tome da dobijete karte, nego da loše karte dobro odigrate.
Robert Louis Stevenson

LITERATURA

1. Bijou, S. W. & Ghezzi, P. M. (1999). *The behavior interference theory of autistic behavior in young children*. Reno: NV Context Press.
2. Dunst, C. J. (in press). Family systems early childhood intervention. In H. Sukkar, J. Kirby, & C. J. Dunst (Eds.), *Early childhood intervention: Working with families of young children with special needs*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
3. Goodman, J.F. (1992). *When slow is fast enough: Educating the delayed preschool child*. New York, NY: Guilford Press.
4. Guralnick, M.J. (2011). Why Early Intervention Works: A Systems Perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), 6-28.
5. Hart, B. & Risley, T. R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, 28, 1096-1105.
6. Korfmacher, J., Green, B.L., Staerkel, F., Peterson, C., Cook, G.,... & Schiffman, R. (2008). Parent involvement in early childhood home visiting. *Child and Youth Care Forum*, 37, 171-196.

7. Mahoney, G.J. (1988). Communication patterns between mothers and developmentally delayed infants, *First Language*, 8, 157-172.
8. Mahoney, G., Robinson, C., & Powell, A. (1992). Focusing on Parent – Child Interaction: The Bridge to Developmentally Appropriate Practices, *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(1), 105 – 120.
9. Mahoney, G. & Nam, S. (2011). The parenting model of developmental intervention, *International Review of Research on Mental Retardation*, 73–125.
10. Matijević, M. & Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Split: Agencija za odgoj i obrazovanje.
11. Weissbourd, B. & Kagan, S. (1989) FAMILY SUPPORT PROGRAMS: Catalysts for change. Retrieved on 06. April 2020 from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01632.x>.

RANA LOGOPEDSKA INTERVENCIJA KOD DJECE USPORENOG GOVORNO-JEZIČKOG RAZVOJA

EARLY SPEECH THERAPY INTERVENTION IN CHILDREN WITH DELAYED SPEECH AND LANGUAGE DEVELOPMENT

Samra JUSUFBAŠIĆ¹, Leila BEGIĆ², Amela ABIDOVIĆ-MAČKOVIĆ¹,
Mirela MAGLIĆ³, Šejla SMAJLOVIĆ⁴

¹JU Dom zdravlja, Centar za rani rast i razvoj, Maglaj, Bosna i Hercegovina

²Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina

³JU Dom zdravlja, Centar za rani rast i razvoj, Visoko, Bosna i Hercegovina

⁴JU Dom zdravlja, Centar za rani rast i razvoj, Zenica, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Cilj ovog istraživanja je prikazati rezultate testiranja i retestiranja kod djece sa usporenim govorno-jezičkim razvojem koji su korisnici logopedskog tretmana u Centru za rani rast i razvoj JU Dom zdravlja Maglaj. Uzorak je činilo desetero djece uzrasta od dvije do četiri godine. Za potrebe istraživanja koristila se neformalna logopedska procjena govorno- jezičkog razvoja prateći razvojnu skalu i sposobnosti u odnosu na hronološku dob. Ispitanici su testirani na početku tretmana te je retestiranje izvršeno nakon šest mjeseci do godinu dana. Rezultati istraživanja ukazuju da su djeca uzrasta od 2 do 3 godine koja su uključena u logopedski tretman nakon 6 mjeseci do godinu dana postigli statistički značajano bolje rezultate u varijabli imenovanja 10 slika, dok se razlike u ostalim varijablama nisu pokazale statistički značajne. Djeca uzrasta od 3 do 4 godine nakon 6 mjeseci do godinu dana tretmana tokom retestiranja su postigli statistički značajno bolje rezultate u varijablama koje se odnose na imenovanje 20 slika, kombinovanje riječi u rečenicu i prosječnu dužinu iskaza. Ranom intervencijom, dijagnostikom i rehabilitacijom govorno-jezičkih teškoća na uzrastu do dvije do četiri godine spriječit će se nastajanje kasnijih poteškoća u određenim komunikacijskim i edukacijskim zadacima.

Ključne riječi: usporen govorno-jezički razvoj, logopedski tretman, procjena govorno-jezičkih sposobnosti, testiranje i retestiranje.

ABSTRACT

The aim of this research is to present the results of testing and retesting in children with delayed speech and language development who are users of speech therapy in the Center for Early Growth and Development of the Public Institution Health Center Maglaj. The sample consisted of ten children aged two to four years. For the purposes of the research, an informal speech therapy assessment of speech and language development was used, following the developmental scale and abilities in relation to the chronological age. Subjects were tested at the beginning of treatment and after six months to a year of treatment. The results of the study indicate that children aged 2 to 3 years who were included in speech therapy after 6 months to one year achieved a statistically significant better results in naming variables 10 images, while other variables are not statistically significant. Children aged up 3 to 4 years after 6 months to a year of treatment in retest achieved a statistically better results in the variables naming 20 images, combining words into a sentence, and average length of statement. Early intervention, diagnosis and rehabilitation of speech and language difficulties at the age of up to two to four

years will prevent the emergence of later difficulties in certain communication and educational tasks.

Keywords: delayed speech and language development, speech therapy treatment, assessment of speech and language skills, testing and retesting

UVOD

Šta su rana intrevencija i rana logopedska intrevencija?

U ranoj dobi, od rođenja do treće godine, a naročito tokom prve godine života, djeca se najintenzivnije razvijaju na različitim područjima. Dijete uči prve pokrete, prve korake, uči izgovarati glasove i riječi, te pridodavati tim riječima značenje. Uči se razumijevati raspoloženja i osjećaje osoba koje ga okružuju, te i samo postaje svjesno i trudi se nositi s različitim emocijama koje mu se javljaju. Sav razvoj koji primjećujemo, koji je vidljiv, ne bi se mogao odvijati bez unutarnjeg razvoja na biološkoj razini. Maturacijom živčanog sistema dijete stiče preduvjete za savladavanje različitih razvojnih zadataka. Biološki promatrano ishod intervencije ovisi o sposobnosti živčanog sistema (na staničnoj, metaboličkoj i anatomskoj razini) da se modificira ovisno o iskustvu. Ovaj proces, koji nazivamo plasticitetom, često je ograničen vremenom jer postoje tzv. prozori mogućnosti, ili kritični periodi, za mijenjanje neurološke funkcije. Nadalje, postoje dokazi kako su kritični periodi i neurološki sistemi u interakciji s individualnim obilježjima. Iako stručnjaci često navode kako su za ranu intervenciju prve tri godine života najvažnije bitno je naglasiti da neurorazvojna plastičnost te mogućnost utjecaja na kvalitetu razvoja postoje i nakon treće godine života djeteta (Košiček, Kobetić, Stančić, & Joković Oreb, 2009). Rana intervencija u djetinjstvu kao proces u kojem se pružaju stručne usluge najčešće se vremenski definira za razdoblje do treće godine života što ima svoje uporište u neurobiološkim postavkama i razvojnim teorijama. Međutim, stavljajući ranu intervenciju u pravni, obrazovni i socijalni okvir svake zemlje – posebice u europskim zemljama, ta granica provođenja usluge rane intervencija podrazumijeva dob do uključivanja u školski sistem, najdalje do 7 godine života (Validžić Požgaj, 2018). Takođe, autorica Validžić Požgaj (2018) navodi da uprkos različitom tumačenju i rasponu dobi do koje se proteže provođenje rane intervencije u djetinjstvu, ono što je u svim sistemima naglašeno kao najvažnije i ishodišna tačka jest da se s odgovarajućim uslugama treba početi što prije budući je program rane intervencije najučinkovitiji ako se s njim počne odmah po utvrđivanju rizika ili odstupanja od urednog razvoja. S ranom logopedskom intervencijom u idealnim se uvjetima započinje odmah po rođenju djeteta, neovisno o tome radi li se terminskom ili prijevremenom rođenju. U tom najranijem periodu života, logopedska je intervencija dominantno usmjerena na dijagnostiku i terapiju poremećaja hranjenja-sisanja-gutanja, ali i na poticanje urednog razvoja komunikacije koji je temeljem uspješnog socio-kognitivnog i jezično-govornog razvoja. Osim direktnog rada s djetetom, rana logopedska intervencija usmjerena je i na rad s roditeljima i drugim djetetu bliskim osobama, ali i sa stručnjacima drugih profesija, primjerice medicinskim sestrama i tehničarima, a sve s ciljem profesionalnoga i osobnoga osnaživanja za kvalitetan razvojni pristup djetetu i s ciljem prevencije nastanka sekundarnih smetnji (Ivkić & Brozović, 2019). Logoped se bavi procjenom i poticanjem komunikacijskog i jezično-govornog razvoja. Potiče različite

oblike potpomognute komunikacije i razvija strategije kako bi se poboljšale djetetove komunikacijske sposobnosti te se bavi problemima hranjenja i pruža potporu i savjetovanje roditeljima. Kroz logopedsko savjetovalište ili terapiju roditeljima daju se detaljne i jasne informacije i upute kako poticati govorno-jezični razvoj i sve korake koji tome predstoje, što uključuje orofacijalnu stimulaciju i proces hranjenja, kao i po potrebi alternativne oblike komunikacije (Matijaš, Bulić, & Kralj, 2019).

Šta je usporen govorno jezički razvoj?

Usporeni razvoj govora odnosi se na zaostajanje dok je govor još u razvoju, najčešće u razdoblju do treće-četvrte godine života. Djeca razumiju govor svoje okoline, ali se služe rečenicama koje nisu primjerene kronološkoj dobi. U toj dobi djeca bi se već trebala služiti gramatički ispravnim rečenicama i to ne samo onim najjednostavnijim (Škarić, 1988; prema Kotarac, 2017). Uprkos urednom kognitivnom razvoju, urednom sluhu i slušnoj obradi te bez utvrđenih struktura oštećenja mozga, kod određenog broja djece pokazuje se kašnjenje u prvoj i drugoj godini u jezičnom razumijevanju i produkciji (Haynes & Pindzola, 2004; prema Kologranić Belić i sur., 2015; Shipley & McAfee, 2004; prema Galović, 2018). Benc-Štuka (2010) ističe kako se u stručnim literaturama i nalazima jezične poteškoće označavaju sličnim pojmovima: usporen razvoj govora, zaostao razvoj govora, nedovoljno razvijen govor, nerazvijen govor, govor na granici dislalije i nedovoljno razvijenog govora, posebne jezične teškoće te disfazija. S druge strane, Škarić (1987; prema Galović, 2018), u svojoj knjizi ističe kako se usporeni razvoj govora još naziva zakašnjelim razvojem govora ili nedovoljno razvijenim govorom, a on obuhvata veoma široku skalu zaostajanja u govornom razvoju. Autor ističe, kako se na dnu te skale zapravo nalazi tzv. alalija koja se odnosi na ne govorenje. Autorica Rade (2003; prema Lojen, 2020) navodi kako se usporen jezično-govorni razvoj utvrđuje kod djece u dobi do četiri godine života na temelju ovih mjerila:

- Dijete progovara kasnije od svojih vršnjaka,
- Dijete govori manje od svojih vršnjaka,
- Dijete se koristi samo ograničenim brojem riječi,
- Dijete koristi kraće i jednostavnije rečenice od svojih vršnjaka,
- Dijete ima teškoća u razumijevanju jezičkih poruka, pogotovo pitanja,
- Djetetovi iskazi su često agramatični, npr. "Imam dva noge", Ili „Dečko ide škola“,
- Dijete često koristi neobičan redoslijed riječi u rečenici
- Dijete često ispušta slogove u riječima ili im zamjenjuje mjesta ("čapara" umjesto "čarapa"),
- Dijete čini brojne sistemske pogreške izgovora (pojedini glas uvijek izgovara na pogrešan način) i nesistemske pogreške izgovora (u nekim riječima određeni glas izgovori pravilno, a u nekima ne) zbog čega je njegov govor okolini teško razumljiv.

Prema Američkoj akademiji pedijatarata (American Academy of Pediatrics) govorno jezička kašnjenja mogu biti znak upozorenja za ozbiljniji problem koji može uključivati gubitak sluha, zastoj u razvoju u drugim područjima ili čak poremećaj iz autističnog spektra. Autori Bishop i Laurence (2000; prema Karagić, 2016) navode faktore koji su povezani s mogućim jezičkim problemima, a to su: perinatalni

(anoksija, hiperbilirubinemija, kernikterus), hromozomski sindromi (Down sindrom) i poznata neurološka ili fizikalna stanja (cerebralna paraliza, gubitak sluha, rascjep nepca), ali i socioekonomski faktori i društvena deprivacija. Kada navedeni faktori nisu prisutni, mogući su i drugi rizični faktori. To mogu biti: historija komunikacijskih poremećaja u porodici, osobito među užim članovima porodice, poredak prema rođenju kod kojeg kasnije rođenje indicira veći rizik, stepen obrazovanja roditelja i spol djeteta, koji pokazuje da su dječaci rizičniji od djevojčica. Prve simptome jezičnog kašnjenja ili odstupanja u jezičnom razvoju teško je uočiti pa često ostanu skriveni sve dok ne prerastu u kompleksnije jezične teškoće. Čak i kada simptomi postanu izraženiji, često im se ne pridaje dovoljno pažnje. Kada se primjerice dijete u dobi od tri i pol godine služi isključivo jednostavnim rečeničnim iskazima uz sužen opseg ekspresivnog rječnika, to se pripisuje djetetovoj lijenosti, sramežljivosti ili ponekad pripadnosti muškom spolu. Početne simptome dodatno zamagljuje to što među djecom postoji veliki varijabilitet u brzini usvajanja jezika. Može zbunjivati i to što većina djece i bez dodatnog poticanja uspije prevladati početne teškoće u usvajanju jezika. Posljedično tome, i kada se prvi simptomi zamijete, oni se često zanemaruju pod pretpostavkom da će sve doći na svoje. Međutim, ti su simptomi poziv za brzo djelovanje da bi se poticanjem jezičnog razvoja spriječile ili ublažile jezične teškoće, a kasnije i problemi u svladavanju školskih zahtjeva (Olujić, Hržica, & Srebačić, 2015).

Glavni cilj istraživanja je ispitati razliku u govorno jezičkim sposobnostima djece uzrasta od 2 do 4 godine sa usporenim govorno-jezičkim razvojem na prvom pregledu i nakon 6 mjeseci do godinu dana tretmana.

U skladu sa ciljem istraživanja definirane su u slijedeće hipoteze:

H1: Očekuje se statistički značajna razlika kod djece uzrasta od 2-3 godine u imenovanju slika, pokazivanju dijelova tijela, izvođenju ideomotorne praksije, razumijevanja jednostavnih verbalnih naloga i prosječne dužine iskaza kod prvog i drugog testiranja.

H2: Očekuje se statistički značajna razlika kod djece uzrasta od 3-4 godine u imenovanju slika, pokazivanju dijelova tijela, kombinovanju 2-3 riječi u rečenicu, razumijevanju složenih verbalnih naloga i prosječne dužine iskaza nakon prvog i drugog testiranja.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U ovom istraživanju ispitano je 10-oro djece oba spola uzrasta od dvije do četiri godine sa dijagnozom usporenog govorno-jezičkog razvoja koji su korisnici logopedskog tretmana u Centru za rani rast i razvoj JU Doma zdravlja u Maglaju. Za potrebe istraživanja korištena je neformalna procjena od strane logopeda prateći razvojnu skalu i sposobnosti koje bi trebale biti usvojene u odnosu na hronološku dob. Retestiranje je izvršeno nakon šest mjeseci do godinu dana tretmana.

Uzorak varijabli

Varijable koje su se koristile u ovom istraživanju možemo podijeliti u dvije grupe: anamnestičke varijable i varijable za procjenu govorno- jezičkih sposobnosti djece

uzrasta od 2 do 3 godine, i varijable za procjenu govorno- jezičkih sposobnosti od 3- 4 godine.

- Anamnestičke varijable (spol djece (SPOL): muški ispitanici -1; ženski ispitanici-2; 2. dob djece (DOB): 2-3 godine-1; 3-4 godine -2.)
- Varijable za ispitivanje govorno- jezičkih sposobnosti djece od 2 do 3 godine:
 - a. Imenovanje 10 slika (IS 10)
 - b. Opisni termini prikazani su kao: 1- ne imenuje; 2- imenuje do 5 slika; 3- imenuje 10 slika
 - c. Pokazuje dijelove tijela (3-4 dijela tijela) (PDT)
 - d. Opisni termini prikazani su kao: 1- ne pokazuje dijelove tijela; 2- pokazuje manje od 3-4 dijela tijela; 3- pokazuje dijelove tijela
 - e. Izvodi radnje ideomotorne praksije (IRIP)
 - f. Opisni termini prikazani su kao: 1- ne izvodi radnje; 2- djelimično izvodi radnje; 3- izvodi radnje
 - g. Razumijevanje jednostavnih naloga (RJN)
 - h. Opisni termini prikazani su kao: 1- ne razumije jednostavne naloge; 2- djelimično razumije jednostavne naloge; 3- razumije jednostavne naloge
 - i. Prosječna dužina iskaza za djecu od 2-3 godine (PDI 1)
 - j. Opisni termini prikazani su kao: 1- jedna riječ; 2- dvije riječi rijeci; 3- tri riječi
- Varijable za ispitivanje govorno- jezičkih sposobnosti djece od 3 do 4 godina:
 - a. imenovanje 20 slika (IS 20)
 - b. Opisni termini prikazani su kao: 1- imenuje manje od 10 slika ; 2- imenuje 10 slika; 3- imenuje 20 slika
 - c. Pokazuje dijelove tijela (preko 5 dijelova tijela) (PDT 5)
 - d. Opisni termini prikazani su kao: 1- pokazuje manje od 5 dijelova tijela; 2- pokazuje 5 dijelova tijela; 3- pokazuje preko 5 dijelova tijela
 - e. Kombinuje 2 do 3 riječi u rečenicu (KRUR)
 - f. Opisni termini prikazani su kao: 1- ne izgovara rečenice ; 2- kombinuje do 2 riječi u rečenicu; 3- kombinuje 2 do 3 riječi u rečenicu
 - g. Razumije složene verbalne naloge (RSN)
 - h. Opisni termini prikazani su kao: 1- ne razumije složene verbalne naloge; 2- djelimično razumije složene verbalne naloge; 3- razumije složene verbalne naloge
 - i. Prosječna dužina iskaza za djecu od 3-4 godine (PDI 3)
 - j. Opisni termini prikazani su kao: 1- manje od dvije rijeci; 2- dvije do tri riječi ; 3- preko tri riječi.

Način provođenja istraživanja i mjerni instrumenti

Istraživanje se provodilo u Centru za rani rast i razvoj Doma zdravlja u Maglaju. Saglasnost o interpretaciji rezultata na prvom testiranju i retestiranju dobiveno je od roditelja djece koja su korisnici logopedskog tretmana sa dijagnozom usporenog govorno- jezičkog razvoja. Za procjenu govorno- jezičkog statusa djece uzrasta od 2 do 4 godine korištena je neformalna procjena od strane logopeda prateći razvoj skalu i sposobnosti djeteta u odnosu na hronološku dob.

Za djecu od 2 do 3 godine zadaci su bili da:

1. imenuje 10 slika iz različitih kategorija: životinje, hrana, predmeti, prijevozna sredstva.
2. Pokaže na sebi 3 do 4 dijela tijela
3. Izvodi radnje ideomotorne praksije: kako se maše, kako šaljemo pusu, kako peremo ruke, kako tapšemo „bravo“, itd.
4. Razumijevanje jednostavnih naloga: „daj sliku auta“, „pokaži gdje je mama“, „uzmi medu“, „poljubi bebu“, i
5. Prosječna dužina iskaza za djecu od dvije do 3 godine.

Za djecu uzrasta od 3 do 4 godine zadaci su bili da:

1. Imenuje 20 slika iz različitih kategorija: životinje, hrana, piće, predmeti, aktivnosti, odjevni predmeti, boje, oblici.
2. Pokaže na sebi preko 5 dijelova tijela.
3. U spontanom govoru da li kombinuje 2 do 3 riječi u rečenice.
4. Razumijevanje složenih verbalnih naloga: „uzmi medu i auto“, „uzmi kocku i stavi na stolicu“, „uzmi olovku i nacrtaj krug“, i
5. Prosječna dužina iskaza za djecu od 3 do 4 godine.

U toku redovnog logopedskog tretmana (nakon 6 mjeseci do godinu dana) urađen je retest istih ispitanika.

Metode obrade podataka

Podaci su bili obrađeni pomoću statističkog programa SPSS 20.0. Statistička značajnost se uvažavala za $p < 0.05$. Za ispitivanje razlika u varijablama koristio se t-test.

REZULTATI I DISKUSIJA

Osnovni statistički pokazatelji anamnestičkih varijabli

Analizom rezultata prikazanih u tabeli 1. može se uočiti da je uzorak ispitanika činilo desetero djece, 3 ispitanika bila su uzrasta od 2 do 3 godine, odnosno 30 %, dok je 7 ispitanika bilo uzrasta od 3 do 4 godine, odnosno 70 %.

Tabela 1. Distribucija frekvencije ispitanika u odnosu na dob

Table 1. Frequency distribution of respondents in relation to age

Dob	Frekvencija	Validni Procenat	Kumulativni procenat
2-3 godine	3	30,0	30,0
3-4 godine	7	70,0	100,0
Ukupno	10	100	

Od ukupno 10 ispitanika, 8 je bilo muških ispitanika, odnosno 80%, dok su 2 ispitanika bila ženskog spola, odnosno 20 % (Tabela 2).

Tabela 2. Distribucija frekvencije ispitanika u odnosu na spol

Table 2. Frequency distribution of respondents in relation to gender

Varijable	Frekvencija	Validni Procenat	Kumulativni procenat
Muški	8	80,0	80,0
Ženski	2	20,0	100,0
Ukupno	10	100	

Statistički pokazatelji razlike u rezultatima prvog testiranja i retestiranja varijabli za govorno-jezičku procjenu ispitanika uzrasta od 2 do 3 godine

U Tabeli 3 prikazani su rezultati razlike testiranja i retestiranja varijable Imenovanje 10 slika. Analizom rezultata utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u testiranju i retestiranju nakon šest mjeseci do godinu dana tretmana, pri čemu je $p < 0,038$.

Tabela 3. Utvrđivanje razlika između testiranja i retestiranja u varijabli Imenovanje 10 slika

Table 3. Determining the differences between testing and retesting in the variable Naming 10 images

Varijabla	Test		Retest		Stepen slobode	t-test	p
	\square_1	SD ₁	\square_2	SD ₂			
Imenovanje 10 slika	1,00	0,00	2,67	0,57	2	5,00	0,038

U Tabeli 4 prikazani su rezultati razlike testiranja i retestiranja varijable Pokazivanje dijelova tijela. Analizom rezultata utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u testiranju i retestiranju, ali ispitanici su postigli napredak u retestiranju nakon šest mjeseci do godinu dana tretmana pri čemu \square_2 iznosi 2,67, dok je pri testiranju \square_1 iznosila 2,33.

Tabela 4. Utvrđivanje razlika između testiranja i retestiranja u varijabli Pokazivanje dijelova tijela

Table 4. Determining the difference between testing and retesting in the variable Displaying body parts

Varijabla	Test		Retest		Stepen slobode	t-test	P
	\square_1	SD ₁	\square_2	SD ₂			
Pokazivanje dijelova tijela	2,33	1,155	2,67	0,577	2	1,00	0,423

U Tabeli 5 prikazani su rezultati razlike testiranja i retestiranja varijable Izvođenje radnji ideomotorne prakse. Analizom rezultata utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u testiranju i retestiranju, ali ispitanici su postigli napredak u retestiranju nakon šest mjeseci do godinu dana tretmana pri čemu \square_2 iznosi 2,67, dok je pri testiranju \square_1 iznosila 2,33.

Tabela 5. Utvrđivanje razlike između testiranja i retestiranja u varijabli Izvođenje radnji ideomotorne praksije

Table 5. Determining the difference between testing and retesting in the variable Performing actions of ideomotor practice

Varijable	Test		Retest		Stepen slobode	t-test	p
	\bar{x}_1	SD ₁	\bar{x}_2	SD ₂			
Izvođenje radnji ideomotorne praksije	2,33	1,15	2,67	0,57	2	-1,00	0,423

U Tabeli 6 prikazani su rezultati razlike testiranja i retestiranja varijable Razumijevanje jednostavnih naloga. Analizom rezultata utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u testiranju i retestiranju, ali ispitanici su pokazali napredak u retestiranju nakon šest mjeseci do godinu dana tretmana pri čemu \bar{x}_2 iznosi 3,00 dok je pri testiranju \bar{x}_1 iznosila 2,33.

Tabela 6. Utvrđivanje razlike između testiranja i retestiranja u varijabli Razumijevanje jednostavnih naloga

Table 6. Determining the difference between testing and retesting in the variable Understanding simple orders

Varijable	Test		Retest		Stepen slobode	t-test	P
	\bar{x}_1	SD ₁	\bar{x}_2	SD ₂			
Razumijevanje jednostavnih naloga	2,33	1,155	3,00	0,00	2	-1,00	0,423

U Tabeli 7 prikazani su rezultati razlike testiranja i retestiranja varijable Prosječna dužina iskaza. Analizom rezultata utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u testiranju i retestiranju, ali ispitanici su postigli napredak u retestiranju nakon šest mjeseci do godinu dana tretmana pri čemu \bar{x}_2 iznosi 2,00, dok je pri testiranju \bar{x}_1 iznosila 1,00.

Tabela 7. Utvrđivanje razlike između testiranja i retestiranja u varijabli Prosječna dužina iskaza

Table 7. Determining the difference between testing and retesting in the variable Average statement length

Varijable	Test		Retest		Stepen slobode	t-test	p
	\bar{x}_1	SD ₁	\bar{x}_2	SD ₂			
Prosječna dužina iskaza	1,00	0,00	2,00	1,00	2	-1,732	0,225

Statistički pokazatelji razlike u rezultatima testiranja i retestiranja varijabli za govorno-jezičku procjenu ispitanika uzrasta od 3 do 4 godine

U Tabeli 8. prikazani su rezultati razlike testiranja i retestiranja varijable Imenovanje 20 slika. Analizom rezultata postoji statistički značajna razlika između testiranja i retestiranja nakon šest mjeseci do godinu dana tretmana, pri čemu je $p < 0,000$.

Tabela 8. Utvrđivanje razlike između testiranja i retestiranja u varijabli Imenovanje 20 slika

Table 8. Determining the difference between testing and retesting in the variable Naming 20 images

Varijable	Test		Retest		Stepen slobode	t-test	P
	\bar{x}_1	SD ₁	\bar{x}_2	SD ₂			
Imenovanje 20 slika	1,00	0,00	2,86	0,378	6	-13,00	0,000

U Tabeli 9 prikazani su rezultati razlike testiranja u retestiranja varijable Pokazivanje dijelova tijela (više od 5 dijelova). Analizom rezultata utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u testiranju i retestiranju, ali ispitanici su pokazali napredak u retestiranju nakon šest mjeseci do godinu dana tretmana pri čemu \bar{x}_2 iznosi 3,00, dok je pri testiranju \bar{x}_1 iznosila 2,71.

Tabela 9. Utvrđivanje razlike između testiranja i retestiranja u varijabli Pokazivanje dijelova tijela (više od 5 dijelova tijela)

Table 9. Determining the difference between testing and retesting in the variable Displaying body parts (more than 5 body parts)

Varijable	Test		Retest		Stepen slobode	t-test	p
	\bar{x}_1	SD ₁	\bar{x}_2	SD ₂			
Pokazivanje dijelova tijela(više od 5 dijelova)	2,71	0,756	3,00	0,00	6	-1,00	0,356

U Tabeli 10. prikazani su rezultati razlike između testiranja i retestiranja u varijabli Kombinovanje riječi u rečenicu. Analizom rezultata utvrđena je statistički značajna razlika između testiranja i retestiranja nakon šest mjeseci do godinu dana tretmana, pri čemu je $p < 0,000$.

Tabela 10. Utvrđivanje razlike između testiranja i retestiranja u varijabli Kombinovanje riječi u rečenicu

Table 10. Determining the difference between testing and retesting in the variable Combining words into a sentence

Varijable	Test		Retest		Stepen slobode	t-test	p
	\bar{x}_1	SD ₁	\bar{x}_2	SD ₂			
Kombinovanje riječi u rečenicu	1,00	0,00	2,71	4,88	6	-9,295	0,000

U Tabeli 11 prikazani su rezultati razlike testiranja i retestiranja u varijabli Razumijevanje složenih naloga. Analizom rezultata ne postoji statistički značajna razlika između testiranja i retestiranja, ali ispitanici su postigli napredak u retestiranju nakon šest mjeseci do godinu dana pri čemu \bar{x}_2 iznosi 3,00, dok je pri testiranju \bar{x}_1 iznosila 2,71.

Tabela 11. Utvrđivanje razlika između testiranja i retestiranja u varijabli Razumijevanje složenih naloga

Table 11. Determining the differences between testing and retesting in the variable Understanding complex orders

Varijable	Test		Retest		Stepen slobode	t-test	p
	\bar{x}_1	SD ₁	\bar{x}_2	SD ₂			
Razumijevanje složenih naloga	2,71	0,756	3,00	0,00	6	-1,00	0,356

U Tabeli 12 prikazani su rezultati rezlike testiranja i retestiranja u varijabli Prosječna dužina iskaza. Analizom rezultata postoji statistički značajna razlika između testiranja i retestiranja nakon šest mjeseci do godinu dana tretmana, pri čemu je $p < 0,000$.

Tabela 12. Utvrđivanje razlika testiranja i retestiranja u varijabli Prosječna dužina iskaza

Table 12. Determining the differences between testing and retesting in the variable Average statement length

Varijable	Test		Retest		Stepen slobode	t-test	p
	\bar{x}_1	SD ₁	\bar{x}_2	SD ₂			
Prosječna dužina iskaza	1,00	0,00	2,71	0,488	6	-9,29	0,000

Na osnovu prezentiranih rezultata može se zaključiti da se kod procjene govorno-jezičkih sposobnosti za djecu od 2 do 3 godine statistički značajna razlika postigla u testiranju i retestiranju u varijabli Imenovanje 10 slika, dok u varijablama Razumijevanje jednostavnih naloga, Pokazivanje dijelova tijela, Izvođenje radnji ideomotorne prakse i Prosječna dužina iskaza nije postignuta statistički značajna razlika. Bez obzira na statistički beznačajne rezultate, posmatrajući vrijednosti aritmetičke sredine, ispitanici su postigli bolje rezultate na retestiranju nakon šest mjeseci do godinu dana tretmana. Na osnovu ovih rezultata prva hipoteza se djelimično prihvata. Na osnovu prezentiranih rezultata može se zaključiti da se kod procjene govorno-jezičkih sposobnosti za djecu od 3 do 4 godine statistički značajna razlika postigla u testiranju i retestiranju u varijablama Imenovanje 20 slika, Kombinacija riječi u rečenicu i Prosječna dužina iskaza, dok u varijablama Pokazivanje više od 5 dijelova tijela i Razumijevanje složenih naloga nije postignuta statistički značajna razlika. Bez obzira na statistički beznačajnu razliku, ispitanici su ipak pokazali bolje rezultate u retestiranju što se vidi u razlici u aritmetičkoj sredini navedenih varijabli. Na osnovu ovih rezultata druga hipoteza se prihvata.

ZAKLJUČCI

Prve tri godine djetetovog života veoma su važne u intelektualnom, emocionalnom i socijalnom razvoju. Ranom detekcijom, dijagnostikom i logopedskim tretmanom usporenog govorno- jezičkog razvoja moguće je spriječiti nastajanje kasnijih poteškoća u komunikacijskim i edukacijskim zadacima. Uz multidisciplinarno i sistemsko praćenje djece od najranije dobi moguće je prevenirati, ublažiti nastajanje težih i komplikovanijih poremećaja u govorno- jezičkom razvoju. Učenje govornih i jezičkih vještina od suštinske je važnosti za obrazovni uspjeh djece, te je veoma važno blagovremeno otkriti i tretmanski djelovati na sva govorno- jezička odstupanja s ciljem smanjenja ili otklanjanja u potpunosti poteškoća kod djece predškolske dobi.

LITERATURA

1. American Academy of Pediatrics (2019) Language Delays in Toddlers. Retrieved 3rd February 2021 from <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/toddler/Pages/language-delay.aspx>.
2. Benc Štuka, N. (2010). Poremećaji izgovora. U D. Andrešić i N. Benc Štuka (Ur.), *Kako dijete govori?* (str. 19-26) Zagreb: Planet Zoe.
3. Galović, D. (2018). *Usporen razvoj govora kod djece predškolske dobi* (Završni rad). Pula: Fakultet odgojnih i obrazovnih znanosti, Sveučilišta u Puli.
4. Ivkić, M., & Brozović, B. (2019). Rana logopedska intervencija kod visokoneurorizične djece. *Pediatrica Croatia*, 63(1), 132-136.
5. Karagić, S. (2016). *Učestalost jezičkih odstupanja učenika prvih razreda osnovnih škola* (Magistarski rad). Tuzla: Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet.
6. Košićek, T., Kobetić, D., Stančić, Z., & Joković Oreb, I. (2009). Istraživanje nekih aspekata rane intervencije u djetinjstvu. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(1), 1-14.
7. Kotarac, P. (2017). *Razvoj govora* (Završni rad). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu.
8. Lojen, M. (2020). *Govorni poremećaji kod djece* (Diplomski rad). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu.
9. Matijaš, T., Bulić, D., & Kralj, T. (2019). Timski pristup u ranoj intervenciji u djetinjstvu. *Medicina fluminensis*, 55(1), 16- 23.
10. Olujčić, M., Hržica, G., & Srebačić, I. (2015). *Rano prepoznavanje odstupanja u jezičnom razvoju: probir jezičnih sposobnosti u predškolskoj dobi. Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu.
11. Validžić Požgaj, A. (2018). *Rana intervencija usmjerena na obitelj. Kako ju vide stručnjaci, a kako roditelji* (Specijalistički rad). Zagreb: Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

DJECA SA POREMEĆAJEM AUTISTIČNOG SPEKTRA U AKTIVNOSTIMA SVAKODNEVNOG ŽIVOTA

CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN EVERYDAY LIFE ACTIVITIES

Sanela AGIĆ, Lejla DUKIĆ, Bahira DEMIROVIĆ, Nermin DEMIROVIĆ

Zavod za specijalno obrazovanje i odgoj djece „Mjedenica“, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Kada se govori o poremećaju autističnog spektra najčešće se misli na poteškoće koje se manifestuju kroz tri bitna segmenta života a to su komunikacija, socijalizacija i ponašanje. Adaptivno ponašanje je jedan od segmenata funkcionisanja u kojem dolaze do izražaja sve sposobnosti i karakteristike ličnosti koje zajedno kreiraju vještine bitne za svakodnevno funkcionisanje osobe sa poremećajem autističnog spektra. Cilj ovog rada bio je utvrditi koje adaptivne vještine su usvojene u najvišem a koje u najmanjem procentu u svih pet ispitivanih područja, kao i posebne subvještine u okviru ovih pet područja. U istraživanju je sudjelovalo 57-ero djece s poremećajem autističnog spektra školskog uzrasta koji pohađaju Zavod za specijalno obrazovanje i odgoj djece „Mjedenica“ i Centar „Vladimir Nazor“ u Sarajevu, Zavod za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju u Tuzli i Centar „Los Rosales“ u Mostaru. Procjena adaptivnog ponašanja je izvršena pomoću ABI-Skale za procjenu adaptivnog ponašanja (ABI, Brown i Leigh, 1986). Rezultati su pokazali da od pet područja adaptivnih vještina u najvećem procentu su usvojene komunikacijske vještine, a najmanje su usvojene radne vještine te se može zaključiti da djeca sa poremećajem autističnog spektra, generalno, imaju nedovoljno usvojene adaptivne vještine, što se dalje reflektuje na ostale aspekte života i funkcionisanja.

Ključne riječi: poremećaj autističnog spektra, adaptivno ponašanje

ABSTRACT

When it comes to autism spectrum disorder, the most commonly ethic is the difficulties manifested through three important segments of life, namely communication, socialization and behavior. Adaptive behaviour is one of the segments of functioning in which all the abilities and characteristics of personality that together create skills important for the daily functioning of a person with autism spectrum disorder. The aim of this paper was to determine which adaptive skills were adopted in the highest and which in the smallest percentage in all five examined areas, as well as special sub-skills within these five areas. The study included 57 children with autism spectrum disorder of school age attending the Department of Special Education and Child Education "Mjedenica" and the Center "Vladimir Nazor" in Sarajevo, the Institute for Education of Persons with Mental and Physical Development Disorders in Tuzla and the Center "Los Rosales" in Mostar. Adaptive behavior assessment was performed using the ABI-Scale to evaluate adaptive behavior (ABI, Brown and Leigh, 1986). The results showed that out of the five areas of adaptive skills, communication skills were adopted in the greatest percentage, and the least adopted work skills, and it can be concluded that children with autism spectrum disorder, in general, have insufficiently adopted adaptive skills, which is further reflected in other aspects of life and functioning.

Keywords: autism spectrum disorder, adaptive behaviour

UVOD

Pojam autizam laici uglavnom koriste kako bi opisali osobu „slijepu“ za društvena zbivanja, užu i širu okolinu. I zaista, u nekom određenom smislu on i jeste vid svakodnevnne, razumske sljepoće, djeca sa autizmom se uglavnom opisuju kao da žive pod staklenim zvonom, koje je postalo simbolom njihove izolovanosti od socijalne sredine. Autizam, autistični poremećaj, poremećaji iz autističnog spektra označava poremećaj rane razvojne dobi. Nastaje u prvim mjesecima života ili najkasnije do treće godine nakon prividno normalnog psihofizičkog razvoja. Jedna od prvih definicija autizma, koja je aktualna i danas je ona Laurete Bender (Bujas Petković & Frey Škrinjar, 2010): Autizam je karakteristično promijenjeno ponašanje u svim područjima središnjeg živčanog sustava: motoričkom, perceptivnom, intelektualnom, emotivnom i socijalnom. Tek sedamdesetih godina termin poremećaji autističnog spektra se prvi put pojavljuje u opisu grupe ljudi koji imaju karakteristike autizma i ukazuje na širok spektar kliničkih karakteristika (Johnson & Myers 2008; prema Dizdarević, 2014). Znakovi autizma mogu biti vrlo varijabilni i različiti, ali poremećaji socijalnih odnosa najistaknutiji je simptom autizma (Begovac, Vidović, & Barišić, 2009). Kao složen neurobiološki poremećaj autizam karakteriziraju oštećenja u komunikaciji, ograničeni, repetitivni i stereotipni modeli ponašanja, interesa i aktivnosti (Dijagnostičko-statistički priručnik mentalnih oboljenja DSM-IV, 1996). Treća promjena koju donosi DSM-V jest zahtjev da prilikom dijagnoze poremećaja autističnog spektra trebaju biti prisutni svi simptomi iz grupe socijalne komunikacije, te dva od četiri simptoma iz kategorije restriktivnih i ponavljajućih radnji. Ova je promjena donesena kako bi se povećala specifičnost u dijagnozi te kako bi se smanjio broj pogrešno donesenih dijagnoza (Barton, 2013). Kada se opisuje autizam najčešće se navodi da ova djeca imaju poteškoće u tri područja: socijalizaciji, komunikaciji i ponašanju. Adaptivno ponašanje je jedan od aspekata razvoja u kome se prepliću sve sposobnosti i karakteristike ličnosti, proflišući set vještina bitnih za prilagođavanje zahtjevima fizičkog i sociokulturalnog okruženja (Burchinal et al., 2008). Adaptivno ponašanje se sastoji od onih vještina koje čine pojedinca samodostatnim i socijalno kompetentnim (Sparrow i sar., 2005). Pierangelo i Giuliani (2002) definišu adaptivno ponašanje kao sposobnost da se postigne u skladu sa godinama i kulturom lična neovisnost i socijalna odgovornost. Isti autori navode da razvoj adaptivnih vještina teče u skladu sa osnovnim zakonitostima mentalnog razvoja, počev od senzomotornih, elementarnih komunikativnih i socijalnih vještina u ranom detinjstvu, preko njihovog usložnjavanja i razvoja konceptualnih vještina u djetinjstvu i adolescenciji, do širenja obima adaptivne kompetencije u odraslom dobu, socijalno odgovornim ponašanjem u zajednici i prilagođavanjem očekivanjima profesije. Većina savremenih pristupa podržava stav da adaptivno ponašanje predstavlja hijerarhijski multidimenzionalni konstrukt sačinjen od praktičnih, konceptualnih i socijalnih vještina, fizičke i profesionalne kompetencije (Vig & Sanders, 2007). Težina simptoma poremećaja adaptivnog ponašanja je različita kod svakog djeteta sa autizmom i ovi simptomi variraju i mijenjaju se kako dijete sazrijeva. Ograničenja u razvoju vještina adaptivnog ponašanja mogu dovesti do maladaptivnih ponašanja kao što su insistiranje uvijek na istom (npr. odjeća, raspored ili hrana), opsesija rutinama (npr. memorisanje i provođenje određenog rasporeda, pranje ruku, pranje zuba), fasciniranost samostimulirajućim ponašanjima (npr. pljeskanje rukama, stvaranje buke, slaganje predmeta u određeni red) i neprimjeren odgovor na zvukove,

bol, dodir ili svjetlost. Ono što je potrebno naglasiti za ovu populaciju je to da su adaptivna ponašanja vrlo različita i krajnje nepredvidiva. Za očekivati je da osobe sa autizmom postižu značajno slabije rezultate procjena adaptivnog ponašanja u odnosu na svoje vršnjake sa istom razinom intelektualnog deficita, te da su odstupanja izraženija sa dobi (Fenton et al., 2003). Međutim, u istraživanju ove grupe naučnika nije nađena statistički značajna korelacija između simptoma autizma i adaptivnog funkcioniranja. Liss i suradnici (2001) su ispitali povezanost adaptivnog ponašanja dvije grupe devetogodišnjaka sa autizmom: (a) 35 djece sa visoko-funkcionirajućim autizmom je poređeno sa 31 djetetom sa razvojnim jezičkim poremećajem, i (b) 40 djece sa nisko-funkcionirajućim autizmom je poređeno sa 17 djece sa nižim količnikom inteligencije. Oni su zaključili da je povezanost IQ-a i adaptivnog ponašanja veća kod nisko-funkcionirajuće djece; i maladaptivna ponašanja se pojavljuju umjesto IQ kao ometajući faktor adaptivnog funkcioniranja kod visoko-funkcionirajuće djece. Gilotty i suradnici (2002) su proveli studiju da istraže korelaciju između izvršnih i adaptivnih ponašanja kod 35 djece školske dobi sa poremećajem autističnog spektra. Rezultati su pokazali ograničenja u izvršnom funkcioniranju koja doprinose problemima u adaptivnom ponašanju kod djece sa visoko-funkcionirajućim autizmom. Danas adaptivno ponašanje predstavlja značajan segment dijagnostičkog postupka i procjene sposobnosti osoba, nivoa potrebne podrške, kao polazište rehabilitacijskih tretmana i evaluacije istih, te za praćenje napretka osobe.

METODE ISTRAŽIVANJA

Uzorak ispitanika

Uzorak istraživanja je činilo 57-ero djeca sa poremećajima autističnog spektra u dobi od 6 do 16 godina koja su u trenutku ispitivanja pohađala Zavod za specijalno obrazovanje i odgoj djece „Mjedena“ i Centar „Vladimir Nazor“ u Sarajevu, Zavod za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju u Tuzli i Centar „Los Rosales“ u Mostaru.

Mjerni instrumenti

Mjerni instrumenti koji su se koristili za prikupljanje podataka su: Procjena adaptivnog ponašanja vršila se pomoću ABI-Skale za procjenu adaptivnog ponašanja (ABI, Brown i Leigh, 1986). Skala procjenjuje 150 itema u 5 područja: Vještine brige o sebi, Vještine komunikacije, Socijalne vještine, Akademске vještine i Radne vještine. Na svaki ajtem se koristi izbor od pet odgovora na Likertovoj skali: 0- nema usvojenu vještinu, 1- počinje usvajati vještinu, 2 – djelimično usvijena vještina, 3- u potpunosti usvojena vještina.

Način provođenja istraživanja

U ovom istraživanju, u obradi i prezentaciji dobivenih rezultata istraživanja korištena je kvantitativna forma istraživanja. Varijable su se mjerile kroz upotrebu ranije dizajniranih skala za studije koje su se odnosile na predmet istraživanja. Kako bi se ispoštovala etička načela istraživanja, dobijena je saglasnost o provođenju istraživanja od nadležnih institucija i centara, a prilikom ispitivanja svaki ispitanik je detaljno obavješten o ciljevima i namjeni prikupljenih podataka, pojedinci su se ispitivali samo uz njihovo osobno odobrenje, ispitanicima se osigurao adekvatan nivo anonimnosti s ciljem zaštite njihove privatnosti. Kako bi se osigurala privatnost ispitanika od njih se nije tražilo da u upitniku napišu svoje ime.

Metode obrade podataka

Podaci istraživanja obrađeni su u statističkom paketu SPSS 20.for Windows. 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. Izračunate su i mjere zaobljenost i spljoštenosti.

REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati deskriptivne statistike u odnosu na pojedinačne varijable ABI – Inventar za procjenu adaptivnog ponašanja

U Tabeli 1 prikazana je distribucija odgovora ispitanika u odnosu na pojedinačne varijable subtesta „Briga o sebi“.

Tabela 1. Distribucija odgovora u odnosu na pojedinačne varijable subtesta „Briga o sebi“
Table 1. Distribution of responses to individual subtest variables "Self-care"

	Nema usvojenu vještinu		Počinje usvajati		Djelomično usvojena		Potpunosti usvojena		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	11	19,3	24	42,1	16	28,1	6	10,5	57	100
2.	23	40,4	14	24,6	20	35,1			57	100
3.	16	28,1	20	35,1	18	31,6	3	5,3	57	100
4.	25	43,9	16	28,1	14	24,6	2	3,5	57	100
5.	26	45,6	18	31,6	10	17,5	3	5,3	57	100
6.	44	77,2	7	12,3	6	10,5	-	-	57	100
7.	49	86,0	5	8,8	3	5,3	-	-	57	100
8.	45	78,9	7	12,3	3	5,3	2	3,5	57	100
9.	45	78,9	10	17,5	1	1,8	1	1,8	57	100
10.	38	66,7	12	21,1	7	12,3	-	-	57	100
11.	52	91,2	4	7,0	1	1,8	-	-	57	100
12.	51	89,5	3	5,3	2	3,5	1	1,8	57	100
13.	44	77,2	7	12,0	6	10,5	-	-	57	100
14.	44	77,2	11	19,0	2	3,5	-	-	57	100
15.	47	82,5	8	14,0	2	3,5	-	-	57	100
16.	54	94,7	3	5,3	-	-	-	-	57	100
17.	55	96,5	2	3,5	-	-	-	-	57	100
18.	51	89,5	4	7,0	2	3,5	-	-	57	100
19.	53	93,0	3	5,3	1	1,8	-	-	57	100
20.	57	100	-	-	-	-	-	-	57	100
21.	57	100	-	-	-	-	-	-	57	100
22.	57	100	-	-	-	-	-	-	57	100
23.	57	100	-	-	-	-	-	-	57	100
24.	57	100	-	-	-	-	-	-	57	100
25.	57	100	-	-	-	-	-	-	57	100
26.	57	100	-	-	-	-	-	-	57	100

27.	57	100	-	-	-	-	-	-	57	100
28.	57	100	-	-	-	-	-	-	57	100
29.	56	98,2	1	1,8	-	-	-	-	57	100
30.	57	100	-	-	-	-	-	-	57	100

Legenda: 1 Kreće se samostalno u školi/na poslu; 2 Vršiti ličnu higijenu i dotjeruje se samosta.; 3 Pokazuje prihvat. ponašanje za stolom; 4 Zna značenje znakova koji se pojavljuju u javnosti; 5 Vodi računa o vlastitim stvarima; 6 Zna svoju adresu, kućni broj, ulicu, grad, državu; 7 Zna nazive i vrijednosti računa; 8 Zna vlastiti datum rođenja, mjesec i godinu; 9 Može telefonirati bez pomoći; 10 Traži odgovarajuću pomoć u hitnoj situaciji; 11 Služi se malim kućanskim aparatima (toster, mikser); 12 Zna vrijeme koristeći tradicionalni ili digitalni sat; 13 Organizuje slobodno vrijeme i aktivnosti (npr. čitanje, gledanje film, slušanje muzike); 14 Obavlja osnovne kućanske poslove (npr. pranje posuđa, čišćenje); 15 Naručuje obrok na javnom mjestu; 16 Priprema jednostavna jela; 17 Piše lična pisma; 18 Traži medicinsku pomoć kada mu je potrebna (prehlada); 19 Koristi pisane izvore (npr. riječnik, telefonski imenik, enciklopedije) za informacije; 20 Zna približne troškove zajedničkih stvari; 21 Kupuje markice, šalje pisma u pošti; 22 Zna osnove prve pomoći; 23 Uzima propisane lijekove bez nadzora; 24 Telefonira u inostranstvo bez pomoći; 25 Organizuje vlastiti prevoz do škole / posla; 26 Pere i štopa vlastitu odjeću; 27 Kupuje namirnice; 28 Koristi javni prijevoz (taxi, autobus, tramvaj); 29 Planira uravnotežen dnevni/sedmični meni; 30 Svjestan je usluga osnovnih socijalnih gencija (npr. agencija za zapošljavanje, savjetovalište za roditelje);

U Tabeli 1 je vidljivo da vještina „Kreće se samostalno u školi/na poslu“ je u potpunosti usvojena kod 6 (10,5%) ispitanika, djelimično je usvojena kod 16 (28,1%) ispitanika, dok 11 ili 19,3% ispitanika nema usvojenu vještinu. U odnosu na vještinu „Vršiti ličnu higijenu i dotjeruje se samostalno“, najveći procenat ispitanika 40,4% nema usvojenu vještinu, dok 35,1% ima djelimično usvojenu. U potpunosti usvojenu vještinu „Pokazuje prihvatljivo ponašanje za stolom“ ima 3 ili 5,3% ispitanika, djelimično usvojenu 18 (31,6%), a nema usvojenu vještinu 28,1% ispitanika. U potpunosti usvojenu vještinu „Zna značenje znakova koji se pojavljuju u javnosti (npr. toalet, izlaz, stop)“ ima 3,5% ispitanika, djelimično usvojenu 24,6%), a nema usvojenu vještinu 43,9% ispitanika. Vještinu „vođenja računa o vlastitim stvarima“ ispitanika nema usvojenu 45,6%, dok samo 3 ili 5,3% ispitanika ima u potpunosti usvojenu. Uvidom i u preostale varijable subtesta „Briga o sebi“ može se uočiti da najveći procenat ispitanika (preko 50% na svakoj od varijabli) nema usvojene vještine. Također, u odnosu na varijable: „Zna približne troškove zajedničkih stvari“, „Kupuje markice, šalje pisma u pošti“, „Zna osnove prve pomoći“, „Uzima propisane lijekove bez nadzora“, „Telefonira u inostranstvo bez pomoći“, „Organizuje vlastiti prevoz do škole/posla“, „Pere i štopa vlastitu odjeću“, „Kupuje namirnice“, „Koristi javni prijevoz (taxi, autobus, tramvaj)“ u procentu od 100% ispitanici nemaju usvojenu vještinu.

U Tabeli 2. prikazana je distribucija odgovora ispitanika u odnosu na pojedinačne varijable subtesta „Vještine komunikacije“.

Tabela 2. Distribucija odgovora u odnosu na pojedinačne varijable subtesta „Vještine komunikacije“

Table 2. Distribution of responses against individual variables of subtest "Communication skills"

VARIJABLE	Nema usvojenu vještinu		Počinje usvajati		Djelomično usvojena		Potpunosti usvojena		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	28	49,10	16	28,10	13	22,80	-	-	57	100
2	37	64,90	15	26,30	5	8,80	-	-	57	100
3	36	63,20	15	26,30	6	10,50	-	-	57	100

4	34	59,60	19	33,30	4	7,00	-		57	100
5	46	80,70	8	14,00	3	5,30	-		57	100
6	39	68,40	13	22,80	5	8,80	-		57	100
7	46	80,70	9	15,80	2	3,50	-		57	100
8	40	70,20	11	19,30	6	10,50	-		57	100
9	38	66,70	15	26,30	4	7,00	-		57	100
10	39	68,40	13	22,80	5	8,80	-		57	100
11	47	85,20	7	12,30	2	3,50	1	1,80	57	100
12	13	22,80	26	45,60	11	19,30	7	12,30	57	100
13	41	71,90	8	14,00	3	5,30	5	8,80	57	100
14	46	80,70	6	10,50	3	5,30	2	3,50	57	100
15	43	75,40	13	22,80	1	1,80	-		57	100
16	42	73,70	10	17,5	5	8,80	-		57	100
17	45	78,90	6	10,5	5	8,80	1	1,80	57	100
18	47	82,50	7	12,3	3	5,30	-		57	100
19	49	86,00	2	3,50	1	1,80	5	8,80	57	100
20	49	86,00	2	3,50	3	5,30	3	5,30	57	100
21	49	86,00	3	5,30	2	3,50	3	5,30	57	100
22	49	86,00	5	8,80	3	5,30	-		57	100
23	48	84,20	5	8,80	3	5,30	1	1,80	57	100
24	48	84,20	4	7,00	4	7,00	1	1,80	57	100
25	50	87,70	3	5,30	4	7,00	-		57	100
26	51	89,50	3	5,30	3	5,30	-		57	100
27	47	82,50	8	14,00	2	3,50	-		57	100
28	50	87,70	2	3,50	3	5,30	2	3,50	57	100
29	51	89,50	5	8,80	1	1,80	-		57	100
30	49	86,00	3	5,30	3	5,30	2		57	100
31	51	89,50	3	5,30	3	5,30	-		57	100
32	28	49,10	16	28,10	13	22,80	-		57	100

Legenda: 1 Koristi govor da iskaže potrebe i želje drugima; 2 Spreman/uživa da govori sa drugim ljudima; 3 Koristi prikladan ton glasa pri govoru; 4 Inicira komunikaciju sa drugima; 5 Postavlja pitanja da dobije informacije od drugih; 6 Koristi govorni jezik za prenošenje znanja ili informaciji na zahtjev drugih; 7 Naizmjenice govori prilikom konverzacije; 8 Koristi jasan i razumljiv govor (artikulacija, tečnost intonacija glasa); 9 Razumije i koristi riječi odgovarajuće za uzrast; 10 Izražava lična osjećanja i stavove; 11 Koristi cijele rečenice odgovarajuće dužine u govoru; 12 Prati usmene upute date u grupi; 13 Koristi govorni jezik koji je gramatički ispravan; 14 Odgovora ispravno na pitanja o priči koje je upravo čuo; 15 Održava i završava razgovore na odgovarajući načine; 16 Razumije usmene informacije na predavanju ili u grupi; 17 Razumije informacije predstavljene putem audio-vizualnih medija (npr. Radio, TV); 18 Koristi govor za maštovite ili kreativne svrhe; 19 Razumije i koristi pisani jezik odgovarajući za uzrast; 20 Prepričava priču tačno koju je upravo pročitao; 21 Izražava potrebe i želje drugima pomoću pisanog jezika; 22 Koristi pisani jezik za prenošenje znanja ili informacija na zahtjev drugih; 23 Koristi pisani jezik za maštovite ili kreativne svrhe; 24 Koristi pisani jezik koji je gramatički ispravan; 25 Razumije idiome, stilske figure i žargonske izraze; 26 Prilagođava govor da odgovara publici i kontekstu; 27 Koristi znake interpunkcije i veliko slovo adekvatno; 28 Shvata informacije predstavljene putem pisanih medija; 29 Opisuje i objašnjava usmeno apstraktne ideje; 30 Odgovora na pitanja tačno o priči koju je upravo pročitao; 31 Priprema govor i usmene prezentacije pred grupom; 32 Opisuje i objašnjava apstraktne ideje pisanim jezikom.

Vještina „Koristi govor da iskaže potrebe i želje drugima“ je djelimično usvojena kod 22,8% ispitanika, počinje je usvajati 28,1 ispitanika, dok 49,1% ispitanika nema usvojenu vještinu. U odnosu na vještinu „Spreman/uživa da govori sa drugim ljudima“, najveći procenat ispitanika 64,9% nema usvojenu vještinu, 26,3% počinje usvajati, a 8,8% ima djelimično usvojenu. Sumarno, kada se pogledaju dobijeni rezultati u Tabeli 2. može se uočiti da relativno veliki procenat ispitanika (po

pojedinačnim varijablama) nema usvojene vještine, a mali broj ispitanika u potpunosti ima usvojene vještine i rezultati se kreću od 1-12,3%. Najbolje rezultate ispitanici ostvaruju na vještini „Prati usmene upute date u grupi“. Najveći procenat ispitanika nije usvojio vještine: „Postavlja pitanja da dobije informacije od drugih“ (80,70%), „Koristi jasan i razumljiv govor (artikulacija, tečnost intonacija glasa)“ (70,20%), „Koristi cijele rečenice odgovarajuće dužine u govoru“ (85,20%), „Odgovora ispravno na pitanja o priči koje je upravo čuo“ (80,70%), „Razumije i koristi pisani jezik odgovarajući za uzrast“ (86%), „Prepričava priču tačno koju je upravo pročitao“ (86%), „Izražava potrebe i želje drugima pomoću pisanog jezika“ (86%), „Koristi pisani jezik za prenošenje znanja ili informacija na zahtjev drugih“ (84,20%), „Shvata informacije predstavljene putem pisanih medija“ (87,70%), „Opisuje i objašnjava usmeno apstraktne ideje“ (89,50%), „Odgovora na pitanja tačno o priči koju je upravo pročitao“ (86%) i „Priprema govor i usmene prezentacije pred grupom“ (89,50%). U Tabeli 3. prikazana je distribucija odgovora ispitanika u odnosu na pojedinačne varijable subtesta „Socijalne vještine“.

Tabela 3. Distribucija odgovora u odnosu na pojedinačne varijable subtesta „Socijalne vještine“
Table 3. Distribution of responses against variables of subtests "Social skills"

Varijable	Nema usvojenu vještinu		Počinje usvajati		Djelomično usvojena		Potpunosti usvojena		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	31	54,40	15	26,30	11	19,30	-	-	57	100
2	30	52,60	22	38,60	5	8,80	-	-	57	100
3	40	70,20	13	22,80	1	1,80	3	5,30	57	100
4	37	64,90	11	19,30	8	14,00	1	1,80	57	100
5	39	68,40	12	21,10	6	10,50			57	100
6	22	38,60	28	49,10	4	7,00	3	5,30	57	100
7	33	57,90	17	29,80	6	10,50	1	1,80	57	100
8	21	36,80	23	40,40	9	15,80	4	7,00	57	100
9	24	42,10	26	45,60	3	5,30	4	7,00	57	100
10	27	47,40	17	29,80	11	19,30	2	3,50	57	100
11	36	63,20	14	24,60	7	12,30	-	-	57	100
12	40	70,20	15	26,30	1	1,80	1	1,80	57	100
13	34	59,60	18	31,60	5	8,80	-	-	57	100
14	36	63,20	15	26,30	5	8,80	1	1,80	57	100
15	43	75,40	11	19,30	3	5,30	-	-	57	100
16	29	50,90	22	38,60	5	8,80	1	1,80	57	100
17	33	57,90	19	33,30	4	7,00	1	1,80	57	100
18	1	1,80	36	63,20	17	29,80	3	5,30	57	100
19	44	77,20	9	15,80	4	7,00	-	-	57	100
20	51	89,50	6	10,50	-	-	-	-	57	100
21	42	73,70	9	15,80	6	10,50	-	-	57	100
22	1	1,80	44	77,20	9	15,80	3	5,30	57	100
23	48	84,20	6	10,50	3	5,30	-	-	57	100
24	1	1,80	50	87,70	5	8,80	1	1,80	57	100
25	52	91,20	3	5,30	2	3,50	-	-	57	100
26	54	94,70	2	3,50	1	1,80	-	-	57	100

27	55	96,50	2	3,50	-	-	-	-	57	100
28	55	96,50	2	3,50	-	-	-	-	57	100
29	54	94,70	3	5,30	-	-	-	-	57	100
30	55	96,50	2	3,50	-	-	-	-	57	100

Legenda: 1 Poznaje i obraća se drugima po imenu; 2 Dijeli sa drugima; 3 Pruža ili nudi pomoć drugima kada je to potrebno; 4 Poštuje imovinu drugih; 5 Uspostavlja i održava prijateljstava; 6 Usmjerava se prema drugima; 7 Koristi adekvatno socijalne izraze na odgovarajući način (molim, hvala); 8 Prati pravila rada u učionici/poslu; 9 Učestvuje dobrovoljno i na odgovarajući način u grupnim aktivnostima; 10 Komunicira bez pokazivanja negativnog fizičkog ili verbalnog ponašanja; 11 Poštuje zakone i propise zajednice; 12 Pokazuje interes za aktivnosti i ideje drugih; 13 Sudjeluje u organiziranim rekreativnim aktivnostima; 14 Slaže se sa školskim drugovima /radnim kolegama; 15 Traži informacije ili pomoć od drugih na odgovarajući način; 16 Održava kontakt očima i pažnju kada je u interakciji sa drugima; 17 Ima fizički kontakt s drugima na odgovarajući način; 18 Inicira interakciju sa drugima; 19 Izražava zahvalnost na odgovarajući način; 20 Pokazuje odgovarajući smisao za humor; 21 Obavlja vlastiti zadatak bez ometanja drugih; 22 Razumije i prihvata posljedice vlastitog ponašanja; 23 Daje i prima komplimente, pohvale, ili naklonost na odgovarajući način; 24 Daje odgovarajuće komentare tokom grupne diskusije; 25 Odgovara prikladno na sugestije/kritike drugih; 26 Uzdržava se od neprikladnog razgovora; 27 Svjestan je kako ga drugi percipiraju; 28 Pokazuje na odgovarajući način zadirkivanje, agresivnost ili drugo neprikladno ponašanje od strane drugih; 29 Međusobno upoznaje ljude na adekvatan način; 30 Organizira i vodi grupne aktivnosti.

Iz Tabele 3 se može uočiti da najmanji procenat ispitanika ima u potpunosti usvojene socijalne vještine. Taj se procenat kreće u rasponu od 1,8% za varijable „Poštuje imovinu drugih“, „Koristi adekvatno socijalne izraze na odgovarajući način (molim, hvala)“, „Pokazuje interes za aktivnosti i ideje drugih“, „Slaže se sa školskim drugovima/radnim kolegama“ do 7% za varijable „Prati pravila rada u učionici/poslu“ i „Učestvuje dobrovoljno i na odgovarajući način u grupnim aktivnostima“.

U Tabeli 4. prikazana je distribucija odgovora ispitanika u odnosu na pojedinačne varijable subtesta „Akademske vještine“.

Tabela 4. Distribucija odgovora u odnosu na pojedinačne varijable subtesta „Akademske vještine“

Table 4. Distribution of responses against individual variables of subtest "Academic skills"

Varijable	Nema usvojenu vještinu		Počinje usvajati		Djelomično usvojena		Potpunosti usvojena		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	32	56,10	10	17,50	8	14,00	7	12,30	57	100
2	27	47,40	13	22,80	2	3,50	15	26,30	57	100
3	1	1,80	33	57,90	10	17,50	6	10,50	57	100
4	39	68,40	11	19,30	4	7,00	3	5,30	57	100
5	42	73,70	9	15,80	5	8,80	1	1,80	57	100
6	43	75,40	8	14,00	2	3,50	4	7,00	57	100
7	42	73,70	8	14,00	5	8,80	2	3,50	57	100
8	1	1,80	45	78,90	6	10,50	4	7,00	57	100
9	50	87,70	3	5,30	4	7,00	-	-	57	100
10	44	77,20	7	12,30	6	10,50	-	-	57	100
11	48	84,20	4	7,00	4	7,00	1	1,80	57	100
12	45	78,90	8	14,00	4	7,00	-	-	57	100
13	40	70,20	12	21,10	5	8,80	-	-	57	100
14	51	89,50	3	5,30	3	5,30	-	-	57	100
15	47	82,50	7	12,30	3	5,30	-	-	57	100
16	42	73,70	8	14,00	6	10,50	1	1,80	57	100

17	45	78,90	9	15,80	3	5,30			57	100
18	48	84,20	6	10,50	2	3,50	1	1,80	57	100
19	1	1,80	48	84,20	6	10,50	1	1,80	57	100
20	55	96,50	2	3,50	-	-	-	-	57	100
21	55	96,50	2	3,50	-	-	-	-	57	100
22	55	96,50	2	3,50	-	-	-	-	57	100
23	56	98,20	1	1,80	-	-	-	-	57	100
24	57	100,00	-	-	-	-	-	-	57	100
25	57	100,00	-	-	-	-	-	-	57	100
26	56	98,20	1	1,80	-	-	-	-	57	100
27	56	98,20	1	1,80	-	-	-	-	57	100
28	57	100,00	-	-	-	-	-	-	57	100
29	32	56,10	10	17,50	8	14,00	7	12,30	57	100
30	27	47,40	13	22,80	2	3,50	15	26,30	57	100

Legenda: 1 Identificira slova abecede kada su data izdvojeno; 2 Prepoznaje svoje ime u pisanoj formi; 3 Čita nekoliko jednostavnih riječi; 4 Prati pisane upute podvuci, nacrtaj krug, nacrtaj X; 5 Obavlja početne matematičke zadatke (jednostavno sabiranje i oduzimanje); 6 Prepisuje zadatke sa table, papira, radne sveske; 7 Radi jednostavne pisane zadatke; 8 Zna značenje matematičkih simbola (npr. +, -, =); 9 Zna imenovati i vrijednosti novca i računa 10-Prati usmena uputstava od strane nastavnika; 11 Slaže riječi po abecednom redu; 12 Obavlja akademske zadatke na uredan i čitljiv način; 13 Pamti gradivo (pjesmu, tablicu množenja) kada je to potrebno; 14 Traži pojašnjenje uputa, zadataka koje nije razumio; 15 Pokušava uprkos početnim problema; 16 Završava i podnosi školske i domaće zadatke na vrijeme; 17 Radi samostalno, bez nadzora ili pomoći; 18 Čita i prati pisana uputstva; 19 Čita udžbenike, jednostavne novine i članake iz časopisa; 20 Obavlja zadatke na odgovarajući način u određenim područjima (nauci, društvenim istraživanjima); 21 Koristi kalkulator za računanje; 22 Razumije osnovne koncepte mjerenja (npr. metričke jedinice); 23 Piše pisane zadatke (npr. priče sa razvojnim događajem jednostavne eseje, pjesme); 24 Koristi samostalno riječnik, enciklopedije; 25 Provjerava uspješnost zadataka prije nego ih preda; 26 Čita tabele, grafikone i slike precizno; 27 Tutor je drugima u akademskim temama (pomaže); 28 Riješava srednje složene matematičke zadatke (npr. decimale, frakcije); 29 Uzima bilješke kada se nešto objašnjava; 30 Riješava složene matematičke zadatke (npr. geometrija, algebra).

Vještina „Identificira slova abecede kada su data izdvojeno“ je u potpunosti usvojena kod 12,3 ispitanika, djelimično je usvojena kod 14% ispitanika, dok 56,1% ispitanika nema usvojenu vještinu. U odnosu na vještinu „Prepoznaje svoje ime u pisanoj formi“, 26,3% ispitanika ima potpuno usvojenu vještinu, dok 47,4% ispitanika nema usvojenu vještinu. U potpunosti usvojenu vještinu „Čita nekoliko jednostavnih riječi“ ima 10,5% ispitanika, djelimično usvojenu 17,5%, a nema usvojenu samo jedan ispitanik. U potpunosti usvojenu vještinu „Obavlja početne matematičke zadatke (jednostavno sabiranje i oduzimanje)“ ima 1,8% ispitanika, djelimično usvojenu 8,8%, a nema usvojenu vještinu 73,7% ispitanika. Vještinu prepisivanja sa table najveći procenat ispitanika nema usvojenu 75,4%, dok 3,5% ispitanika ima djelimično usvojenu. Uvidom i u preostale varijable subtesta „Akademske vještine“ može se uočiti da najveći procenat ispitanika nema usvojene vještine. Također, u odnosu na varijable: Koristi samostalno riječnik, enciklopedije, Provjerava uspješnost zadataka prije nego ih preda, i Riješava srednje složene matematičke zadatke (npr. decimale, frakcije) u procentu od 100% ispitanici nemaju usvojenu vještinu.

U Tabeli 5. prikazana je distribucija odgovora ispitanika u odnosu na pojedinačne varijable subtesta „Radne vještine“.

Tabela 5. Distribucija odgovora u odnosu na pojedinačne varijable subtesta „Radne vještine“
Table 5. Distribution of responses against variables of subtest “Work skills”

Varijable	Nema usvojenu vještinu		Počinje usvajati		Djelomično usvojena		Potpunosti usvojena		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	17	29,80	21	36,80	14	24,60	5	8,80	57	100
2	1	1,80	32	56,10	17	29,80	6	10,50	57	100
3	28	49,10	18	31,60	9	15,80	2	3,50	57	100
4	30	52,60	21	36,80	5	8,80	1	1,80	57	100
5	20	35,10	23	40,40	12	21,10	2	3,50	57	100
6	34	59,60	18	31,60	5	8,80	-	-	57	100
7	46	80,70	9	15,80	2	3,50	-	-	57	100
8	41	71,90	14	24,60	2	3,50	-	-	57	100
9	43	75,40	10	17,50	4	7,00	-	-	57	100
10	45	78,90	11	19,30	1	1,80	-	-	57	100
11	52	91,20	4	7,00	1	1,80	-	-	57	100
12	44	77,20	10	17,50	2	3,50	1	1,80	57	100
13	39	68,40	16	28,10	2	3,50	-	-	57	100
14	51	89,50	6	10,50	-	-	-	-	57	100
5	52	91,20	5	8,80	-	-	-	-	57	100
16	53	93,00	3	5,30	1	1,80	-	-	57	100
17	52	91,20	4	7,00	1	1,80	-	-	57	100
18	51	89,50	6	10,50	-	-	-	-	57	100
19	57	100,00	-	-	-	-	-	-	57	100
20	54	94,70	3	5,30	-	-	-	-	57	100
21	56	98,20	1	1,80	-	-	-	-	57	100
22	57	100,00	-	-	-	-	-	-	57	100
23	57	100,00	-	-	-	-	-	-	57	100
24	56	98,20	1	1,80	-	-	-	-	57	100
25	57	100,00	-	-	-	-	-	-	57	100
26	57	100,00	-	-	-	-	-	-	57	100
27	57	100,00	-	-	-	-	-	-	57	100
28	57	100,00	-	-	-	-	-	-	57	100

Legenda: 1 Dolazi na vrijeme u školu ili na posao; 2 Obavlja poslove na način koji ne ugrožava sebe ili druge; 3 Dobija dozvolu prije napuštanja radnog prostora u školi ili na poslu; 4 Održava pažnju i napor u školi ili na poslu; 5 Prihvata zadatke od učitelja ili supervizora bez žalbe; 6 Počinje vlastitu aktivnost bez ometanja drugih; 7 Donosi, organizira potrebne materijale za rad; 8 Obavlja rad sa malo ili nikako nadzora; 9 Nastavlja raditi dok ne završi zadatak; 10 Zna šta da radi nakon završetka zadataka; 11 Profitira od konstruktivnih povratnih informacija, korekcija od drugih; 12 Obavlja dodijeljen posao precizno; 13 Uzima dijelove, sklapa predmete; 14 Koristi jednostavne alate (npr. hamer, odvijač); 15 Poznaje vrste poslova koje on/ona može realno obavljati; 16 Primjenjuje odgovarajuće vještine za rješavanje radnih zadataka; 17 Prati radni raspored; 18 Prenosi znanje ili informacije drugima na zahtjev u pisanom obliku; 19 Provjerava vlastiti rad po završetku zadatka; 20 Postavlja odgovarajuće prioritete za izvršavanje zadatka; 21 Uči osnovne informacije o drugima; 22 Generalizuje/primjenjuje akademske vještine u drugim školskim ili radnim situacijama; 23 Raspoložbe sa novcem na odgovoran način; 24 Kompletira aplikaciju za posao; 25 Samostalno postavlja radni raspored; 26 Izvodi radne zadatke koji zahtijevaju sposobnosti za čitanje najmanje za šesti razred; 27 Piše poslovno pismo; 28 Nadgleda druge ljude.

U Tabeli 5 je vidljivo da vještina „Dolazi na vrijeme u školu ili na posao“ je u potpunosti usvojena kod 5 (8,8%) ispitanika, djelimično je usvojena kod 14 (24,6%) ispitanika, dok 29,8% ispitanika nema usvojenu vještinu. U odnosu na vještinu „Obavlja poslove na način koji ne ugrožava sebe ili druge“, najveći procenat ispitanika

56,1% počinje usvajati vještinu, dok jedan ispitanik nema usvojenu vještinu. U potpunosti usvojenu vještinu „Dobija dozvolu prije napuštanja radnog prostora u školi ili na poslu“ ima 3,5% ispitanika, djelimično usvojenu 15,8%, a nema usvojenu vještinu 49,1% ispitanika. U potpunosti usvojenu vještinu „Prihvata zadatke od učitelja ili supervizora bez žalbe“ ima 3,5% ispitanika, djelimično usvojenu 21,1%, a nema usvojenu vještinu 35,1% ispitanika. Uvidom i u preostale varijable subtesta „Radne vještine“ može se uočiti da najveći procenat ispitanika nema usvojene radne vještine. Također, u odnosu na varijable: Provjerava vlastiti rad po završetku zadatka, Generalizuje/primjenjuje akademske vještine u drugim školskim ili radnim situacijama, Raspolaze sa novcem na odgovoran način, Samostalno postavlja radni raspored, Izvodi radne zadatke koji zahtjevaju sposobnosti za čitanje najmanje za šesti razred, Piše poslovno pismo i Nadgleda druge ljude“u procentu od 100% ispitanici nemaju usvojenu vještinu.

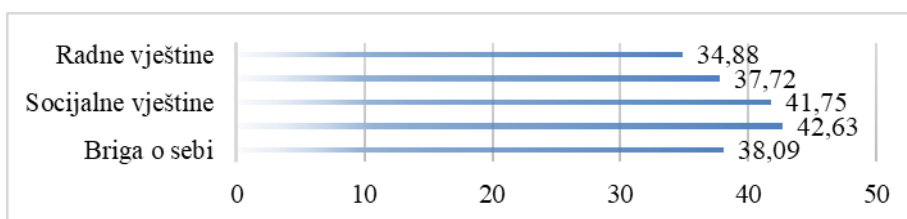
Nivo adaptivnog ponašanja djece autističnog spektra

Za procjenu adaptivnog ponašanja korištena je ABI skala (Brown & Leigh, 1986). U odnosu na ABI skalu, u Tabeli 6. prikazani su rezultati deskriptivne statistike za pet subtestova: Briga o sebi, Komunikacija, Socijalne vještine, Akademske vještine i Radne vještine. U Tabeli 6. prikazani su ukupni rezultati na način da su se sabrali odgovori na pojedinačnim varijablama koji se kreću u rasponu 28-128 gdje veći rezultat ukazuje na bolje razvijene vještine adaptivnog ponašanja. Rezultati u odnosu na varijablu „Briga o sebi“ pokazuju da aritmetička sredina iznosi $38,09 \pm 7,75$, varijansa 60,05, dok se minimalni i maksimalni rezultati kreću u rasponu od 30 do 62. Uvidom u raspodjelu koeficijenata (za asimetriju i spljoštenost) može se uočiti da su rezultati na varijabli pozitivno asimetrični (vrijednosti veće od 0), odnosno većina dobijenih rezultata je lijevo od srednjih vrijednosti što znači da preovladavaju niže vrijednosti. Aritmetička sredina na varijabli „Vještine komunikacije“ iznosi $42,63 \pm 15,73$ a minimalni i maksimalni rezultati se kreću u rasponu od 32 do 85. U odnosu na koeficijent simetričnosti koji iznosi 1,74 može se zaključiti da ispitanici ostvaruju niže rezultate. Kada je riječ o preostalim varijablama, a na osnovu koeficijenata asimetrije ili zaobljenosti iz Tabele 9. može se vidjeti da ispitanici ostvaruju niske rezultate na akademskim i radnim vještinama, te su njihove distribucije izdužene i spljoštene. Izdužene i spljoštene distribucije pokazuju da se većina rezultata grupira oko aritmetičke sredine (izdužena) i da ima puno rezultata koji se razlikuju od aritmetičke sredine i koje imaju veliku disperziju. Brojna istraživanja su pokazala da djeca sa poremećajima autističnog spektra pokazuju značajne deficite u adaptivnim vještinama, znatna kašnjenja u socijalizaciji, komunikaciji i vještinama svakodnevnog života. Tako je istraživanje koje su proveli Gabriels i suradnici (2007) su proveli petogodišnju studiju na uzorku od 14 djece sa poremećajem autističnog spektra sa umanjnim intelektualnim i verbalnim sposobnostima i utvrdili da ova djeca imaju značajno umanjene adaptivne vještine. Značaj adaptivnih vještina, naročito vještina svakodnevnog života se ogleda u funkcionalnosti djece u svom okruženju, odnosno, što su ove vještine bolje razvijene to su i mogućnosti djece za napredovanjem u drugim područjima veće.

Tabela 6. Mjere centralne tendencije i disperzije u odnosu na subtestove ABI skale
Table 6. Measures of central tendency and dispersion in relation to subtest ABI scales

Varijable	AS	SD	VAR	S _k	K _u	MIN	MAX
Briga o sebi	38,09	7,75	60,05	1,32	1,43	30,00	62,00
Komunikacija	42,63	15,73	247,49	1,74	1,82	32,00	85,00
Socijalne vještine	41,75	12,16	147,94	1,24	1,08	29,00	77,00
Akadske vještine	37,72	12,07	145,78	1,83	2,54	29,00	75,00
Radne vještine	34,88	7,22	52,15	1,30	0,80	28,00	55,00

U Grafikonu 1 prikazane su vrijednosti aritmetičkih sredina, na osnovu kojih se lakše može vidjeti da su kod djece sa poremećajima autističnog spektra najmanje razvijene radne vještine.



Grafikon 1. Ukupni rezultati na subtestovima
Chart 1. Total results on subtests

Kanne, Gerber, Quirnbach, Sparrow, Cicchetti & Saulnier (2011) su proveli istraživanje na uzorku od 1089 mladih sa poremećajem autističnog spektra koji imaju razvijeni govor, a cilj istraživanja je bio utvrditi vezu između adaptivnog funkcionisanja i simptomatologije autizma. Rezultati su pokazali da osobe sa poremećajem autističnog spektra pokazuju značajne deficite u adaptivnom ponašanju i zanemarive korelacije između stepena težine autizma i adaptivnog ponašanja. Također je utvrđeno da je IQ snažan prediktor za adaptivno funkcionisanje, odnosno jaz između IQ i adaptivnih vještina se smanjuje kod osoba sa nižim nivoom funkcionisanja, dok je kod starijih osoba sa poremećajem autističnog spektra jaz između IQ i adaptivnih vještina veći.

ZAKLJUČAK

Poznato je da su poteškoće u adaptivnom ponašanju kod djece sa poremećajem autističnog spektra sastavni dio svakodnevnog funkcionisanja i sami tim predstavljaju i dio simptomatologije ovog poremećaja. Evidentni su još u najranijoj dobi s tim da ih je u tom periodu teško tačno prepoznati i kao takve identificirati. Ovaj problem perzistira i dalje tokom razvoja djeteta i uglavnom se nastavlja i u odrasloj dobi, ali u različitim formama i manifestacijama, ovisno o sposobnostima, porodici, okruženju, edukaciji i brojnim drugim faktorima, a što se opet dalje odražava na cjelokupno funkcionisanje. Provedeno istraživanje je pokazalo da vještine adaptivnog ponašanja kod ove djece su nedovoljno usvojene i razvijene u svim ispitivanim područjima i kao takve remete svakodnevno funkcionisanje, dovode do pojave dodatnih maladaptivnih ponašanja koja dodatno otežavaju proces edukacije i osposobljavanja za samostalan život te narušavaju kvalitetu života i odnosa unutar porodice.

LITERATURA

1. Američka psihijatrijska udruga. (1996). *Dijagnostički statistički priručnik mentalnih oboljenja DSM-IV*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
2. Barton, M. L., Robins, D. L., & Jashar, D. (2013). Sensitivity and Specificity of Proposed DSM-5 Criteria for Autism Spectrum Disorder in Toddlers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(5), 1184-1195.
3. Begovac I, Vidović V, & Barišić N. (2009). Autizam ranog djetinjstva. U N. Barišić, (Ur.), *Pedijatrijska neurologija* (str. 734-739). Zagreb: Medicinska naklada.
4. Bujas-Petković, Z., Frey-Škrinjar, J., Hranilović, D., Divčić, B., & Stošić, J. (2010). *Poremećaj autističnog spektra*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., & Rowley, S. J. (2008). Social risk and protective factors for African American children's academic achievement and adjustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology*, 44(1), 286-292.
6. Dizdarević, A. (2014). *Specijalna edukacija djece sa intelektualnim i razvojnim teškoćama, teorija, praksa i istraživanje*. Tuzla: Print-com.
7. Fenton, G., D'Ardea, C., Valente, D., del Vecchio, I., Fabrizzi, A., & Bernabei, P. (2003). Vineland adaptive behavior profiles in children with autism and moderate to severe developmental delay. *International Journal of Research and Practice –Autism, SAGE Publications and National Autistics Society*, 2(3), 269-287.
8. Gabriels, R. L., Ivers, B. J., Hill, D. E., Agnew, J. A., & McNeill, J. (2007). Stability of adaptive behaviors in middle-school children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(4), 291-303.
9. Gilotty, L., Kenworthy, L., Sirian, L., Black, D. O., & Wagner, A. E. (2002). Adaptive skills and executive function in autism spectrum disorders. *Child Neuropsychology*, 8(4), 241-248.
10. Goldman, S. E., Surdyka, K., Cuevas, R., Adkins, K., Wang, L., & Malow, B. A. (2009). Defining the sleep phenotype in children with autism. *Developmental Neuropsychology*, 34(5), 560-573. DOI:10.1080/87565640903133509.
11. Kanne, S.M., Gerber, A.J., Quirnbach, L.M., Sparrow, S.S., Cicchetti, D.V., Celine A. & Saulnier, C.A. (2011). The Role of Adaptive Behavior in Autism Spectrum Disorders: Implications for Functional Outcome. *J Autism Dev Disord*, 41, 1007-1018. DOI:10.1007/s10803-010-1126-4.
12. Liss, M., Harel, B., Fein, D., Allen, D., Dunn, M., Feinstien, C., Morris, R., Waterhouse, L., & Rapin, I. (2001). Predictors and correlates of adaptive functioning in children with developmental disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 31(2), 219-230.
13. Pierangelo, R., Giuliani, G.A. (2002). *Assessment in special education: A practical Approach*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
14. Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Balla, D. A. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales: Survey forms manual (2nd ed.)*. Minneapolis, MN: NCS Pearson, Inc.
15. Vig, S., Sanders, M. (2007). Assessment of Mental Retardation. In M. R. Brassard & A. E. Boehm (Eds.), *Preschool assessment: Principles and practices* (pp. 420-446). Guilford Press.

DOŽIVLJAJ SURADNJE MAJKI DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU I STRUČNJAKA

EXPERIENCE OF COOPERATION OF MOTHERS OF CHILDREN WITH DISABILITIES AND EXPERTS

Ana Wagner Jakab¹, Katarina Šarčević Ivić-Hofman², Lelia Kiš-Glavaš¹

¹Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb Hrvatska

²Sveučilište u Slavonskom Brodu, Odjel društveno-humanističkih znanosti, Slavonski Brod, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Jedna od najranjivijih skupina u društvu su djeca s teškoćama u razvoju. Prema Konvenciji o pravima djeteta (2001), roditelji i stručnjaci, preuzimajući zajedničku odgovornost za ostvarivanje dobre suradnje, osiguravaju djeci s teškoćama jedno od temeljnih dječjih prava, a to je pravo na razvoj u svim vidovima života, uključivši tjelesni, emotivni, psihosocijalni, kognitivni, društveni i kulturni razvoj. Cilj ovog istraživanja je istražiti doživljaj suradnje i prikazati preporuke za njezino unaprjeđenje od majki djece s teškoćama u razvoju i stručnjaka. Provedeno je kvalitativno istraživanje na namjernom uzorku majki djece s teškoćama u razvoju i stručnjaka različitih profesija uključenih u rad s djecom s teškoćama u razvoju s područja Brodsko-posavske županije. Podatci su prikupljeni tehnikom grupnih razgovora odnosno fokusnim grupnim intervjuima i analizirani analizom okvira. Iz istraživanja je vidljivo da roditelji ističu kako je za kvalitetan odnos potrebna komunikacija, upućivanje, informiranje i empatija od strane stručnjaka, a stručnjaci navode povjerenje, komunikaciju, iskrenost, dosljednost, diskreciju, emocije, razumijevanje i proaktivnija očekivanja od majki u vezi međusobnog odnosa. Nalazi istraživanja doprinose boljem razumijevanju doživljaja i očekivanja roditelja i stručnjaka od dobre suradnje te mogu doprinijeti planiranju njezinog unaprjeđenja.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju, suradnja, roditelji, stručnjaci

ABSTRACT

One of the most vulnerable groups in society are children with disabilities. According to the Convention on the Rights of the Child (2001), parents and experts, both, by taking their responsibility for achieving good cooperation, ensure that children with disabilities have one of the fundamental rights, namely, the Right on development in all aspects of life, including physical, emotional, social, psychosocial, cognitive and cultural development. The aim of this research is to investigate the experience of cooperation and to present recommendations for its improvement, from mothers of children with disabilities and their experts. A qualitative research was conducted on a deliberate sample of mothers of children with disabilities and experts from various professions, involved in working with children with disabilities from the Brod-Posavina County. Data were collected by group discussion technique, respectively focus group interviews and analyzed by framework analysis. The research shows that parents emphasize that a quality professional relationship requires communication, guidance, information and empathy by experts, and experts state trust, communication, honesty, consistency, discretion, emotions, understanding and expectations from mothers regarding mutual relations. The research findings contribute to a better understanding of the experiences

and more proactive expectations of parents and professionals from good cooperation and can contribute to the planning of its improvement.

Keywords: children with disabilities, cooperation, parents, experts

UVOD

Obitelji usmjeren pristup

Povjesno su u središtu stručnog rada bila djeca s teškoćama u razvoju, a rad s obitelji se tretirao kao komplementaran. Rođenje djeteta doživljavalo se krizom koja vodi do raspada obitelji, a uloga stručnjaka bila je usmjerena na poučavanje metoda i tehnika rada s djecom s teškoćama u razvoju (Turnbull, Turbiville & Turnbull, 2000; Dalmau i sur., 2017). Danas znamo da je obitelj složeni socijalni sustav s jedinstvenim značajkama i potrebama te je kao takav nezaobilazan u samom središtu pozornosti stručnjaka. Pravodobna i kvalitetna podrška obitelji osnažuje obiteljske resurse i obitelj čini otpornijom na stres. Obitelj je djetetova prva, najvažnija i najbliža okolina u kojoj raste i razvija kapacitete neophodne kako bi se otisnulo prema vanjskoj okolini te dostiglo najveću moguću razinu samostalnosti i funkcionalnosti. Obitelji usmjeren pristup, odnosno model, predstavlja u najvećoj mjeri filozofiju, sustav vjerovanja i vrijednosti kojim stručnjaci namjeravaju pružiti podršku razvoju kapaciteta obitelji s namjerom poticanja napretka djece s teškoćama u razvoju (Dunst, Boyd, Trivette, & Hamby, 2002; Dalmau et al., 2017). Takav pristup naglašava suradnju između roditelja i stručnjaka, usmjeren je na ulogu obitelji u donošenju odluka o djeci i prepoznaje roditelje kao najbolje poznavatelje svoje djece i njihovih potreba (Rosenbaum et al., 1998; King, King, Rosenbaum, & Goffin, 1999). Uspješna suradnja roditelja i stručnjaka pozitivno utječe na svladavanje ishoda rada s djecom kao i na veću razinu zadovoljstva roditelja, ali i stručnjaka (Epstein, 2005; Forlin & Hopewell, 2006; Murray & Curran, 2008). Istraživanja pokazuju bolje ishode djece s teškoćama u razvoju, ali i cijele obitelji kada su roditelji u većoj mjeri uključeni u rad s djecom (Dunst, Hamby & Brookfield, 2007; Dalmau et al., 2017). Obitelji usmjeren pristup povećava zadovoljstvo roditelja, smanjuje roditeljski stres i potiče napredak djeteta (Rosenbaum i sur., 1998; King i sur., 1999). Na ove pozitivne ishode obiteljski usmjerenog pristupa utječe sam proces uključivanja i primanja podrške, kao i struktura servisa podrške (Dunst & Trivette, 1996; Hasnat & Graves, 2000; King et al., 2001; prema Dalmau et al., 2017). Proces se odnosi na način osiguravanja servisa podrške uključujući međuljudske odnose, pružanje brige na respektirajući način i održavanje kontinuiteta pružanja usluga. Struktura servisa podrške odnosi se na okolinske, odnosno organizacijske značajke kao što su fizička pristupačnost i udobnost, kao i liste čekanja na usluge (King et al., 1999; prema Dalmau et al., 2017). Razvijanje partnerskih odnosa između stručnjaka i obitelji predstavlja temelj stručne podrške djeci s teškoćama u razvoju rane dobi. Biti partner pretpostavlja razvoj međusobnog razumijevanja i podržavanja što je često zahtjevan i izazovan proces.

Partnerstvo roditelja i stručnjaka

Razvijanje partnerskog odnosa između roditelja djece s teškoćama u razvoju i stručnjaka je više od usmjerenosti na informiranje, edukacije, pružanja usluga, rehabilitaciju i pružanje podrške. Partnerski odnos pretpostavlja poštivanje prava na

istinsko sudjelovanje roditelja i stručnjaka, odnosno postizanje zajedničkog viđenja tog odnosa (Mihaljević, 2016). Partneri su neposredni suradnici kojima je temelj suradnje zajednička kreacija. S ciljem postizanja ravnopravnog odnosa koji potiče obostrano zadovoljstvo, stručnjaci i roditelji trebali bi se međusobno cijeniti, poštivati te uvažavati mišljenja, stavove i osjećaje. S obzirom da teškoće u razvoju predstavljaju kronično stanje važno je da stručnjaci i roditelji uspostave iskren i pozitivan odnos koji će često trajati dugi niz godina (Sebald & Luckner, 2007; Mihaljević, 2016). Roditelji ističu važnost prvog kontakta sa stručnjacima kao temeljnog za budući razvoj suradnje i odnosa, a kao motivirajuću dimenziju doživljavaju dostupnost stručnjaka za razgovor, dijeljenje mišljenja i savjetovanje (Mihanović, 2011; Mihaljević, 2016). Važni čimbenici uspješnog partnerstva su još i povjerenje, komunikacija i kulturološka osjetljivost (Blue-Banning et al., 2004; Mihaljević, 2016). Navodi iz pregleda literature se slažu oko važnosti vještina aktivnog slušanja stručnjaka, međutim vrlo je važno shvatiti koje su to konkretno situacije i postupci koje roditelji doživljavaju kao one u kojima ih se nije dovoljno dobro slušalo i čulo (Lundeby & Tøssebro, 2008). Iako mnogi roditelji izjavljuju da su postigli partnerstvo sa stručnjacima, većina roditelja smatra da je to rezultat njihove osobne asertivnosti (Knox, 2000; Lundeby & Tøssebro, 2008). Roditelji naglašavaju vrlo važnim da im se ne samo omogući izražavanje vlastitih mišljenja vezano uz svoju djecu, nego da im se isto tako omogući sudjelovanje u definiranju samog problema kao i izboru najboljeg rješenja. Međutim, odnos roditelja i stručnjaka podrazumijeva obostrani doživljaj, stavove i očekivanja. Iz tog razloga nas je zanimala perspektiva i doživljaj suradnje roditelja i stručnjaka. S obzirom da su majke u velikoj mjeri angažirane u radu s djecom s teškoćama u razvoju te time i često u intenzivnom kontaktu sa stručnjacima, u ovom radu je uzeta u obzir perspektiva majki.

Cilj ovoga istraživanja je ispitati doživljaj suradnje i preporuke za kvalitetniju suradnju roditelja djece s teškoćama u razvoju i stručnjaka.

Sukladno općem cilju proizašla su sljedeća istraživačka pitanja za roditelje i stručnjake:

1. Što roditelji smatraju važnim za primanje usluga rane podrške?
2. Što stručnjaci smatraju važnim za pružanje usluga rane podrške?
3. Na koje teškoće nailaze roditelji prilikom primanja usluga rane podrške?
4. Na koje teškoće nailaze stručnjaci prilikom pružanja usluga rane podrške?
5. Kako roditelji opisuju potrebu za kvalitetnijim sustavom usluga rane podrške?
6. Kako stručnjaci opisuju potrebu za kvalitetnijim sustavom usluga rane podrške?

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Sudionici za ovo istraživanje birani su tehnikom snježne grude gdje sudionici sami predlažu one koji bi mogli sudjelovati. U istraživanju su provedene četiri fokusne grupe, dvije fokusne grupe majki i dvije fokusne grupe stručnjaka. U fokusnim grupama sudjelovalo je 10 majki djece s teškoćama u razvoju i 10 stručnjaka (9 ženskih i 1 muška osoba) iz sustava odgoja i obrazovanja, zdravstvenog sustava i sustava socijalne skrbi s područja Brodsko-posavske županije. Kriterij za odabir majki

bio je da imaju dijete s teškoćama u razvoju te imaju iskustva korištenja usluga podrške i suradnje sa stručnjacima. S obzirom na obrazovni status, šest majki imale su završenu srednju školu, a četiri završeno visokoškolsko obrazovanje. Prosječna dob majki bila je 40 godina. Majke su imale dvoje ili više djece, samo dvije majke imale su po jedno dijete. Djeca su imala postavljene različite dijagnoze: (Down sindrom (N=3), sljepoća (N=1), poremećaj iz spektra autizma (N=2), motoričke teškoće (N=2), naglušnost (N=1)), a jedno dijete ni danas nema jasno postavljenu dijagnozu. Petero djece je ženskog spola i petero djece muškog spola. Djeca su bila u rasponu dobi od tri do šest godina. Kriterij za odabir stručnjaka bio je da stručnjaci imaju iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju i/ili njihovim obiteljima. Svi stručnjaci su imali visoku stručnu spremu. Prosječna dob stručnjaka bila je 40 godina. Stručnjaci su bili iz sustava odgoja i obrazovanja (dva pedagoga, dva psihologa, edukacijski rehabilitator, odgojitelj), iz zdravstvenog sustava (liječnik, edukacijski rehabilitator, fizioterapeut) i sustava socijalne skrbi (socijalni radnik). Prosječno radno iskustvo iznosilo je 15 godina radnog staža.

Metoda

S obzirom da je autore zanimalo dobiti uvid u osobno iskustvo i doživljaj sudionika odabran je kvalitativni pristup prikupljanja i analize podataka. Fokusne grupe su izabrane zbog mogućnosti grupne interakcije sudionika gdje svaka osoba može reagirati na mišljenje drugih, čime se umnogostručuje broj komentara i zamisli, što obogaćuje odgovore i uvid u samu temu istraživanja. Metoda fokusnih grupa korištena je za prikupljanje podataka, a podatci su analizirani tzv. analizom okvira.

Način provođenja istraživanja

Majke su kontaktirane putem ustanova gdje djeca primaju stručnu podršku i udruga za poticanje ranog razvoja, a stručnjaci putem ustanova u kojima rade. Sudionici su dalje sami predlagali ostale sudionike. Stručnjaci se razlikuju u odnosu na dob, profesije, radno iskustvo u pružanju usluga rane podrške, dodatne edukacije iz područja rane intervencije te prema tome imaju i različita iskustva u pružanju usluga rane podrške. Fokusne grupe u okviru ovog istraživanja provedene su prema unaprijed pripremljenim pitanjima za grupni razgovor. Razgovor je bio usredotočen na tematsko područje: doživljaj suradnje i preporuke za kvalitetnijom suradnjom roditelja djece s teškoćama u razvoju i stručnjaka koji rade s djecom s teškoćama u razvoju. Pitanja su pripremile autorice ovog istraživanja, a jedna od autorica, po struci edukacijski rehabilitator, provela je fokusne grupne razgovore. Prije provođenja fokusnih grupnih razgovora ispitanicima je objašnjena svrha istraživanja i tražila se njihova usmena i pismena suglasnost za sudjelovanjem u istraživanju te su time upoznati s poštivanjem etičkih aspekata istraživanja od strane istraživačica. Dobivene su i suglasnosti za provođenje istraživanja od etičkih povjerenstava ustanova koje polaze djeca s teškoćama u razvoju i ustanova u kojima rade stručnjaci. Sudionicima je detaljno objašnjeno što podrazumijeva sudjelovanje i koja je svrha istraživanja. Nakon pristanka, slijedio je dogovor o vremenu i mjestu održavanja fokusnih grupa. Dane su im informacije o svrsi istraživanja, o postupku provedbe razgovora, o povjerljivosti podataka, načinu korištenja dobivenih podataka te o očekivanom načinu njihovog sudjelovanja. Grupni razgovori su se odvijali u prostoriji u kojoj se razgovor mogao nesmetano odvijati.

Tijek razgovora je uz pristanak sudionika sniman diktafonom. Razgovor sa svakom od fokusnih grupa s roditeljima trajao je oko 1:30h, dok je razgovor u jednoj fokusnoj grupi sa stručnjacima trajao oko 1:45h, a u drugoj oko 45 minuta. Transkripti razgovora fokusnih grupa analizirani su od strane sve tri autorice rada. Također, sudionici istraživanja dobili su na uvid snimke razgovora.

Metode obrade podataka

Podatci prikupljeni u fokusnim grupama analizirani su tzv. analizom okvira koja je primjerena kada postoje unaprijed definirana istraživačka pitanja čija je svrha deskripcija i interpretacija određenih problema u nekom specifičnom okruženju (Lacey & Luff, 2009). Teorijski okvir u ovom području je već dobro razrađen, a ključne teme za koje želimo dobiti odgovore unaprijed definirane, ali je moguće i identificiranje novih tema koje nisu bile postavljene u polaznom okviru analize (Ajduković & Urbanc, 2010). Prednost analize okvira je to što pruža sustavne i vidljive faze procesa analize tako da istraživači i druge osobe imaju jasan uvid u faze po kojima su rezultati bili dobiveni iz podataka, što je bio i razlog odabira ove metode. Tijekom analize prolazilo se kroz pet faza: upoznavanje s građom, identifikacija tematskog okvira, indeksiranje (kodiranje), kreiranje tablice s podacima te mapiranje i interpretiranje (Lacey & Luff, 2009). Transkripti razgovora su izrađeni iz snimljenih audio-zapisa te su oni bili osnova za daljnju kvalitativnu analizu prikupljenih podataka. Opseg transkripata za roditelje sadrži 48 stranica, a za stručnjake 35 stranica teksta. Nalazi prikazani u poglavlju Rezultati i diskusija potkrijepljeni su navodima sudionika koji su označeni njihovim profesionalnim ulogama i brojevima: M - majka; S - stručnjak. Vjerodostojnost podataka i njihovih tumačenja nastojali smo povećati triangulacijom istraživača (Miles & Huberman, 1994). Svaku razinu analize smo zasebno provele, a zatim zajednički objedinile rezultate.

REZULTATI I DISKUSIJA

U prikazu rezultata opisano je tematsko područje, posebno za majke i posebno za stručnjake. Tematsko područje podijeljeno je na kategorije koje su opisane kroz kodove.

U Tablici 1. prikazana je analiza doživljaja suradnje i preporuka za kvalitetniju suradnju majki i stručnjaka iz kojeg se izdvajaju tri tematske cjeline koje opisuju majke te tri koje opisuju stručnjaci.

Tablica 1. Analiza doživljaja suradnje i preporuka za kvalitetniju suradnju majki djece s teškoćama u razvoju i stručnjaka

Table 1. Analysis of the experience of cooperation and recommendations for better cooperation between mothers of children with disabilities and professionals

TEMATSKO PODRUČJE: DOŽIVLJAJ SURADNJE I PREPORUKE ZA KVALITETNIJU SURADNJU MAJKI DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU I STRUČNJAKA	
TEME - MAJKE	KATEGORIJE - MAJKE
1. Suradnja majki i stručnjaka u vezi pružanja usluga podrške	1. Uključenost u različite stručne tretmane prilikom pružanja usluga rane podrške
2. Izazovi u suradnji majki i stručnjaka	1. Način reagiranja stručnjaka na stanje u kojem je dijete 2. Procjena i daljnje upućivanje u usluge rane podrške
3. Preporuke majki za kvalitetniju suradnju	1. Komunikacija prilikom suradnje 2. Informiranje o uslugama rane podrške 3. Empatija s roditeljima u vezi stanja djeteta
TEME - STRUČNJACI	KATEGORIJE - STRUČNJACI
1. Suradnja stručnjaka i majki u vezi pružanja usluga podrške	1. Prilagođavanje načina komuniciranja od strane stručnjaka 2. Svjesnost o važnosti međusobne suradnje
2. Izazovi u suradnji majki i stručnjaka	1. Prihvatanje dijagnoze djeteta prilikom suradnje između roditelja i stručnjaka 2. Neprihvatanje djetetovih teškoća prilikom suradnje između roditelja i stručnjaka
3. Preporuke stručnjaka za kvalitetniju suradnju	1. Povjerenje između stručnjaka i roditelja 2. Iskrenost između stručnjaka i roditelja 3. Komunikacija prilikom suradnje 4. Dosljednost u načinu rada s roditeljem 5. Diskrecija u vezi iznesenih informacija 6. Razumijevanje emocija roditelja 7. Razumijevanje između roditelja i stručnjaka 8. Očekivanja od roditelja u vezi međusobnog odnosa

Kako bi odgovorili na istraživačka pitanja, majke i stručnjaci pod tematskim područjem *Doživljaj suradnje i preporuke za kvalitetniju suradnju majki djece s teškoćama u razvoju i stručnjaka* izdvajaju ove tematske cjeline:

1. Suradnja majki i stručnjaka u vezi pružanja usluga podrške

Majke navode kako one vide suradnju sa stručnjacima u vezi pružanja usluga podrške u vidu **uključenosti u različite stručne tretmane prilikom pružanja usluga rane podrške** "...Mi smo bili u sve uključeni: od pokušaja da se socijalizira, do radionica koje su bile organizirane baš za tu djecu u ranoj integraciji...M3"; "Sa ljudima koji su s njom radili od vrtičke dobila sam i dan danas stvarno i pozitivna i dobra i bliska sam i ti su mi ljudi onako dali nadu da to što se radi ima nekog smisla, a to vidim i po svom djetetu...M2"; "One su te koje su mi rekle: treba raditi s njim to i to. Tako, ovo ono. Napraviti ovo, napraviti ono...M9"; "Ona je njega primila na sat vremena. Naravno, sat vremena, ne 5 minuta i od tad on ide kod nje i nakon dva mjeseca moje dijete kao da

ga je netko iščupao. Počeo je razumijevati, pokazivat što je, ali dala mi je žena upute što da radim...M6"; "Tak da je s devet mjeseci već išla kod logopeda na nekakvu procjenu. Tamo sam dobila nekakve upute. Radili smo po uputama...M10". Jedna majka također navodi kako je sudjelovala u radu stručnjaka ako je privatno plaćala uslugu podrške "... ako sam plaćala stručnjaka onda smo se s njim dogovarali šta se radi. Ako je to bilo preko socijalnog u bolnici, u nekoj ustanovi koju HZZO plaća ja nisam sudjelovala...M2". Otkrivanje i činjenica da dijete ima teškoće u razvoju je izuzetno stresno iskustvo koje roditelje dovodi u stanje duboke nesigurnosti, straha i tjeskobe od budućnosti (Marshak & Prezant, 2007). Todd i Jones (2003) navode kako će roditelji vjerojatno opisati rad sa stručnjacima kao najteži aspekt roditeljstva djeteta s teškoćama u razvoju, kao osjećaj ranjivosti u svojim odnosima sa stručnjacima. Za roditelje je podržavajuće uputiti ih u konkretne radnje i akcije u odnosu na njihovu djecu koje im pomažu uspostaviti određenu razinu kontrole u toj za njih zastrašujućoj situaciji. Upoznavanje i uključivanje roditelja u stručni rad s djecom utječe na bolje rezultate rada s djecom što je povezano s osjećajem zadovoljstva roditelja, stručnjaka kao i cijele obitelji (Dunst et al., 2007; Dalmau et al., 2017). U ovom istraživanju stručnjaci navode suradnju stručnjaka i roditelja u vezi pružanja usluga podrške u smislu **prilagođavanja načina komuniciranja od strane stručnjaka** te stručnjaci smatraju kako je bitno prilagoditi način komuniciranja prema roditeljima "...nastojim im prilagoditi i svoj rječnik i da to ne bude osuda, nego način kako im možemo pomoći...S2"; "Morala sam im reć ono što nisu znali, ali to morate nać način i rječnik i kako će te im to upakirati u nekakav ljepši papir da oni to lakše i bolje prihvate...S3" te kako je dob stručnjaka roditelju važna kako bi steklo povjerenje u stručnjaka "...mislim da u mom slučaju kad vide koliko imam godina, da sam mlada, da mi više treba pa se onda trebam više potruditi, nego da je neka starija osoba...S2"; "...kod mene obično na prvom susretu dobiju neke osnovne informacije. Razgovaramo o dijagnozi, o djetetu, sve što se dešava. I onda sljedeći put kad dolaze, ako uspijem ih zainteresirat više, onda oni već sljedeći put pripreme hrpu pitanja jer osjete da si otvoreniji, da te smiju, mogu pitati...S7". Iz odgovora stručnjaka se vidi svjesnost stručnjaka o važnosti komunikacije s roditeljima kao i izazovima (npr. mlada dob stručnjaka) te trud koji stručnjaci ulažu kako bi uspostavili dobru i podržavajuću komunikaciju s roditeljima. Hanson, Lieber, Horn & Beckman (2000) izvještavaju kako stručnjaci imaju ključnu ulogu te vode obitelj na način da daju informacije, organiziraju sastanke i olakšavaju komunikaciju između različitih ustanova. Autori Dunst i suradnici (2002) i Pighini i suradnici (2014) ističu kako bi se ostvarila uspješnija komunikacija između roditelja i stručnjaka, stručnjaci u svom radu trebaju obratiti pažnju na aktivnosti koje rade s djecom i njihovim roditeljima, na njihovo znanje o strategijama, aktivnostima i mogućim programima te paziti da stručne riječi koje upućuju roditeljima budu razumljive. Stručnjaci trebaju posjedovati vještine koje su potrebne za djelotvornu komunikaciju s roditeljima poštivajući različitosti svake obitelji (Iversen, Schimmel, Ciacera, & Prabhakar, 2003). Stručnjaci navode **svjesnost o važnosti međusobne suradnje** te kako imaju dobar pristup roditeljima što uglavnom dovodi do dobrih odnosa s roditeljima "...mislim da sam imala jako puno strpljenja i razumijevanja baš znajući koliko je teško prihvatiti činjenicu da imaš dijete koje je drugačije od druge djece...S3" te da je kontakt lakši kada su roditelji svjesni da imaju dijete s teškoćama "...Sam kontakt s roditeljima djece koja imaju nalaz i mišljenje uvijek je bio ugodan jer

ti roditelji su svjesni potrebe i važnosti uključivanja djece u program...S1". Kako bi se ostvarili pozitivni odnosi s roditeljima stručnjaci trebaju izgrađivati odnos s roditeljima koji je okarakteriziran poštovanjem, povjerenjem, senzibilnošću i iskrenošću. Roditelji trebaju osjećati da su im stručnjaci partneri za raspravljanje o vlastitim nesigurnostima, a sami stručnjaci trebaju biti izvor informacija (Espe-Sherwindt, 2008; Pintarić Mlinar, Alimović, & Pinjatela, 2013). Značajan korak za stručnjake je upravo shvaćanje da roditelji znaju što je najbolje što žele za svoje dijete (Pighini et al., 2014).

2. Izazovi u suradnji majki i stručnjaka

Majke opisuju kao izazove u suradnji sa stručnjacima **načine reagiranja stručnjaka na stanje u kojem je dijete** te navode kako pojedini stručnjaci reaguju *"...da se mi pripremimo na najgore i to je nama bilo non-stop ponavljano kad god smo pitali...M5"; "Susret moj prvi s logopedom ovdje u bolnici je bio 5 minuta, bacanje igrački pred njega: „ajde igray se.“ Gdje se on rasplakao i ona se okrene i napiše: ne surađuje...M6"; Kad smo bili na invalidnici, znači doktorica koja mi invalidninu odlučuje o djetetu, mrtvo ladno i ovako pitala: „A kad je on to dobio?...M7". Majke također navode kao izazove **procjenu i daljnja upućivanja u usluge podrške** *"...eto nek odem kod pedijatra i tražim uputnicu za neuropedijatra...M1"; "Neuropedijatar je tu odigro kod mene ključnu ulogu što je on uputio odmah: idite to... Tak da je s devet mjeseci već išla kod logopeda na nekakvu procjenu. Tamo sam dobila nekakve upute. Radili smo po uputama...M10"*. Istraživanje koje je provedeno u Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini (Dowling, 2012) na uzorku od 89 roditelja navodi kako im je dijagnostički proces bio stresno iskustvo zbog načina kako su stručnjaci priopćavali dijagnozu djeteta roditeljima. Generalno, ta prva, rana negativna iskustva roditelja sa stručnjacima imaju značajnu ulogu u formiranju negativnih roditeljskih stavova prema stručnjacima (Kraljević, 2010). Činjenica je, što potvrđuju istraživanja (Granguard & Skov, 2006), ali i praksa, da prva iskustva roditelja sa zdravstvenim osobljem imaju velik i dugotrajan utjecaj na roditeljsku sposobnost nošenja s djetetovim stanjem. Istraživanje koje je imalo za cilj istražiti roditeljsku potrebu za različitim oblicima podrške za djecu rane dobi (Pećnik, 2013) pokazuje zabrinjavajući podatak da roditelji djece koja su u rodilištu ocijenjena kao neurorizična nisu dobili nikakve preporuke za daljnje usluge ili pretrage (od ukupno 202 djece, 25% je onih koja su imala utvrđeni neurorizik i kroničnu bolest i 22% onih koja imaju teškoće u razvoju i utvrđen neurorizik). Oni koji su bili upućeni na daljnje korake samo su u 12% slučajeva upućeni i na nemedicinske struke (11% psihologu i 1% logopedu). Dominiraju zdravstvene pretrage (67%), a od liječničkih specijalnosti na prvom su mjestu kod šestomjesečne djece bili fizijatri (60%) te pedijatri (51%) i neuropedijatri (51%) (Pećnik, 2013). Istraživanje koje su proveli Košiček, Kobetić, Stančić i Joković Oreb (2009) pokazuje da roditelji navode postojanje nedovoljne suradnje između stručnjaka, iz čega proizlazi i nedovoljna informiranost samih stručnjaka o radu stručnjaka drugih struka, što dovodi do nedovoljnog i neodgovarajućeg informiranja roditelja koji imaju dijete s teškoćama u razvoju, a Sloper (1998) navodi da je odnos roditelja i stručnjaka presudan aspekt učinkovitosti usluga podrške. Integracija i koordinacija usluga profesionalaca iz zdravstva, obrazovanja i socijalne skrbi su kritični za djelotvorno pružanje usluga (Underwood & Frankel, 2012). Razumijevanje obiteljskih vrijednosti, uvjerenja i prioriteta potrebno je kako bi stručnjaci i roditelji zajednički istražili i*

primijenili kreativna rješenja za probleme i individualizirane pristupe pružanju usluga i podrške obitelji (Underwood & Frankel, 2012). Stručnjaci opisuju izazove u suradnji s majkama kroz prihvaćanje dijagnoze djeteta, odnosno neprihvaćanje djetovih teškoća te navode kako slijedi:

prihvaćanje dijagnoze djeteta prilikom suradnje između roditelja i stručnjaka od strane roditelja *"...roditelji lakše prihvate i tjelesno oštećenje, nego mentalno...to više negiraju...S3"*, odnosno **neprihvaćanje djetetovih teškoća** prilikom suradnje između roditelja i stručnjaka *"...Kod djece koju smo mi u vrtiću uočili da odstupaju, da imaju neku poteškoću, roditelji ako odbijaju suradnju, nikad nisu agresivni...ali onda idu linijom manjeg otpora i dijete ispišu iz vrtića...S1"; "...U samom početku zna bit tog otpora pogotovo kod nekih težih dijagnoza gdje samo roditelj ne može prihvatiti sve to što se dešava...S7"; "Ne prihvaćaju pojedine probleme ili poteškoće djeteta, slaba komunikacija ili gotovo nikakva vezana uz razvoj djeteta...S10";*

Jedna od faza tugovanja roditelja je negiranje činjenice da dijete ima teškoće, kao i ljutnja na glasnika loših vijesti te isto tako traženje uzroka i rješenja problema na različite znanstveno dokazane, ali i nedokazane načine (Healey, 1996). To nije osobno usmjereno na stručnjake, nego je sastavni dio procesa zdravog tugovanja. Upoznavanje stručnjaka i senzibiliziranje za proces koji roditelji prolaze kroz savjetovanja, predavanja, radionice i edukacije bilo bi vrlo korisno u uspostavljanju međusobne suradnje. I stručnjaci su toga svjesni te navode da prvotna rana negativna iskustva roditelja sa stručnjacima imaju značajnu ulogu u formiranju općih negativnih roditeljskih stavova prema stručnjacima (Bailey et al., 1999; Kraljević, 2010).

3. Preporuke majki i stručnjaka za kvalitetniju suradnju

Kvalitetan odnos između roditelja i stručnjaka bitan je za kvalitetno i pravovremeno pružanje podrške djetetu i njegovoj obitelji. Kako bi se ostvario kvalitetan odnos, roditelji i stručnjaci trebaju stvoriti partnerski odnos. U ovom istraživanju majke izdvajaju četiri kategorije bitne za kvalitetniji odnos, a to su:

1. **Komunikacija prilikom suradnje** *"...Trebalo biti ta komunikacija. Na prvom mjestu otvorenost da primi i da pruži komunikaciju, da savjetuje, da se malo interesira...M4"*

2. **Informiranje o uslugama rane podrške** *"Da te uputi gdje trebaš ići, kom se obratiti, šta trebaš napraviti. Kako da ti tom djetetu pomogneš...M3"; "Kad mu roditelj dođe da ga zna informirati o sljedećim koracima: gdje, šta, kako, kome i da se taj roditelj danas sutra vrati s nekim povratnim informacijama i da tu postoji neki lanac. Znači roditelj – stručnjak – idući roditelj...M1"; "Jedna služba koja će onda reći meni: ako trebate ovo, idite tu, ako trebate ovo idite tamo...M9"; "Kad bi bila neka institucija, sustav gdje ja dođem i dam sve papire od X i oni kažu dobro gospođo, imate prava ta i ta i oni to sve javljaju u mirovinsko, socijalno...M9"*

3. **Empatija s roditeljima u vezi stanja djeteta** *"Trebalo pustiti roditelja da pita i saslušati roditelja. Koliko god oni bili stručnjaci niko od njih nije u našoj koži i niko od njih ne vidi naše dijete 24 sata i niko od njih ne zna kako naša djeca funkcioniraju s bilo kojom poteškoćom...M2"; "...to je slušanje jednih drugih. I nekako ipak razumijevanje i iskrenost i nekako otvorenost informacijama...M9"; "Pokucati, pitati jel me možete primiti samo da vas ja nešto pitam. Nikad me nitko nije odbio. Ja stvarno ne mogu reći, al sam sve lijepo, upute, svega sam se držala...M1"*

Usklađenost i prožimanje djelovanja iz roditeljskog doma s radom stručnjaka, kao i primjerena obostrana komunikacija bitni su preduvjeti za skladan razvoj djeteta. Iz tog razloga na odraslima je odgovornost za postupanje u najboljem interesu za dijete. Roditelji mogu i trebaju tražiti i dobiti informacije i/ili stručne savjete vezane uz djetetov rast i razvoj, terapijske postupke i način rada s djetetom. Kvalitetna i recipročna komunikacija roditelja i stručnjaka omogućuje zajedničko razumijevanje djece i razvoj odgovarajućih načina rada s djetetom, usklađenog s njegovim individualnim i razvojnim posebnostima. Kroz istraživanja, intervjuje i izvješća, roditelji neprestano ponavljaju da je najvažnija kvaliteta koju stručnjak posjeduje, iskrena briga za njihovo dijete (Blue-Banning et al., 2004).

Stručnjaci izdvajaju kategorije koje su bitne za kvalitetniji odnos, a to su:

1. Povjerenje prilikom suradnje između roditelja i stručnjaka *"...vi kad uspostavite povjerenje, onda vi dobijete te informacije jer ne možete vi to iz prvog kontakta i drugog, nego kroz dugogodišnji rad...onda oni prihvate i sugestije i sve skupa. Ako imaju povjerenje, znate da ćete to izvršit...S3"; "Mislim da je jako bitno povjerenje: kako se stručnjak postavi prema roditelju... Roditelj stekne povjerenje i da vas vidi kao osobu od povjerenja i onaj stručni dio naravno i razumijevanje njegove situacije u kući, situacije između partnera bračnih, situacije između ukućana prema djetetu i međusobno i da naravno to zadržite za sebe, da se te informacije ne iznose van. To je jako bitno...S4"; "I onda to povjerenje, gdje vratit sad roditelja da nakon 100 komunikacija i svega steknu opet povjerenje da to može ić na bolje, da to nije sad nije konačno stanje i da će uspjeh u nekim pogledima; S9"; "Bitno je steć tu sigurnost u odnosu povjerenja...S6"*

2. Iskrenost prilikom suradnje između roditelja i stručnjaka *"Za kvalitetu odnosa prije svega je potrebna iskrenost, da se stekne povjerenje, poštivanje, uvažavanje, a sve za dobrobit djeteta...S10"*

3. Komunikacija prilikom suradnje *"... Mislim da je to jako bitno u startu jer roditelji budu jako prestrašeni, zabrinuti za dijete i bitno im je dat do znanja da postoji nešto što mogu napraviti i da nešto rade dobro...S6"; "Kvalitetna komunikacija dovodi do jednog suradničkog odnosa koji vodi ka stvaranju povjerenja što sve zajedno rezultira najboljim mogućim ishodom za dijete...S9";*

4. Dosljednost u načinu rada s roditeljem *"...Da ono što kažeš, da iza toga i stojiš, da možeš u datom momentu, ako dođe do promjene nekakve situacije, reć da si i pogriješio i ispričat se...S3"*

5. Diskrecija u vezi iznesenih informacija *"...da naravno to zadržite za sebe, da se te informacije ne iznose van...S3"*

6. Razumijevanje emocija roditelja *"Koliko puta sam se ustala i zagrlila neku mamu i ona se meni isplakala na ramenu. Dal je trebala ili ne, al ona je tad imala tu potrebu, a ja sam ju prihvatila... Ne možete vi napraviti zid...S3";*

7. Razumijevanje između roditelja i stručnjaka *"...imao sam priliku gledati kako stvaramo pozitivnu komunikaciju u jednom slučaju. Majka je prihvatila moju potrebu da se dijete cijepi jer je u pitanju bilo ozljeda od strane životinje koja se nije mogla nadzirati i cjepljenje je bilo neminovno i apsolutno potrebno...S5"; "...ako ih mi budemo malo bolje slušali i uvažavali te neke njihove izjave, onda će i oni onda bit malo više otvoreni i imat će malo više povjerenja u sustav...S7".*

8. Očekivanja od roditelja u vezi međusobnog odnosa "... malo više angažiranosti da bi dijete bolje se razvijalo i usvojilo neke vještine...da su dovoljno angažirani oko tog svog djeteta...S4"; "Mislim da roditelji mogu doprinijeti na način da slijede upute stručnjaka...na taj način se razvija suradnja jer ako stručnjaci govore što bi se trebalo, a oni se idući put pojave na nekakvom sastanku bez da su napravili to što je stručnjak rekao, onda zapravo sama suradnja nema previše smisla...S8"; "Roditelji možda ponekad malo više razumijevanja, ali onako poslušat drugu stranu pa probat vidjet da li se to negdje slaže, ali kažem naravno da njima u njihovoj ulozi to nije uvijek lako...S2".

Razumijevanje obiteljskih vrijednosti, uvjerenja i prioriteta, potrebni su kako bi stručnjaci i roditelji tražili kreativna rješenja za probleme i individualizirane pristupe pružanju usluga i podrške obitelji (Ali, Corson & Frankel, 2009; prema Underwood & Frankel, 2012). Usklađenost i prožimanje djelovanja iz roditeljskog doma s radom stručnjaka, kao i primjerena obostrana komunikacija, bitni su preduvjeti za skladan razvoj djeteta. Iako stručnjaci možda nikada neće u potpunosti razumjeti roditeljsku perspektivu, oni mogu pokazati želju za razumijevanjem njihovih potreba i brigu, što je važno u iskazivanju poštovanja i izgradnji povjerenja (McWilliam, 2015). Kvalitetna i recipročna komunikacija roditelja i stručnjaka omogućuje zajedničko razumijevanje djece i razvoj odgovarajućih načina rada s djetetom, usklađenih s njegovim individualnim i razvojnim posebnostima.

ZAKLJUČCI

Dijete s teškoćama u razvoju donosi pojačane zahtjeve pred roditelje, što ih dodatno angažira u traženju odgovarajuće podrške za dijete i obitelj. Prioritetne potrebe roditelja djece s teškoćama u razvoju odnose se na pravodobno zadovoljavanje razvojnih potreba djece. Međutim, osim toga roditelji, ali i obitelj kao sustav, imaju potrebe za stvaranjem odnosa sa stručnjacima koji će biti njihovi suputnici tijekom dugog vremenskog perioda. Istraživanja pokazuju, što se i ovim istraživanjem potvrđuje, da roditelji iskazuju potrebu za stručnjakom koji će ih uključivati u proces kao kompetentnog partnera, koji će pokazivati empatiju za dijete i obitelj, biti osoba od povjerenja, dostupan roditeljima, pokazivati brigu za dijete i obitelj i biti njihov iskreni navijač. U ovom istraživanju roditelji navode kako oni doživljavaju suradnju sa stručnjacima u vezi pružanja usluga podrške u smislu uključenosti u različite stručne tretmane te izazove u suradnji sa stručnjacima u smislu načina reagiranja stručnjaka o stanju djeteta, procjena i daljnjih upućivanja u usluge podrške. Stručnjaci navode suradnju stručnjaka i roditelja u vezi pružanja usluga podrške u smislu prilagođavanja načina komuniciranja od strane stručnjaka te smatraju kako je bitno prilagoditi način komuniciranja prema roditeljima. Stručnjaci su svjesni važnosti međusobne suradnje te navode kako imaju dobar pristup roditeljima što dovodi do uglavnom dobrih odnosa s roditeljima. Stručnjaci opisuju izazove u suradnji s roditeljima kroz prihvaćanje dijagnoze djeteta te neprihvaćanje djetetovih teškoća. Roditelji također navode da je za kvalitetan odnos potrebna komunikacija, upućivanje, informiranje i empatija od strane stručnjaka, a stručnjaci navode povjerenje, iskrenost, komunikaciju, dosljednost, diskreciju, emocije i razumijevanje te proaktivnija očekivanja od roditelja u vezi međusobnog odnosa. Tijekom godina je praksa pokazala, a i ovo je istraživanje

potvrdilo, da je jedini učinkoviti pristup u radu s djecom s teškoćama u razvoju, naročito mlađe dobi, obiteljski usmjeren pristup, a preferirani odnos stručnjaka i roditelja je onaj koji njeguje partnerstvo. Važnost dobre suradnje, odnosno partnerskog odnosa, znači i više od samih pozitivnih ishoda u razvojnom funkcioniranju djece s teškoćama u razvoju. Partnerstvo stručnjaka i roditelja utječe na zadovoljstvo svih uključenih i kvalitetu funkcioniranja djece, ali i cijele obitelji. Suradnja i partnerstvo je dvosmjerna ulica tako da su od iznimne važnosti iskustva, doživljaj i preporuke oba partnera, kako roditelja tako i stručnjaka. Jedino osviještavanje i međusobno razumijevanje potreba, strahova, očekivanja, mogućnosti i ograničenja može dovesti do razvijanja odnosa koji je temeljen na međusobnom povjerenju, razumijevanju i poštivanju. Ovo istraživanje je ograničeno malim uzorkom i samo perspektivom majki, korištenjem isključivo kvalitativne metode i uskim geografskim područjem (Brodsko-posavska županija) te zbog toga nije moguće donositi generalizirane zaključke. No ono što ovo istraživanje daje je svakako doprinos uvidu u doživljaj suradnje od strane majki i stručnjaka te njihove preporuke koje su važne u budućim istraživanjima, ali isto tako i u planiranju unaprijeđenja suradnje roditelja djece s teškoćama u razvoju i stručnjaka koji s njima rade.

LITERATURA

1. Ajduković, M. & Urbanc, K. (2010). Kvalitativna analiza iskustva stručnih djelatnika kao doprinos evaluaciji procesa uvođenja novog modela rada u centre za socijalnu skrb. *Ljetopis socijalnog rada*, 17(3), 319-352.
2. Bailey, D.B., Aytch, L.S., Odom, S.L., Symons, F., & Wolery, M. (1999). Early Intervention as We Know It, *Mental retardation and Developmental Disabilities*, 5(1), 11-20.
3. Blue-Banning, M., Summers, J.A., Frankland, C.H., Nelson, L.L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
4. Dalmau, M., Balcells-Balcells, A., Giné, C., Cañadas, M., Casas, O., Salat, Y., Farré, V. & Calaf, N. (2017). How to implement the family-centered model in early intervention. *Anales de psicología*. *Anales de psicología*, 33(3), 641-651.
5. Dowling, M. (2012). *Parent's participation in the social inclusion of children with disabilities in Bosnia and Herzegovina and Croatia*, London: The Open Society Foundation.
6. Dunst, C., J., Boyd, K., Trivette, C. M., & Hamby, D.W. (2002). Family oriented program models and professional helping practices. *Family Relations*, 51(3), 221-229.
7. Dunst, C. J., Hamby, D. W., & Brookfield, J. (2007). Modeling the effects of early childhood intervention variables on parent and family wellbeing. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2(3), 268-288.
9. Epstein, J.L. (2005). Links in a professional development chain: Preservice and inservice education for effective programs of school, family, and community partnerships. *The New Educator*, 1(2), 124-141.
10. Espe-Sherwindt, M. (2008). Family centred practice: collaboration, competency and evidence. *Support for learning*, 23(3), 136-143.
11. Forlin, C. & Hopewell, T. (2006), Inclusion – the heart of the matter: Trainee teachers' perceptions of a parent's journey. *British Journal of Special Education*, 33(2), 55-61.

12. Granguard, A.H. & Skov, L. (2006). Why do we need a diagnosis? A qualitative study of parent's experience, coping and needs, when the newborn child is severely disabled. *Blackwell Publishing Ltd*, 33(3), 296-307.
13. Hanson, M.J., Lieber, J., Horn, E. & Beckman, P.J. (2000). *Gatekeeping. Presentaton to the Council for Exceptional Children's division of early childhood annual international early childhood conference on children with special need*, Albuquerque: NM.
14. Healey, B. (1996). Helping parents deal with the fact that their child has disability. *The Council for Exceptional Children*, 3(5).
15. Iversen, M.D., Shimmel, J.P., Ciacara, S.L. & Prabhakar, M. (2003). Creating a familycentered approach to early intervention services: Perceptions of parents and Professionals, *Pediatric Physical Therapy*, 15(1), 23-31.
16. King, G., King, S., Rosenbaum, P. & Goffin, R. (1999). Family-centered caregiving and well-being of parents of children with disabilities, *Journal of Pediatric Psychology*, 24(1), 41-53.
17. Knox, M. (2000). Family control: the views of families who have a child with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 13(1) 17-28.
18. Konvencija o pravima djeteta (2001), *Državni zavod za zaštitu materinstva i mladeži /online/*. Retrieved on 5th May 2021 from [https://pravamanjina.gov.hr/UserDocs Images/arhiva/pdf/medjunarodni/konvencija_o_pravima_djeteta.pdf](https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/pdf/medjunarodni/konvencija_o_pravima_djeteta.pdf)
19. Košiček, T., Kobetić, D., Stančić, Z. & Joković Oreb, I. (2009). Istraživanje nekih aspekata rane intervencije u djetinjstvu. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(1), 1-14.
20. Kraljević, R. (2010). Neki indikatori promjena nakon podrške roditeljima djece s posebnim potrebama primjenom integrativnog Gestalt pristupa. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 41-48.
21. Lacey, A. & Luff, D. (2009). *Qualitative Data Analysis. Sheffield: NIHR RDS for the Yorkshire & the Humber*. Nottingham: NIHR RDS for the East Midlans.
22. Lundebj, H. & Tøssebro, J. (2008). Exploring the Experiences of "Not Being Listened To" from the Perspective of Parents with Disabled Children. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10(4), 258-274.
23. Marshak, L.E. & Prezant, F.P. (2007). *Married with special needs children. A couples' guide to keeping connected*. Bethesda, MD: Woodbine House.
24. McWilliam, R.A. (2015). Future of early intervention with infants and toddlers for whom typical experiences are not effective. *Remedial and Special Education*, 36(1), 33-38.
25. Mihaljević, P. (2016). *Mišljenje roditelja djece s oštećenjem sluha o podršci dobivenoj tijekom rane intervencije* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
26. Mihanović, V. (2011). Invaliditet u kontekstu socijalnog modela. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 72-86.
27. Miles, M. B. & Huberman, M.A. (1994). *Qualitative Data Analysis: A methods sourcebook. (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
28. Murray, M.M. & Curran, E.M. (2008), Learning Together with Parents of Children with Disabilities: Bringing Parent-Professional Partnership Education to a New Level. *Teacher Education and Special Education*, 31(1), 59-63.
29. Pećnik, N. (2013). *Kako roditelji i zajednica brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.

30. Pighini, M.J., Goelman, H., Buchanan, M., Schonert- Reichl, K. & Brynensen, D. (2014). Learning from parents' stories about what works in early intervention. *International Journal of Psychology*, 49(4), 263-270.
31. Pintarić Mlinar, Lj., Alimović, S. & Pinjatela, R. (2015). Early intervention for children with multiple disabilities in Croatia. U J. Babka & A.I. Brzezinska (Ur.), Conference Proceedings „Early Support for a Child with a Disability in the Polish and International Perspective“ (str. 155-170). Zielona Gora, Poljska: Uniwersytet
32. Zielonogorski i Wydawnictwo Adam Marszalek.
33. Rossenbaum, P., King, S., Law, M., King, G. & Evans, J. (1998). Family centred service: a conceptual framework and research review. *Physical and occupational Therapy in Pediatrics*, 18(1), 1-20.
34. Sebald, A. & Luckner, J. (2007). Successful Partnerships with Families of Children Who are Deaf, *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 54-60.
35. Sloper, P. (1998). Models of service support for parents of disabled children. What do we know? What do we need to know? *Child: Care, Health and Development*, 25(2), 85-99.
36. Todd, S. & Jones, S. (2003). „Mum's the word!“: maternal accounts of dealings with the professional world, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16(3), 229-244.
37. Turnbull, A. P., Turbiville, V. & Turnbull, H.R. (2000). Evolution of family professional partnerships: Collective empowerment as the model for the early twenty-first century. U J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Ur.), Handbook of Early Childhood Intervention (str. 630-650). Cambridge: Cambridge University Press.
38. Underwood, K. & Frankel, E. B. (2012). The Developmental Systems Approach to Early Intervention in Canada. *Infants and Young children*, 25(4), 286-296.

AUDIOLOGIC PROFILE OF CHILDREN WITH HEARING LOSS

AUDIOLOŠKI PROFIL DECE SA OŠTEĆENJEM SLUHA

Lidija RISTOVSKA¹, Zora JACHOVA²

¹City General Hospital "8th September", Department of Otorhinolaryngology, Division of Audiology, Skopje, Republic of North Macedonia

²University "Ss Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation, Skopje, Republic of North Macedonia

Original scientific work

ABSTRACT

When describing hearing loss, we generally look at three aspects: type, degree, and configuration of hearing loss. The objective of the study was to evaluate the audiologic profile of children with hearing loss. This retrospective study included 474 children, 279 males (58.9%) and 195 females (41.1%), aged 4 to 14 years (mean age of 6.8±2.8 years), examined at the Department of Otorhinolaryngology, Division of audiology, City General Hospital "8th September", Skopje, during the period from April 2016 to March 2021. Findings from audiologic assessment including pure-tone audiometry and tympanometry were analyzed. For statistical data analysis we used Chi-square test with level of significance $p < 0.05$. Conductive, sensorineural and mixed hearing loss was present in 95.4%, 3.2% and 1.5%, respectively. A total of 228 children (48.1%) had unilateral, and 246 children (51.9%) had bilateral hearing loss. From the total of 948 ears analyzed, 720 (75.9%) had hearing loss. Mild hearing loss was present in 97.2%, followed by moderate hearing loss (1.5%), and severe hearing loss (1.3%). Rising configuration was present in 526 cases (73%), and Flat configuration in 167 (23.2%). Less frequent audiometric configurations were: Sloping (1.7%), U-shaped (1.4%), and Notch (0.7%). Type B tympanogram in cases of conductive hearing loss was the most common ($p = 0.00001$). Audiometric descriptors indicate the communication barriers from hearing loss and educational implications. Mild conductive hearing loss is the most frequent hearing loss in children. In cases where amplification is required, there is a need for appropriate fitting according to audiometric configuration.

Keywords: type, degree, configuration, hearing loss, children

APSTRAKT

Kada opisujemo oštećenje sluha, generalno imamo u vidu tri aspekta: tip, stepen i konfiguraciju oštećenja sluha. Cilj studije bio je da se proceni audiološki profil dece sa oštećenjem sluha. Ovom retrospektivnom studijom obuhvaćeno je 474 dece, 279 muških (58,9%) i 195 ženskih (41,1%), uzrasta od 4 do 14 godina (prosečna starost od 6,8±2,8 godine), ispitivanih na Odeljenju za otorinolarinologiju, Odsek za audiologiju u Gradskoj opštoj bolnici „8mi Septembar“, Skoplje, u periodu od aprila 2016 do marta 2021 godine. Analizirani su nalazi iz audiološke procene uključujući tonalnu liminarnu audiometriju i timpanometriju. Za statističku obradu podataka koristili smo hi-kvadrat test sa nivoom značajnosti $p < 0.05$. Provodno, sensorineuralno i mešovito oštećenje sluha bili su zastupljeni kod 95,4%, 3,2% i 1,5%, redom. Ukupno 228 dece (48,1%) imalo je jednostrano, a 246 dece (51,9%) obostrano oštećenja sluha. Od ukupno 948 analiziranih ušiju, 720 (75,9%) je bilo sa oštećenjem sluha. Lako oštećenje sluha je bilo zastupljeno u 97,2%, praćeno sa umerenim oštećenjem sluha (1,5%) i teškim

oštećenjem sluha (1,3%). Uzlazna konfiguracija je bila zastupljena u 526 slučajeva (73%), a ravna konfiguracija u 167 (23,2%). Rede zastupljene audiometrijske konfiguracije bile su: silazna (1,7%), „U“ forma (1,4%) i skotom (0.7%). Timpanogram tipa B u slučajevima provodnog oštećenja sluha bio je najčešći ($p=0,00001$). Audiometrijski deskriptori ukazuju na komunikacijske prepreke zbog oštećenja sluha i obrazovne implikacije. Iako provodno oštećenje sluha je najčešće oštećenje sluha kod dece. U slučajevima kada je neophodna amplifikacija, postoji potreba za odgovarajućim podešavanjem u skladu sa audiometrijskom konfiguracijom.

Ključne reči: tip, stepen, konfiguracija, oštećenje sluha, deca

INTRODUCTION

When describing hearing loss, we generally look at three aspects: type, degree, and configuration of hearing loss. There are three basic types of hearing loss: conductive, sensorineural, and mixed (Cunningham & Tucci, 2017). Conductive hearing loss is caused by a reduced efficiency of sound transmission through the outer and/or middle ear. This may be caused by cerumen in the ear channel, damage to the eardrum produced by infection or trauma, damage to or stiffening of the ossicles in the middle ear, or fluid in the middle ear (Moore, 2007). Conductive hearing loss is the most frequent hearing loss in children (Guida & Diniz, 2008). Otitis media with effusion (OME) is the most common cause of conductive hearing loss in children (Gifford, Holmes & Bernstein, 2009). Sensorineural hearing loss occurs when the hair cells of the cochlea or the acoustic nerve are damaged. Causes of sensorineural hearing loss include: genetic factors, infections, such as meningitis or maternal rubella, anoxia or syphilis contracted during the birth delivery, ototoxicity, etc. (Shipley & McAfee, 2016). Childhood hearing loss not only affects speech and language development but also cognitive, social and emotional development (Albert, 2007). Despite differences in definitions of permanent hearing loss in childhood, most epidemiological studies found a prevalence of 1.1 to 1.7 per 1000 (Davis, Davis & Mencher, 2009). Mixed hearing loss involve a combination of a conductive and sensorineural loss. The sensorineural component of a mixed hearing loss determines the amount of speech sound distortion that is present (Shipley & McAfee, 2016).

Degree of hearing loss refers to the severity of the loss. It is calculated from the average of thresholds for 500, 1000, and 2000 Hz. There are different classifications in which the upper limit for normal hearing ranges from 15 to 25 dB HL (Schlauch & Nelson, 2015). According to the World Health Organization, hearing loss categories are defined using the hearing threshold averaged over frequencies 500, 1000, 2000, and 4000 Hz (Stevens, et al., 2011).

Degree of hearing loss is graded as follows: 0-20 dB HL (normal hearing), 20-40 dB HL (mild hearing loss), 40-60 dB HL (moderate hearing loss), 60-95 dB HL (severe hearing loss) and > 95 dB HL (deafness) (Filipche & Davcheva-Chakar, 2009).

Audiometric configuration refers to the degree and pattern of hearing loss across frequencies in a graph called an audiogram. In general, shape of the audiogram can be defined in the following terms: Flat (thresholds are within 20 dB of each other across the frequency range), Rising (thresholds for low frequencies are at least 20 dB poorer than for high frequencies), and Sloping (thresholds for high frequencies are at least 20

dB poorer than for low frequencies) (Stach, 2010). Sloping configuration can be subdivided as: Gradual slope, if the difference between maximum and minimum hearing threshold is less than 50 dB HL and Steep slope, if the difference between maximum and minimum hearing threshold is equal to or greater than 50 dB HL (Pan et al., 2009). There are other algorithms used to define the audiometric configuration: U-shaped if one or more adjacent thresholds between 500 and 4000 Hz are ≥ 20 dB relative to the poorer threshold at 250 or 8000 Hz, and Tent-shaped if one or more adjacent thresholds between 500 and 4000 Hz are ≤ 20 dB relative to the better threshold at 250 or 8000 Hz (Pittman & Stelmachowicz, 2003). Audiogram shape characteristic for noise-induced hearing loss is Notch, defined as a sharp drop in the hearing sensitivity at 4000 or 6000 Hz of at least 15 dB in relation to both best preceding threshold occurring at frequencies from 1000 to 3000 (4000) Hz and the threshold at 8000 Hz (Pawlaczyk-Luszczynska et al., 2017). If there is residual hearing only in the low frequencies, the shape is called Corner (Kramer & Brown, 2019). The aim of the study was to evaluate the audiologic profile of children with hearing loss, i.e., to determine the type, degree, and configuration of hearing loss.

METHODS

This retrospective study included a sample of 474 children, 279 males (58.9%) and 195 females (41.1%), aged 4 to 14 years (mean age of 6.8 ± 2.8 years), examined at the Department of Otorhinolaryngology, Division of audiology, City General Hospital “8th September”, Skopje, during the period from April 2016 to March 2021. Findings from audiologic assessment including pure-tone audiometry and tympanometry with 226 Hz probe tone were analyzed. Pure tone audiometry was performed with MADSEN Astera² audiometer (GN Otometrics, Denmark) and Senheiser HDA 300 circum-aural headphones (Senheiser electronic, Germany) in sound proof booth. Hearing threshold was obtained at frequencies from 125 to 8000 Hz using the modified Hughson-Westlake technique. Normal hearing was defined as thresholds ≤ 20 dB hearing level (HL) at audiometric frequencies from 250 to 8000 Hz. Tympanometry was performed with Amplaid A756 tympanometer (Amplifon, Italy). For statistical data analysis we used Chi-square test with level of significance $p < 0.05$. The Protocol number of Ethical approval is 1360-3/2021.

RESULTS AND DISCUSSION

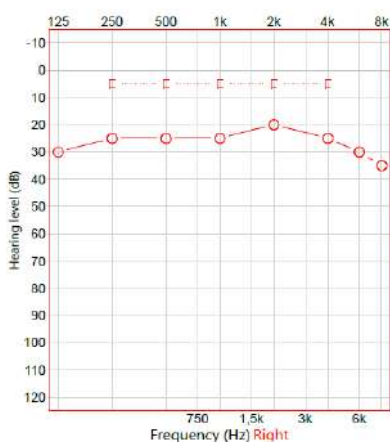
The number of children included in the study was 474, 279 males (58.9%) and 195 females (41.1%). A total of 452 children (95.4%) had conductive hearing loss, 15 children (3.2%) had sensorineural hearing loss, and 7 children (1.5%) had mixed hearing loss. We displayed the type of hearing loss in terms of the gender (Table 1).

Table 1. Type of hearing loss in terms of the gender

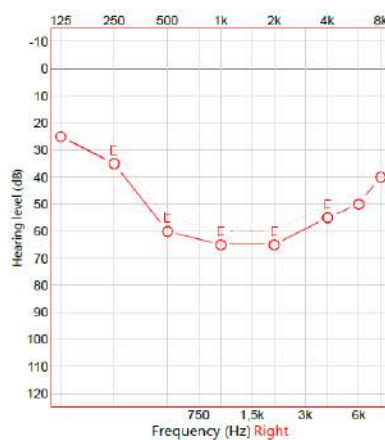
Tabela 1. Tip oštećenja sluha u odnosu na pol

Type of hearing loss	Males		Females		Total	
	No	%	No	%	No	%
Conductive	264	55.7	188	39.7	452	95.4
Sensorineural	11	2.3	4	0.8	15	3.2
Mixed	4	0.8	3	0.6	7	1.5
Total	279	58.9	195	41.1	474	100

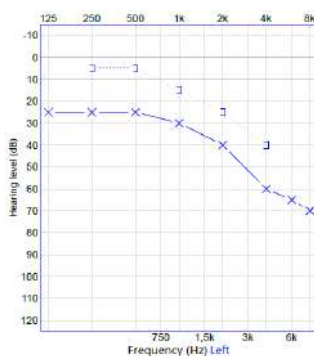
A total of 228 children (48.1%) had unilateral, and 246 children (51.9%) had bilateral hearing loss. From the total of 948 ears analyzed, 720 ears (75.9%) had hearing loss. Example audiograms of three children with different type of hearing loss are given in Figure 1.



a) Conductive hearing loss
a) Provodno oštećenje sluha



b) Sensorineural hearing loss
b) Senzorineuralno oštećenje sluha



c) Mixed hearing loss
c) Mešovito oštećenje sluha

Figure 1. Audiograms with different type of hearing loss

Slika 1. Audiogrami sa različitim tipom oštećenja sluha

In our study, the most common type of hearing loss in children was conductive hearing loss. Guida & Diniz (2008) reported conductive hearing loss in 84.2%, mixed hearing loss in 12.3%, and sensorineural hearing loss in 3.5% in children aged 5 to 10 years. The most common cause of hearing loss was OME. Our results are in accordance with the results reported from other authors (James, George & Regina, 2018; Robb & Williamson, 2011). Another common cause of conductive hearing loss in children is tympanic membrane perforation, most often as a result of middle ear infection (Ristovska, Jachova, Filipovski, & Atanasova, 2016; Park et al., 2015). We determined degree of hearing loss in 720 ears. A total of 228 normal hearing ears in children with unilateral hearing loss were excluded. Degree of hearing loss is displayed in terms of the type of hearing loss (Table 2).

Table 2. Degree of hearing loss in terms of the type of hearing loss

Tabela 2. Stepen oštećenja sluha u odnosu na tip oštećenja sluha

Degree of hearing loss	Conductive		Sensorineural		Mixed		Total	
	No	%	No	%	No	%	No	%
Mild	688	95.6	10	1.4	2	0.3	700	97.2
Moderate	/	0	6	0.8	5	0.7	11	1.5
Severe	/	0	6	0.8	3	0.4	9	1.3
Total	688	95.6	22	3.1	10	1.4	720	100

Mild hearing loss was present in 97.2%, followed by moderate hearing loss (1.5%), and severe hearing loss (1.3%). Mild conductive hearing loss was the most frequent. It was present in 95.6%. The averaged hearing loss associated with OME in children was 26 dB HL (Ristovska, Jachova, Filipovski, & Tasevska, 2017).

Audiometric configuration was determined in 720 ears with hearing loss. The audiogram shape is displayed in terms of the type of hearing loss (Table 3).

Table 3. Audiometric configuration in terms of the type of hearing loss

Tabela 3. Audiometrijska konfiguracija u odnosu na tip oštećenja sluha

Audiometric configuration	Conductive		Sensorineural		Mixed		Total	
	No	%	No	%	No	%	No	%
Rising	526	73.1	/	0	/	0	526	73
Flat	162	22.5	1	0.1	4	0.6	167	23.2
Sloping	/	0	7	1	5	0.7	12	1.7
U-shaped	/	0	9	1.3	1	0.1	10	1.4
Notch	/	0	5	0.7	/	0	5	0.7
Total	688	95.6	22	3.1	10	1.4	720	100

Rising configuration was present in 526 cases (73%), and Flat configuration in 167 (23.2%). Less frequent audiometric configurations were: Sloping (1.7%), U-shaped (1.4%), and Notch (0.7%).

Audiometric configuration in OME is roughly flat with slight elevation at 2000 Hz and slope at 8000 Hz. Hearing thresholds are best at 2000 Hz and the audiogram could have a slight inverted U shape (Cai & McFerson, 2016). Typically developing children aged ≥ 4 years may be sufficiently mature for conventional audiometry (Rosenfeld et al, 2016).

The most common audiometric configuration in children with sensorineural hearing loss in our study was U-shaped and Sloping configuration. A study conducted in children with sensorineural hearing loss and need for amplification revealed the most frequent Sloping and Flat configuration (Yuen & McPherson, 2002). In cases of similar degree of hearing loss, the configuration of hearing loss also affects the ability to use speech information in different frequency regions (Hornsby, Johnson & Picou, 2011). We displayed the type of tympanogram in different types of hearing loss. In this analysis cases of sensorineural and mixed hearing loss are presented in one group (Table 4).

Table 4. Type of tympanogram in different type of hearing loss

Tabela 4. Tip timpanograma kod različitog tipa oštećenja sluha

Type of tympanogram	Conductive		Sensorineural and mixed		Total	
	No	%	No	%	No	%
Type A	5	0.7	19	2.6	24	3.3
Type B	451	62.6	8	1.1	459	63.8
Type C	232	32.2	5	0.7	237	32.9
Total	688	95.6	32	4.4	720	100

Chi-square test (p=0.00001)

Type B tympanogram in cases of conductive hearing loss was the most common. It was present in 62.6% of children with conductive hearing loss. Type C tympanogram was present in 32.9%, and type A tympanogram was present in 3.3% of all children. A statistical analysis with Chi-square test shows that there is statistically significant difference between the type of tympanogram and the type of hearing loss ($\chi^2=326.4574$, df=2, p=0.00001). Tympanogram type B with normal ear canal volume is fairly sensitive in diagnosing OME (Anwar, Khan, Rehman, Javaid, & Shahabi, 2016).

CONCLUSIONS

Audiometric descriptors indicate the communication barriers from hearing loss and educational implications. Mild conductive hearing loss is the most frequent hearing loss in children. In cases where amplification is required, there is a need for appropriate fitting according to audiometric configuration. The most common type of tympanogram was Type B tympanogram.

REFERENCES

1. Albert, D. (2007). Childhood hearing loss. In H. Ludman & P.J. Bradley (Eds.), *ABC of ear, nose and throat – Fifth Edition* (pp. 20-24). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
2. Anwar, K., Khan, S., Rehman, H., Javaid, M., & Shahabi, I. (2016). Otitis media with effusion: Accuracy of tympanometry in detecting fluid in the middle ears of children at myringotomies. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 32(2), 466-470.
3. Cai, T., & McPherson, B. (2017). Hearing loss in children with otitis media with effusion: a systematic review. *International Journal of Audiology*, 56(2), 65-76.

4. Cunningham, L. L., & Tucci, D. L. (2017). Hearing loss in adults. *New England Journal of Medicine*, 377(25), 2465-2473.
5. Davis, A., Davis, K., & Mencher, G. (2009). Epidemiology of permanent childhood hearing impairment. In V.E. Newton (Ed.), *Paediatric audiological medicine – Second Edition* (pp. 1-28). Chichester: Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons, Ltd.
6. Filipche, I., & Davcheva-Chakar, M. (2009). *Clinical examination in otorhinolaryngology*. Skopje: Grafohartija DOOEL Skopje. [In Macedonian]
7. Gifford, K. A., Holmes M. G., & Bernstein, H. H. (2009). Hearing loss in children. *Pediatrics in Review*, 30(6), 207-216.
8. Guida, H. L., & Diniz, T. H. (2008). Audiological profile in children aging from 5 to 10 years. *International Archives of Otorhinolaryngology*, 12(2), 224-229.
9. Hornsby, B. W. Y., Johnson, E. E., & Picou, E. (2011). Effects of degree and configuration of hearing loss on the contribution of high- and low-frequency speech information to bilateral speech understanding. *Ear & Hearing*, 32(5), 543-555.
10. James, F., George J., & Regina, M. (2018). Impact of adenotonsillectomy on hearing profile of children with chronic middle ear effusion. *International Journal of Contemporary Pediatrics*, 5(4), 1377-1381.
11. Kramer, S., & Brown, D. K. (2019). *Audiology: science to practice – Third Edition*. San Diego: Plural Publishing, Inc.
12. Moore, B. C. J. (2007). *Cochlear hearing loss: physiological, psychological and technical issues – Second Edition*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
13. Pan, T., Tyler, R. S., Ji, H., Coelho, C., Gehring, A. K. & Gogel, S. A. (2009). The relationship between tinnitus pitch and the audiogram. *International Journal of Audiology*, 48(5), 277-294.
14. Park, H., Hong, S.N., Kim, H.S., Han, J.J., Chung, J., Seo, M.-W., ... & Lee, J.H., (2015). Determinants of conductive hearing loss in tympanic membrane perforation. *Clinical and Experimental Otorhinolaryngology*, 8(2), 92-96.
15. Pawlaczyk-Łuszczczyńska, M., Zaborowski, K., Zamojska-Daniszevska, M., Rutkowska-Kaczmarek, P., Dudarewicz, A., & Śliwiska-Kowalska M. (2017). Hearing status in young people using portable audio players. *Archives of Acoustics*, 42(1), 113-120.
16. Pittman, A. L., & Stelmachowicz, P. G. (2003). Hearing loss in children and adults: Audiometric configuration, asymmetry, and progression. *Ear and Hearing*, 24(3), 198-205.
17. Ristovska, L., Jachova, Z., & Filipovski, R., & Atanasova, N. (2016). Correlation between tympanic membrane perforation and hearing loss. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 17(1-2), 36-49.
18. Ristovska, L., Jachova, Z., Filipovski, R., & Tasevska, D. (2017). Expression of distortion product otoacoustic emissions in children with otitis media with effusion. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 18(3-4), 44-54.
19. Robb, P. J., & Williamson, I. (2012). Otitis media with effusion in children: current management. *Paediatrics and Child Health*, 22(1), 9-12.
20. Rosenfeld, R. M., Shin, J. J, Schwartz, S. R., Coggins, R., Gagnon, L., Hackell, J. M., & Corrigan, M. D. (2016). Clinical practice guideline: Otitis media with effusion (Update). *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*, 154(1 Suppl), S1-S41.
21. Schlauch R. S., & Nelson, P. (2015). Puretone evaluation. In J. Katz, M. Chasin, K. English, L. J. Hood & K. L. Tillery (Eds.), *Handbook of clinical audiology – Seventh Edition* (pp. 29-47). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
22. Shipley, K. G., & McAfee, J. G. (2016). *Assessment in speech-language pathology, A resource manual – Fifth Edition*. Boston: Cengage Learning.

23. Stach, B. A. (2010). *Clinical audiology: an introduction*. Clifton Park: Delmar Cengage Learning.
24. Stevens, G., Flaxman, S., Brunskill, E., Mascarenhas, M., Mathers, C. D., & Finucane, M. (2011). Global and regional hearing impairment prevalence: an analysis of 42 studies in 29 countries. *European Journal of Public Health*, 23(1), 146-152.
25. Yuen, K. C. P., & McPherson, B. (2002). Audiometric configurations of hearing impaired children in Hong Kong: implications for amplification. *Disability and Rehabilitation*, 24(17), 904-913.

SERBIAN SIGN LANGUAGE AS A FORM OF COMMUNICATION WITH CHILDREN FROM THE AUTISM SPECTRUM

SRPSKI ZNAKOVNI JEZIK KAO VID KOMUNIKACIJE SA DECOM IZ AUTISTIČNOG SPEKTRA

Gordana NIKOLIĆ¹, Dragana RAIČEVIĆ-BAJIĆ², Siniša RANKOVIĆ³

¹University in Novom Sadu, Faculty of Education in Somboru, Republic of Serbia

²The Faculty of Arts and Philosophy, University of Ghent, Belgija

³Primary School "Boško Buha", Belgrade, Republic of Serbia

Original scientific work

APSTRAKT

Communication impairment is identified as a core deficit associated with an autism spectrum disorder. Working with people with autism spectrum disorder is very demanding and multifaceted. Good theoretical and practical preparation of both experts and educators and the implementation of evidence-based practices is a prerequisite. Studies reveal significant problems teachers face when working with students with autism. In order to investigate the importance of sign language for children with ASD, a Serbian Sign Language workshop was organized and held over the course of 2 months in Belgrade. The aim of the study is to examine the importance of Serbian Sign Language for the stimulation of communication and better learning outcome of children with ASD. The sample consisted of eleven students with autism, ages seven to seventeen. The experimental approach of the study was based on the initial testing of communication skills and the level of fine motor skills of these children. The results show the importance of visual communication and Serbian Sign Language for encouraging speech in students with autism. Findings suggest there is a need for professional development of special education teachers in accordance with scientifically proven approaches that show the importance of sign languages and visual communication when working with these students.

Keywords: Serbian Sign Language, autistic spectrum, teachers, special education, visual communication

APSTRAKT

Poremećaji komunikacije, socijalizacije i kognicije predstavljaju selektivno ili u zbiru primarne probleme kod dece iz autističnog spektra. Rad sa decom iz autističnog spektra je veoma zahtevan i višeslojan. U svojoj suštini pristup podrazumeva dobru teorijsku i praktičnu pripremu stručnjaka i nastavnika. Istraživanja ukazuju na značajan broj problema nastavnika u radu sa decom iz autističnog spektra. U vezi sa tim, ovaj rad prikazuje istraživanje koje je uključilo obuku i primenu srpskog znakovnog jezika u radu sa decom i mladima koji pripadaju autističnom spektru. Istraživanje u trajanju od dva meseca je sprovedeno u Beogradu, u nameri da se podstakne komunikacija i boljeg učenja kod dece iz autističnog spektra. Cilj sprovedenog istraživanja je bio ispitivanje značaja srpskog znakovnog jezika za podsticaj komunikacije kod ove dece školskog uzrasta. Uzorak je činilo jedanaestoro dece iz autističnog spektra uzrasta od sedam do sedamnaest godina. Metoda primenjena u istraživanju se bazirala na eksperimentalnom pristupu baziranom na inicijalnom testiranju komunikativnih sposobnosti neverbalnim putem na nivou fine motorike kod ove dece. Rezultati ukazuju na značaj vizuelne komunikacije i srpskog znakovnog jezika za podsticaj razvoja govora kod učenika iz autističnog

spektra. Rezultati i pedagoške implikacije ukazuju na neophodnost profesionalnog usavršavanja nastavnika i defektologa u skladu sa naučno dokazanim pristupima koji ukazuju na značaj znakovnog jezika i vizuelne komunikacije u radu sa ovom decom i mladima.

Ključne reči: srpski znakovni jezik, autistični spektar, nastavnik, defektolog, vizuelna komunikacija

INTRODUCTION

This article represents a review of the project which was funded by The City of Belgrade, department Secretariat for Social Welfare and Education. The aim of the project was an improvement of the position of children with autism spectrum disorder (hereinafter ASD) on the territory of Belgrade through the implementation of programs that contribute to improving quality of life special in the field of communication. Also, another aim of the project was to contribute the creating conditions for the implementation of the new subject in the school curriculum, as a Serbian Sign Language, and improve special social welfare services for sign language for people with autism spectrum disorder as well as preparing professionals to provide services. Project was based on knowledge and risrch in field of sign language and ASD. Working with people with autism spectrum disorder (hereinafter ASD) is very demanding and multifaceted. Good theoretical and practical preparation of both experts and educators and the implementation of evidence-based practices are a prerequisite (Sigafos, O'Reilly, & Lancioni, 2009). In Serbia today there is no possibility of early diagnosis which relies on scientifically proven methods and actions. Disregarding examples of high-quality and scientifically-grounded private practice, most state schools and institutions treat children with ASD as typical students providing different types of support which are characteristic for working with students with intellectual disabilities. According to the data of Centers for Disease Control and Prevention [CDC], the number of students with autism spectrum disorder (ASD) is on the rise. Early indicators point to four children per 10 000 births, current estimates suggest that approximately 1 in 68 children has an autism spectrum disorder (Ganz, 2014).

As the number of people with ASD significantly rises so do the numbers of different methods and approaches to autism. Over the last decades behavioral approach has been a dominant one, which comes as no surprise considering that challenging behavior is a major problem in autism. Apart from behaviour, communication is the major area of need for children with autism sperum disorder. This need stems from the fact that ASD is associated with significant, persistent, and often unique types of communication deficits and excesses (Sigafos, O'Reilly, & Lancioni 2009). Since the research reported on in this article primarily deals with the field of communication, it is necessary to investigate all indicators in the field of communication which have been used for autism diagnosis (APA, 2013).

First, he or she must have deficits in emotional reciprocity. For example, people with ASD typically have difficulties understanding and perceiving others' feelings and thoughts. Second, he or she must have difficulty appropriately using and interpreting nonverbal communication (APA, 2013). For example, people with ASD may have difficulty interpreting facial expressions or combining messages given through tone of voice, body posture, and facial expression, causing incorrect interpretations. People

with ASD are likely to avoid making eye contact to the degree others do (Millar, Light, & Schlosser, 2006). Some speak in monotone or have unusual pitch or use of stresses in speech (Didden, 2012). Further, it may be difficult for them to match tone and facial expressions to emotions (Bujas Petković, Frey Škrinjaret & et al., 2010)

Third, he or she must have difficulties forming and sustaining relationships with others to a significant degree (APA, 2013).

It is particularly important that ASD should be diagnosed in children as early as possible (early development) in order to include the child in one of the programs of support (Nikolić, 2013). Applying scientifically-grounded methods and procedures is of utmost importance in the program of support. Since people with ASD display behavioural disorders, in addition to speech disorders, these children are most frequently involved in the Applied Behaviour Analysis (ABA) program, which also includes Verbal Behavior Approach (VBA), i. e. learning speech and communication according to behavioural principles (Skinner, 1957). The founder of the Verbal Behaviour (VB) approach was Skinner. In his book “Verbal Behavior” (1957), he introduced the behavioural method in the development of speech, and considered this book his greatest contribution to working with people with ASD (Lynch Barbera, 2009). Within VB, it is important to highlight the significance of nonverbal approaches to the development of communication, primarily the application of Augmentative and Alternative Communication AAC (hereinafter AAC). AAC includes different types of modes/media used for transmitting a message among two or more persons in situations when speech is not a possible means of communication (Nikolić, 2015; Raičević & Nikolić, 2016). Also, according to Skinner and VB one of the aspects of encouraging verbal communication is sign language use. A significant number of studies show the importance of sign language in stimulating communication with people with ASD.

SIGN LANGUAGE AS AN OPTION FOR PEOPLE WITH AUTISM

Some advantages of sign languages over other communication systems as stated in the literature could be summarized as follows: sign language can be “physically prompted” unlike speech. It is much easier to manipulate the hands than mouth (Ganz & Gilliland, 2014); motor skills required for signing are less complex than those people resort to while speaking (Ganz & Gilliland, 2014); many signs are iconic, i. e. they resemble the object or action they represent. However, it is worth keeping in mind that not all signs are iconic which may provide a challenge for children with autism, especially since many children exhibit fine motor deficits making it hard for them to articulate the signs correctly (Ganz & Gilliland, 2014).

Ganz and Gilliland (2014) provide a fairly detailed list of studies on the use of sign language with people with autism, starting from the 1970s to this day. All studies have either investigated the effect of sign language on promoting language acquisition and speech in people with autism or the effect of sign language use on difficult behavior. It has been claimed that sign language increases chances of speaking with children who are prone to echolalia, that is, the repetition of another person’s words.

Most studies seem to reach the same conclusion as regards the spontaneity of language acquisition and use, which are very limited. Meaningful interaction involving different communication contexts and interlocutors has rarely been tested (Ganz & Gilliland,

2014). Generalisibility of findings is not possible in most cases because “maintenance of skills” was not analysed.

Furthermore, Ganz and Gilliland (2014) list some of the studies that have reported on the attenuation of unwanted behavior following sign language instruction (Falcomata, Wacker, Ringdahl, Viquist, & Dutt, 2013). However, these represent isolated cases or anecdotal evidence. Most results suggest that a tailored approach which accounts for children’s needs, characteristics and communication preference is a viable one (Ganz & Gilliland, 2014; van der Meer et al., 2012).

METHODOLOGY

This research used action methodology based on direct observation and noting the behaviour of the research participants. Monitoring and recording of the results was performed descriptively in the tables prepared with indicators related to the contents adopted during the workshops.

The research problems

Serbia has no systematic practicenand knowledge of applying Serbian Sign Language with persons who do not use oral speech in communication.

The research hypothesis

The Workshop for Serbian Sign Language will motivate the participants to learn this language and they will learn at least 10% of the presented notions in Serbian Sign Language.

The sample

13 children/young people with autism and with severe communication problems which arose due to primary disorders in the development;

13 parents/guardians;

20 volunteers (students and senior undergraduates: at FASPER, the Faculty of Philosophy (Department of Psychology, Department of Pedagogy, the Faculty for Media and Communication, Department of Psychology, Department of Social Work), the Faculty of Philology (Department of Linguistics and Department of the English Language), etc.

Research procedure

A summer camp for 13 children and young people with ASD was organized on the premises of the special school “Boško Buha” in Belgrade during the summer holiday. The camp lasted for five weeks and the activities were conducted on alternate days or three times a week and they lasted for six hours.

The participants of the camp were engaged in communication workshops for SSL four hours per week. Since the participants showed a high percentage of pronounced ASD characteristics, the workshops were performed individually or in small groups lasting for 10 to 20 minutes. Prior to conducting the workshops, the workshop instructors prepared scenarios for their activities and the instruments for monitoring the activities and engagement of the participants in the workshops.

Description of Serbian sign language workshop

A modern approach to ASD treatment includes Sign Language Use especially in situations when verbal communication is not possible. Sign Language represents language modality in which hands and movement are employed in a conscious, “verbal” way to express the same range of meaning one finds in spoken languages (Crystal, 1995). Serbian Sign Language workshop aimed at introducing certain basic concepts from Serbian Sign Language to children. The concepts included personal pronouns, signs for family members, basic everyday needs, body parts, objects from immediate surroundings, animals, means of transport. In accordance with tenets of Applied Behaviour Analysis an individually tailored approach was used in working with the children. Selection criteria included:(1) the extent to which verbal skills were developed, which means that nonverbal children and children with echolalia were considered as prime candidates for participation, and (2) feedback on characteristics, preferences and skills of the children we received from their school teachers and daycare educators. The workshop was organized twice a week over a five-week period for two hours. After the initial testing of giving instructions in Serbian Sign Language which resulted in generally poor responses that could be attributed to a number of factors (e. g. limited amount of time to introduce the children to the language or to build proper rapport of complete trust and emotional affinity) the instructor used simultaneous communication most of the time, that is, Serbian Sign Language signs along with spoken Serbian. The concept was introduced by means of a picture or a word followed by a sign after which the child was asked to repeat the sign. The instruction for the repetition of the sign was unvaried, and given in the Serbian language e.g. “Do this.” Apart from visual and full verbal prompts, full and partial physical prompts were used to ensure the correct articulation of signs, i. e. the instructor would gently manipulate the child’s hands to get the correct handshape, location, palm orientation and movement. Depending on a child’s span of attention the duration of a session was approximately 10 minutes long repeated after half an hour. Every child who attended the Serbian Sign Language workshop was taught 5 to 15 signs at every session. The same concepts were then reintroduced and reinforced at the next session. Every time the child articulated the sign correctly with no assistance from the instructor he or she would get an award in the form of a sticker which represented an item the child was particularly fond of. When the instructor had to physically prompt the child, all successful attempts were rewarded by verbal encouragement “Good job! Excellent!”

SERBIAN SIGN LANGUAGE RESULTS

Table 1 presents the cumulative results of the participants of the Serbian Sign Language workshop and shows the ability of participants to repeat the sign with or without assistance. Furthermore, Table 1 shows the level of receptive and expressive comprehension and demonstration of Serbian Sign Language signs. Although the initial plan was to introduce 50 signs, it was abandoned at the very start of the research because of the number of participants and complexity of developmental disabilities as well as a small number of activities (10 Serbian Sign Language workshops over the period of five weeks). The number of introduced signs was 15.

Table 1. Cumulative results of the participants of the Serbian Sign Language workshop
Tabela 1. Zbirni rezultati učesnika radionice za Srpski znakovni jezik

	Completely mastered exercise		Partially mastered exercise		Not mastered the exercise		Not present at the practice sessions
	f	%	f	%	f	%	
Total number of children - 13	f	%	f	%	f	%	f
Produces sign with assistance	10	76,92	2	15,38	0	0	1
Produces sign with no assistance	5	38,45	3	23,07	3	23,07	1
Repeats the sign on his/her own on demand	3	23,07	2	15,38	7	53,83	1
Understands 5 signs (receptive level)	11	84,59	1	7,96	1	7,69	1
Produces 5 signs (expressive level)	8	61,52	3	23,07	1	7,69	1
Understands 10 signs (receptive level)	8	61,52	3	23,07	1	9,09	1
Produces 10 signs (expressive level)	6	54,55	2	15,38	2	15,38	3
Understands 15 signs (receptive level)	7	53,83	1	7,69	2	15,38	3
Produces 15 signs (expressive level)	3	23,07	3	23,07	23,07	18,18	4

We can see from Table 1 that the number of participants that demonstrate, that is, use fine motor skills to repeat the signs amounts to 76,92% which suggests that children were very interested in learning Serbian Sign Language. Motivation was at a high level since one-on-one approach was practiced most of the time.

DISCUSSION

The results of the Serbian Sign Language workshop indicate that the children's responses to the diversity and quick pace of tasks as well as an individual approach were quite satisfactory with respect to inciting their attention and maintaining attentiveness at all times (Abrahamsen,2000). There were indications that: children may benefit from a more systematic approach to learning Sign Language over a longer period of time to express their fundamental needs, thoughts and feelings; Sign Language can serve as a prop in surmounting the nonverbal phase; the insistence on correct articulation of signs can serve as a less complex form of exercise of motor skills with both nonverbal and verbal children; instructions given in Serbian Sign Languages, such as "Look me in the eyes" made children respond to it more quickly and accurately than to those uttered in Serbian; a programme which would use Serbian Sign Language as the only mode of instruction may be effective with children who respond particularly well to visual stimuli and seem mesmerized by drawings painted and floating in the air; simultaneous communication can be considered in some cases

when children exhibit challenging behavior and only verbal instruction can get their attention.

LITERATURE

1. Abrahamsen, A. (2000). Explorations of enhanced gestural input to children in the bimodal period. In K. Emmorey & H. Lane (Eds.), *The signs of language revisited: An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima* (pp 357-399). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
2. American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual* (5th ed.). Washington, DC: Author.
3. Barbera, M. L. (2009). *The verbal behavior approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.
4. Bujas Petković, Frey Škrinjaret & et al. (2010) *Poremećaji autističnog spectra*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Crystal, D. (1995). *How Language Works: How Babies Babble, Words Change Meaning, and Languages Live or Die*. New York: Penguin.
6. Didden, R. (2012). Participant and intervention characteristics influence the effectiveness of the picture exchange communication system (PECS) for children with ASD1. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 6, 174-176. DOI:10.1080/17489539.2013.771885
7. Ganz, J. B. (2014). *Aided Augmentative Communication for Individuals with Autism Spectrum Disorders*. J. L. Matson (Ed.). New York: Springer.
8. Ganz, J. B., & Gilliland, W. (2014). Sign Language Versus Aided AAC. In J. L. Matson (Ed.), *Aided Augmentative Communication for Individuals with Autism Spectrum Disorders* (pp 127-138). New York: Springer.
9. Lynch Barbera, M. (2009). *The Verbal Approach*. New York: PrenticeHall.
10. Millar, D. C., Light, J. C., & Schlosser, R. W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 248-264.
11. Nikolić, G. (2015). *Alternativni vidovi komunikacije i znakovni jezik*. Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru i Tempus projekat. Retrieved December 8, 2015 from the World Wide Web [http:// www. hamoc. pef. uns. ac. rs/.../47-educational-material-i](http://www.hamoc.pef.uns.ac.rs/.../47-educational-material-i).
12. Raičević, D., & Nikolić, G. (2016). *Programi podrške deci i učenicima sa smetnjama u razvoju*. Beograd: Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
13. Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appelton-Century-Crofts.
14. Sigafoos, J., Reilly, J. O., & Lancioni, G. (2009). Communication. In: J. E. Madson (ed.), *Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorder* (pp 109-129). New York: Springer.
15. van der Meer, L., Didden, R., Sutherland, D., O'Reilly, M., Lancioni, G., & Sigafoos, J. (2012). Comparing three augmentative and alternative communication modes for children with developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24, 451-468. doi:10.1007/s10882-012-9283-3
16. Volterra, V., Iverson, J. M., Castrataro, M., Schick, B., Marschark, M., & Spencer, P. (2006). The Development of Gesture in Hearing and Deaf Children. In B. Schick, M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children* (pp 46-70). Oxford: Oxford University Press.

PODRŠKA OBITELJI DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U VRIJEME PANDEMIJE

SUPPORT FOR FAMILIES CARING FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES DURING THE PANDEMIC

Smiljana ELJUGA, Tamara KRALJ, Ada FILIPAJ, Teodora NOT

Centar za rehabilitaciju Zagreb, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Centar za rehabilitaciju Zagreb je ustanova u sustavu socijalne skrbi koja pruža izvaninstitucijski oblik podrške obiteljima djece s teškoćama u razvoju u njihovom domu. S obzirom na novonastale svakodnevne uvjete života i funkcioniranja, tijekom pandemije je došlo do značajnih promjena u radu svih djelatnosti, pa tako i načinu pružanja socijalnih usluga. Dolaskom pandemije intenzivnije smo koristili već postojeće načine komunikacije (učestaliji telefonski kontakti i elektronička pošta) i započeli upotrebljavati nove oblike komunikacije (Google Meet, Zoom Video Communications, WhatsApp, video zapisi) za koje su i roditelji pokazali otvorenost i spremnost. Kao multidisciplinarni tim stručnjaka (edukacijski rehabilitatori, socijalni radnik, psiholog) prilikom korištenja novih metoda rada redovito smo održavali sjednice komisije za prijem, timske procjene i stručne timove na kojima su bili prisutni roditelji i dijete. Uz primjenu novih načina rada, redovito se provodila rehabilitacija djeteta i osnaživanje obitelji, čime nije bio prekinut kontinuitet u razini pružanja podrške.

Ključne riječi: COVID-19 pandemija, *on-line* podrška, djeca s teškoćama u razvoju, osnaživanje obitelji

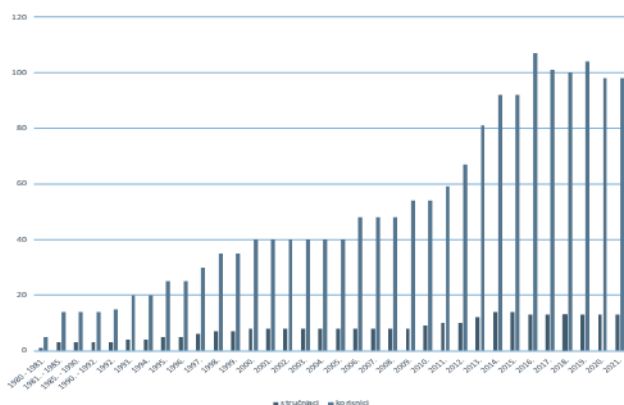
ABSTRACT

The Center for Rehabilitation Zagreb is an institution in the social welfare system that provides support to the families of children with disabilities in their home. Considering the new conditions of everyday life and functioning, there have been significant changes in the overall activities during the pandemic, which also includes the way of providing social services. Methods and means of working have been adjusted in order to protect the health of the service users and employees, and to continue service provision to children and their families. With the pandemic outbreak, we have used more intensively already existing ways of communication (more frequent use of telephone calls and emails), and we have started to use new means of communication (Google Meet, Zoom Video Communication, WhatsApp, videos) for which parents showed openness and acceptance. The multidisciplinary team of professionals (educational rehabilitators, social worker, psychologist) regularly holds teams for new admissions, the team assessments, and the professional teams which also attend parents and children, by using all the mentioned new means and methods of communication. With the implementation of new ways of communication, service provision to the whole family - therapies for children and parent empowerment - are carried out regularly, thus sustaining the continuity of the level of the provided support.

Keywords: COVID-19 pandemic, online support, children with developmental disabilities, family empowerment

UVOD

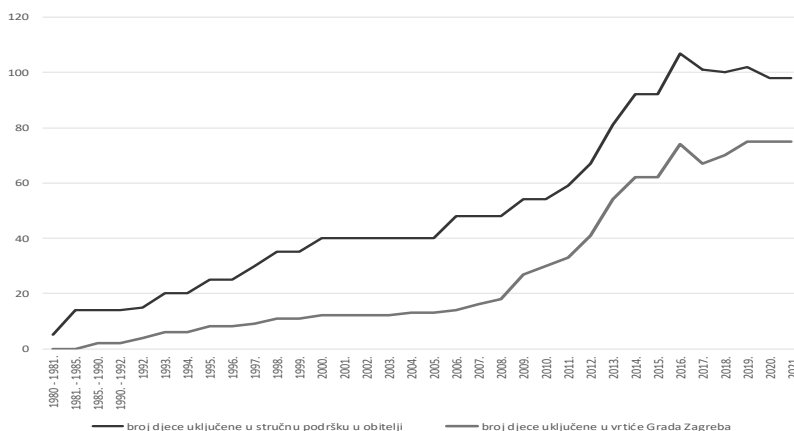
Pandemija COIVD-a 19 iz temelja je promijenila svakodnevni život u cijelom svijetu pa tako i u Republici Hrvatskoj. Vlada RH i Nacionalni stožer u početku su bili fokusirani isključivo na zaštitu zdravlja i života ljudi, te su se odluke o zatvaranju odrazile i na funkcioniranje u sustava socijalne skrbi. Ljudi su zbog mjera predostrožnosti morali ostati kod kuće, sve je odjednom stalo i bilo je potrebno započeti provođenje rehabilitacije djece na daljinu, što je predstavljalo veliki izazov u radu i načinu pružanja usluga u sustavu socijalne skrbi. Rad na daljinu, kao jedino mogući i nužno potreban oblik rada za djecu s teškoćama u razvoju u novonastalim uvjetima, su provodili edukacijski rehabilitatori, socijalni radnik i psiholog Centra za rehabilitaciju Zagreb podružnica Slobodština, koristeći nove metode rada i načine komunikacije usmjerene na obitelj i dijete. Centar za rehabilitaciju Zagreb je ustanova u sustavu socijalne skrbi u okviru koje se odvija i rad s djecom s teškoćama u razvoju rane predškolske dobi u izvaninstitucijskom obliku podrške obiteljima u njihovom domu. Podružnica Slobodština svojim programima pruža kompleksnu rehabilitaciju i podršku djeci i njihovim obiteljima kroz usluge rane intervencije, psihosocijalne podrške u obitelji i podružnici, osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, pomoć pri uključivanju u programe redovitog odgoja i obrazovanja te uslugu boravka. Programima je obuhvaćeno oko 270 djece. Kao profesionalna zajednica, ova ustanova promiče suvremene trendove u radu i prihvaćanju djece s teškoćama u razvoju, obitelji usmjeren pristup uz partnerski odnos i osnaživanje te djeluje prema načelima transdisciplinarnosti. Podružnica je veoma aktivna u stvaranju širokog dijaloga s lokalnom zajednicom te njeguje inkluzivni pristup. Ustanova je 1980. godine otvorila program koji je uključivao dolazak stručnjaka edukacijske rehabilitacije, psihologa i socijalnog radnika u obitelj djeteta s teškoćama u razvoju. Program se pokazao izuzetno uspješan i opravdan sve do današnjih dana te se kontinuirano usavršava i bilježi stalan rast broja korisnika i stručnjaka koji pružaju podršku u obiteljima što je prikazano na Slici 1.



Slika 1. Broj korisnika i stručnjaka u Odjelu stručne podrške u obitelji od 1980. do 2021. godine

Figure 1. Number of clients and experts in the Professional Family Support Department from 1980 to 2021

Ciljevi programa uključuju osnaživanje roditelja kroz partnerski odnos i individualiziranu podršku, koordiniranu i cjelovitu podršku djetetu te podršku kod tranzicije djeteta u druge programe. Odjel trenutno pruža podršku za 96 djece s teškoćama u razvoju od 3 do 7 godina, od kojih su 78 ujedno i polaznici vršnjačkih skupina u vrtićima Grada Zagreba (Slika 2). U Odjelu stručne podrške u obitelji radi 13 stručnjaka edukacijske rehabilitacije, a stručnjaci drugih profila se dijele i s drugim odjelima iz podružnice Slobostina Centra za rehabilitaciju Zagreb. Cjelokupni rad zasniva se na timskom pristupu (edukacijski rehabilitator, psiholog, socijalni radnik, logoped, SI terapeut), a nositelji programa su edukacijski rehabilitatori. Stvaranjem poticajnog okruženja za dijete uz kreiranje edukativnih i zabavnih aktivnosti, razumijevanjem dječjeg rasta i razvoja, građenjem partnerstva s roditeljima uz holistički pristup i uvažavanje načela transdisciplinarnosti utječe se na optimalan razvojni ishod i osiguravaju preduvjeti za podizanje kvalitete života djeteta i njegove obitelji na način da se dijete razvija, raste i uči u inkluzivnoj lokalnoj zajednici.



Slika 2. Broj djece uključene u program Stručne podrške u obitelji i djece uključene u vrtiće Grada Zagreba u periodu od 1980. do 2021. godine

Figure 2. Number of children included in the Professional Family Support program and the City of Zagreb kindergartens from 1980 to 2021

SAVJETOVALIŠTE ZA RODITELJE

Komunikacija s roditeljima djece s teškoćama u razvoju usmjerena je u ovom razdoblju na telefonski kontakt i kontakt putem e-maila, a uobičajene aktivnosti vezane uz rad Savjetovališta, Stručnog tima, Tima za procjenu i Komisije za prijem i otpust korisnika su u potpunosti preusmjereni na *online* način rada. Radom na daljinu s roditeljima djece s teškoćama u razvoju u vrijeme pandemije COVID-19 socijalni radnik, edukacijski rehabilitatori i psiholog ustanove su se zajedno s roditeljima i djecom trebali adekvatno prilagoditi izazovima rada na daljinu. Brzom i adekvatnom komunikacijom s roditeljima djece s teškoćama u razvoju kroz individualan rad u okviru Savjetovališta, socijalni radnik je na najbrži mogući način omogućio dostupnost informacija u kriznim uvjetima stvarnog života. U podružnici Slobostina dugi niz godina djeluje Savjetovalište za roditelje djece s teškoćama u razvoju kao mjesto na

kojem roditelji ostvaruju suradnju i dobiju od stručnjaka adekvatnu podršku s ciljem njihova osnaživanja za bolje nošenje s teškoćama svoga djeteta. Za razliku od ranijeg načina rada u Savjetovalištu kada su roditelji dolazili s djetetom na individualno savjetovanje uz prethodnu najavu telefonom, rad u Savjetovalištu s roditeljima u vrijeme pandemije se značajno promijenio. Rad socijalnog radnika u okviru Savjetovališta se bazirao na komunikaciji putem telefona kao najbržem mogućem načinu razmjene potrebnih informacija. Češćom upotrebom elektroničke pošte i učestalim telefonskim kontaktima, roditelji su već prilikom prvog razgovora dobili sve potrebne informacije o pravima i mogućnostima uključivanja djeteta u primjerene rehabilitacijske programe. Novim načinom rada i komunikacije s roditeljima se uvelike skratilo vrijeme potrebno za podnošenje zahtjeva za uključivanje djeteta u tretman, duljina njihova čekanja za dolazak na timsku procjenu i na kraju, djetetovog uključivanja u sam proces rehabilitacije. Tijekom telefonskog kontakta s roditeljima i neformalnim razgovorom o temama vezanim za problematiku djeteta i obitelji, socijalni radnik daje roditeljima podršku potrebnu da bi se mogli lakše uhvatiti u koštac s djetetovom teškoćom. Roditelji su kroz opušteni razgovor sa socijalnim radnikom iz svoga doma mogli dobiti odgovore na brojna pitanja koja ih muče, bez ograničavanja vremena potrebnog za kvalitetnu razmjenu informacija. Takvim načinom rada i suradnje između roditelja i socijalnog radnika se stvara odnos obostranog povjerenja i dobrih partnerskih odnosa važnih za njihovu daljnju suradnju. Ovisno o prisutnoj teškoći, kronološkoj dobi i potrebama djeteta i obitelji, roditelj se upućuje u nadležni Centar za socijalnu skrb (CZSS) zbog podnošenja zahtjeva. Na taj način roditelji manje čekaju na dolazak na komisiju i procjenu, a kraće je i vrijeme potrebno za početak djetetove rehabilitacije. U novonastalim uvjetima COVID-19 epidemije roditelji djece s teškoćama u razvoju izrazili su zadovoljstvo pozitivnim iskustvima koja uključuju lakši i jednostavniji pristup informacijama, značajnu uštedu vremena kada su iz udobnosti vlastitog doma bez opterećenja i stresa komunicirali sa stručnjacima, te bržim i pravovremenim dobivanjem svih odgovora na pitanja vezana za dijete i obitelj.

KOMISIJA ZA PRIJEM I OTPUST KORISNIKA

Komisija za prijem i otpust korisnika je stručno tijelo ustanove propisano Statutom Centra za rehabilitaciju Zagreb (CRZ), čiji je rad reguliran Pravilnikom o prijemu i otpustu korisnika. Njezini članovi odlučuju o svim važnim pitanjima koja su vezana za prijem i otpust korisnika te uvjetima i načinima pružanja socijalnih usluga na razini ustanove. Komisiju za prijem i otpust čine socijalni radnik, edukacijski rehabilitator, psiholog, ostali stručnjaci prema potrebi. Socijalni radnik zaprima zahtjev nadležnog Centra za socijalnu skrb, Nalaz i mišljenje Zavoda za vještačenje, te medicinsku i drugu relevantnu dokumentaciju bitnu za uključivanje potencijalnog korisnika u tretman, o čemu informira psihologa i edukacijskog rehabilitatora koji pregledaju dokumentaciju i na taj način dobiju uvid u postojeće teškoće djeteta i potrebe uključivanja u tretman. Kada je iz pristigle dokumentacije CZSS vidljivo da su kod djeteta utvrđene dijagnoze i stupanj oštećenja koji nisu obuhvaćeni rehabilitacijskim programima u okviru djelatnosti naše ustanove, socijalni radnik pismenim putem obavještava nadležni CZSS o odluci članova Komisije za prijem i otpust uz

obrazloženje. Međutim, kada je iz dokumentacije vidljivo da su kod djeteta (od rođenja do stjecanja uvjeta za polazak u školu) utvrđene dijagnoze i stupanj oštećenja za koje je ustanova specijalizirana, članovi Komisije utvrđuju datum i sat održavanja sjednice, o čemu socijalni radnik obavještava roditelje. Obzirom na pandemijske uvjete i potrebu za novim načinom rada bilo je potrebno promijeniti uobičajeni način rada Komisije za prijem i otpust korisnika na način da koristimo nove informacijsko komunikacijske tehnologije koje omogućavaju direktni kontakt i dvosmjernu komunikaciju. Na taj način u radu Komisije za prijem i otpust korisnika nije došlo do stvaranja velikog broja zahtjeva na čekanju, roditelji su na vrijeme informirani o pravima i smjernicama potrebnim za uključivanje djeteta s teškoćama u razvoju u rehabilitacijske procese te je početak i tijek provođenja odgovarajućih rehabilitacijskih programa realiziran bez poteškoća, što je rezultiralo obostranim zadovoljstvom i roditelja i stručnjaka. Nakon donesenog zaključka i odluke Komisije za uključivanje djeteta u program, socijalni radnik podružnice obavještava nadležni CZSS o odluci, nakon čega se rješenjem utvrđuje traženo pravo, te se s djetetom i obitelji započinje provoditi program stručne podrške u obitelji. U obitelj korisnika, prema utvrđenom rasporedu, dolaze edukacijski rehabilitator, psiholog i socijalni radnik zbog cjelovitog uvida u teškoće djeteta i obiteljske prilike, kako bi timskim pristupom dobili potpunu sliku o potrebama djeteta i njegove obitelji, te dodatno osnažili roditelje u prihvaćanju djetetovih poteškoća i aktivnom sudjelovanju u provođenju programskih aktivnosti.

EDUKACIJSKA REHABILITACIJA U OBITELJI

Novonastali svakodnevni uvjeti života i funkcioniranja tijekom pandemije značajno su utjecali na promjenu načina realizacije programa stručne podrške u obitelji korisnika. Nužno je provođenje mjera i preporuka za rad koje su donesene od strane nadležnih tijela u radu s korisnicima i obiteljima radi zaštite zdravlja korisnika i djelatnika – socijalna distanca, dezinfekcija ruku, mjerenje temperature, nošenje maske i vizira, dezinfekcija didaktičkog materijala. Cilj svih mjera i preporuka je osiguravanje što sigurnijih uvjeta za pružanje edukacijske rehabilitacije u obitelji korisnika uz uvažavanje specifičnosti s obzirom na dob djece, teškoće u razvoju i različite obiteljske prilike. Temeljem Odluke o organizaciji rada za vrijeme trajanja epidemije bolesti COVID-19 uzrokovane virusom SARS.CoV-2 Ministarstva za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku od 19.03.2020. prekinuto je pružanje socijalnih usluga u obiteljima korisnika. Sukladno novonastalim prilikama, umjesto pružanja socijalnih usluga u obitelji, bili smo orijentirani na pružanje podrške djeci i njihovim obiteljima koristeći različite kanale komunikacije s obiteljima: telefonski kontakti, elektronička pošta, WhatsApp i Viber u okviru rada od kuće. Evaluacijom ranijih programa rada, a na temelju mogućnosti, interesa i potreba svakog pojedinog djeteta, obitelji su na tjednoj bazi više puta kontaktirane kako bi se osiguralo provođenje programskih aktivnosti po razvojnim područjima. Roditeljima su se slali radni materijali putem elektroničke pošte uz jasne upute o provedbama pojedinih aktivnosti iz područja samozbrinjavanja, grube i fine motorike, spoznaje, komunikacije te s uputama o poticanju emocionalno-socijalnog razvoja djeteta. Prednost je bila što su roditelji i stručnjaci ove komunikacijske alate znali koristiti pa nije trebala dodatna podrška po tom pitanju. Mogućnost osobnog kontakta video pozivom bila je od velike važnosti za

dvosmjernu komunikaciju s korisnikom i njegovom obitelji. Osim slanja zadataka roditeljima, stručnjaci su koristili ove alate za povratne informacije pregledavajući fotografije ili video isječke koje su dobivali od roditelja djeteta. Prema povratnim informacijama dobivenim od roditelja, djeca su se dobro adaptirala na novonastalu situaciju te su roditelji iskazali zadovoljstvo ovakvim oblikom komunikacije i dobivenom podrškom. Od samog početka bilo je jasno da nismo u dovoljnoj mjeri pripremljeni na ovu situaciju ni u tehničkom, ni profesionalnom smislu, pa smo koristili navedene modele kako bi ostali povezani s korisnicima i njihovim obiteljima, pružili im potrebnu podršku i time osigurali pravo na uslugu u obitelji. Organizacija *online* podrške, kreiranje aktivnosti u *online* formi, prilagodba materijala i sadržaja za korisnika, edukacija roditelja za provođenje aktivnosti, odvijala se u sjeni brige za zdravlje i živote ljudi, općenite zabrinutosti i potpunog zatvaranja djece s teškoćama u razvoju u njihove domove. Izazovi ovog načina rada su bili brojni:

- pristup tehnologiji i internetu
- manjak računala u obitelji i prostorni uvjeti
- prilagodba materijala i sadržaja za *online* rad
- nedostatna tehnička podrška, pucanje internetske veze
- potreba za osnaživanjem roditelja i rehabilitatora za rad na daljinu
- osiguravanje privatnosti korisnika i stručnjaka
- prevelika očekivanja vezano za rad stručnjaka
- rehabilitacija u sjeni brige za život i zdravlje ljudi

Od 18.05.2020. sukladno Uputama za sprječavanje i suzbijanje epidemije COVID-19 za pružatelje izvaninstitucijskih socijalnih usluga u sustavu socijalne skrbi usluga se ponovno počela provoditi u obiteljima korisnika uz mogućnost rada na daljinu putem video aplikacija (Zoom, Google Meet, Skype i dr.) za obitelji koje žele taj model rada. Stručnjaci su davali dodatna pojašnjenja, direktno pratili aktivnost, korisnici i roditelji su mogli postavljati pitanja i bolje se povezati sa stručnjacima. Na taj način smo osigurali prilike za održavanje redovitog kontakta s korisnicima i ostvarivanje uzajamnog povjerenja i partnerstva s roditeljima u cilju realizacije programskih aktivnosti, postignuća djeteta i davanje podrške obitelji. Stručnjaci su međusobno izmjenjivali iskustva, materijale za rad, kreativne ideje kako bi djeca s teškoćama i njihove obitelji dobile cjelovitu podršku. Roditelji su izražavali zahvalnost stručnjacima što su iznašli način da organiziraju i realiziraju programe edukacijske rehabilitacije u uvjetima pandemije. Bila je to jedinstvena prilika da se roditelji intenzivnije upoznaju sa samim procesom podučavanja i da ujedno osjete svu složenost realizacije aktivnosti koje su programirane u Individualnom planu podrške (IPP) za dijete i njegovu obitelj. Evaluacija IPP za 2019/20. godinu nije moguća bez uzimanja u obzir angažmana roditelja i drugih članova obitelji u realizaciji programskih aktivnosti. Djeca su pokazala postignuća u stjecanju znanja i različitih vještina pa je tako ostvaren napredak na razvojnoj ljestvici. Komentari od strane stručnjaka poput „bravo“, „odlično“ i upute kako osmisliti vrijeme slanjem linkova na različite virtualne predstave i slično bili su značajni za dijete i obitelj iz razloga jer su obitelji davali osjećaj da netko brine o njima i želi ostati s njima kontinuirano povezan. Pozitivni odnosi, uzajamno povjerenje i poštovanje između stručnjaka i roditelja bitno utječu na postignuća djece, motivaciju za učenje i osjećaj vrijednosti i samopouzdanja. Od 01.06.2020. ukinut je rad na daljinu te se nakon provedene ankete za roditelje korisnika

u 83% obitelji vraća uobičajeni način rada u odjelu stručne podrške u obitelji u njihovom domu. 17% roditelja je odgodilo uslugu do rujna 2020. i s njima je nastavljen rad na daljinu kao i do tada. U pedagoškoj godini 2020/2021. edukacijska rehabilitacija u obiteljima odvija se uobičajeno, uz pridržavanje svih epidemioloških mjera i preporuka uz moguće prekide radi izolacije ili samoizolacije korisnika, članova obitelji i stručnjaka. Kada je moguće, usluga se pruža na daljinu (najčešće Zoom aplikacija), jer omogućuje izravan kontakt licem u lice i dvosmjernu komunikaciju s djetetom i roditeljima. Roditeljima se mogu dostavljati i materijali s uputama koji će roditelju pomoći u radu s djetetom koje je u samoizolaciji. Važno je brinuti o dnevnoj rutini djeteta u samoizolaciji radi strukture dana te provoditi rad na daljinu u vremenu kada je inače stručnjak u obitelji. Iako epidemija COVID-19 još traje, djeca su u vrtićima, na dnevnim boravcima i na različitim terapijama u neposrednom kontaktu, što je ključno za emocionalni, socijalni, komunikacijski, spoznajni i motorički razvoj ove ranjive skupine. Svakako je potrebno i dalje voditi brigu o epidemiološkoj situaciji i mjerama kojih se potrebno strogo pridržavati. Obzirom da nije moguće predvidjeti kada će se promijeniti epidemiološka situacija ne samo u Republici Hrvatskoj već i u cijelom svijetu, provođenje programa stručne podrške u obitelji treba provoditi po modelu koji će u određenoj situaciji biti primjenjiv. Za promjene takve prirode trebaju biti spremni i otvoreni roditelji, djeca, stručnjaci i svi koji pružaju podršku djeci s teškoćama u razvoju i njihovim obiteljima.

STRUČNI TIM

Stručni tim je stručno tijelo ustanove propisano Statutom CRZ, čiji je rad reguliran Protokolom o stručnom timu. Članovi stručnog tima su socijalni radnik, edukacijski rehabilitator, psiholog, roditelji korisnika i ostali stručnjaci prema potrebi. Stručni timovi se održavaju nakon razdoblja opservacije s ciljem usvajanje Individualnih planova podrške, po potrebi i vezano za otpust korisnika. Razdoblje opservacije traje prosječno 8 tjedana. Tijekom razdoblja opservacije u obitelj ulazi i psiholog. Nakon razdoblja opservacije sastaju se članovi Stručnog tima i roditelji korisnika radi razmjene podataka o korisniku i donose stručno mišljenja o nastavku rehabilitacije. Članovi Stručnog tima (stručnjaci koji su uključeni u rehabilitaciju djeteta) razmjenjuju informacije i u partnerstvu s roditeljima definiraju korake potrebne za stvaranje optimalnog konteksta za daljnje poticanje rasta i razvoja korisnika radi zadovoljavanja individualnih potreba djeteta i obitelji. Roditelje se upozna s ciljevima i zadacima koji su navedeni u Individualnom planu podrške. Roditelji imaju mogućnost navesti djetetove potrebe, interese, sposobnosti, navike i usvojene vještine radi što lakšeg provođenja rehabilitacijskih/odgojno-obrazovnih procesa. Stručni tim predlaže i u suradnji s roditeljem/skrbnikom korisnika dogovara korake potrebne za ostvarivanje odgojno-obrazovnih, rehabilitacijskih i psihosocijalnih potreba korisnika. Na osnovu korisnikovih potreba, interesa i preostalih sposobnosti donosi zajedničko mišljenje o primjerenosti vrsti, trajanju i učestalosti usluga i aktivnosti koje se uvrštavaju u individualni plan podrške. Na Stručnom timu stručnjaci i roditelji svojim potpisima usvajaju Individualni plan i program podrške za dijete i njegovu obitelj za tekuću pedagošku godinu. Stručni tim može sazvati član tima po potrebi, npr. ako se pojavi promjena u funkcioniranju/potrebama korisnika ili roditelja/skrbnika, promjena oblika ili učestalosti usluge ili programskih aktivnosti. Stručni tim se saziva i kada program

rada ili socijalna usluga više nije odgovarajuća za korisnika. Provodi se evaluacija adaptivnog ponašanja korisnika i postignutih ciljeva u okvirima individualnog plana i programa korisnika te Stručni tim daje preporuku za uključivanje korisnika u drugu ustanovu koja pruža program koji može zadovoljiti odgojno - obrazovne/rehabilitacijske potrebe korisnika te na primjereniji način poticati rast i razvoj korisnika. Stručni timovi od ožujka 2020. pa nadalje odvijaju se preko digitalnih platformi (Zoom i Google Meet). Stručni timovi na daljinu u pravilu se odvijaju jednako kao i u živo, osim što su članovi dislocirani te je to dodatni izazov radi različite osposobljenosti članova za informacijsko komunikacijske tehnologije i otvorenost za nove načine ostvarivanja povezanosti stručnjaka i roditelja unutar tima. Radi trenutne situacije otežano je održavanje sjednica uživo pa su nam videokonferencijske veze osigurale održavanje sjednica stručnih timova po unaprijed planiranom rasporedu. Roditelji su izvrsno prihvatili novi način održavanja timova te su u partnerskom ozračju aktivno sudjelovali u svim zaključcima vezano za nastavak rehabilitacije njihovog djeteta. Svi članovi tima imaju razvijenu svijest da zajednički rad s obitelji, ustrajnost i prilagodba novim oblicima međusobne suradnje stvaraju uvjete za postizanje napretka kod djeteta s teškoćama u razvoju.

Na digitalnoj sjednici stručnog tima potrebno je:

- regulirati kanal komunikacije koji je dostupan svim članovima tima i roditeljima
- osigurati alternativni kanal video pozivom
- tolerirati tehničke nesavršenosti i teškoće s internetskom vezom
- osigurati točnost termina
- po potrebi pripremiti dokumentaciju i dijeliti ekran u situacijama koje to zahtijevaju
- neformalnom i vedrom komunikacijom na početku sjednice opustiti roditelja
- jasno međusobno komunicirati
- roditeljima dati dovoljno vremena za pitanja i eventualne nejasnoće
- strukturirati tijek i sadržaj sjednice
- dati jasne zaključke i preporuke stručnjaka

Tijekom epidemije COVID-19 od ožujka 2020. do danas rad u Savjetovalištu za roditelje, Komisiji za prijem i otpust korisnika i Stručni timovi održavani su isključivo putem informacijsko komunikacijskih tehnologija, Google Meeta ili Zoom aplikacije. Program Stručne podrške u obitelji uključuje cjelovitu evaluaciju temeljenu na informacijama koje stručnjaci prikupe putem promatranja i provođenja rehabilitacije korisnika, ali i informacija koje dobiju od roditelja i svih koji skrbe o djetetu. Obitelj djeteta po ovom modelu ima kontinuiranu podršku i edukaciju kako bi bolje funkcionirala i bila izvor sigurnosti za dijete koje u takvim uvjetima može napredovati na svom razvojnem putu. U Tablici 1 su prikazani brojevi podaci iz pedagoških godina prije pandemije i u godini pandemije, gdje je vidljivo da nema značajne razlike u odnosu na broj pruženih usluga korisnicima i njihovim obiteljima. Razlika postoji u načinima pružanja usluge, gdje su sve usluge u pedagoškoj godini 2018/2019. bile pružene uživo, u godini 2019/2020. je većina usluga do ožujka 2020. bila pružana uživo, nakon toga *online*, dok je u pedagoškoj godini 2020/2021. napravljen veliki zaokret: usluge savjetovanja za roditelje, komisije i stručni timovi pružani su *online*, a edukacijska rehabilitacija i psihološka podrška većinom uživo. U situaciji kada su

djeca bila zdrava, ali su radi epidemioloških mjera boravila u samoizolaciji, edukacijska rehabilitacija se odvijala *online*.

Tabela 1. Podaci o pruženim uslugama Odjela stručne podrške u obitelji za pedagoške godine od 2018–2021.

Table 1. Data on services provided by the Professional Family Support Department for the pedagogical years 2018-2021

Pedagoška godina	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Broj uključene djece	102	98	98
Broj djece u vrtiću	75	86	90
Broj ed.rehabilitatora	13	13	14
Stručni timovi	31	22	25
Komisije za prijem i otpust	20	17	18
Timske procjene	21	16	21
Povećanje usluge	14	11	7
Samo/izolacije djece/obitelji		1	71
Samo/izolacije stručnjaka		1	6
Način rada	Sve uživo	Većina uživo	Kombinirano

ZAKLJUČCI

Pandemija COVID-19 utjecala je na različite aspekte rada u okviru Odjela stručne podrške u obitelji. Život i rad u uvjetima koje nitko od nas nije mogao zamisliti s jedne strane i činjenica da djeca s teškoćama u razvoju i dalje imaju potrebu za igrom i učenjem, a njihove obitelji za podrškom, bio je veliki izazov za pružatelje socijalnih usluga, u čemu su stručnjaci iz Odjela stručne podrške u obitelji pokazali iznimno visoku spremnost i fleksibilnost pri iznalaženju načina za provođenje programskih aktivnosti s djecom i njihovim obiteljima. Stručnjaci u Odjelu stručne podrške u obitelji prilagodili su se novonastaloj situaciji i osigurali korisnicima kontinuiranu podršku kroz edukacijsku rehabilitaciju i psihološku procjenu uživo u obiteljima, dok su Savjetovalište za roditelje, Komisija za prijem i otpust te Stručni timovi realizirani *online*. U godini koja je za nama, roditelji i stručnjaci su pokazali razumijevanje u suočavanju s COVID krizom. Stručnjaci su istovremeno ulagali dodatni ljudski i stručni napor kako bi djeca s teškoćama u razvoju i njihove obitelji koje koriste uslugu edukacijske rehabilitacije ili ju tek trebaju ostvariti u okviru Odjela stručne podrške u obitelji dobile potrebnu podršku i imali kontinuitet u rehabilitaciji. Uvjereni smo da je rad na daljinu samo privremeno rješenje do kraja pandemije i znamo da stručnjaci nikada ne bi zamijenili ovaj oblik rada s radom u partnerskom obiteljskom okruženju u kojemu se ostvaruje direktan kontakt s djecom, roditeljima i ostalim članovima obitelji, čime se osigurava veća mogućnost za optimalan razvojni ishod djeteta te iznimno visoki stupanj profesionalnog zadovoljstva.

LITERATURA

1. Odluka o organizaciji rada tijela državne uprave za vrijeme trajanja epidemije bolesti COVID-19 uzrokovane virusom SARS-CoV-2. Preuzeto 14. svibnja 2021. sa https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_03_32_710.html.

2. Preporuke za socijalnu skrb Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo (2020). Preuzeto 21. travnja 2021. sa <https://www.hzjz.hr/sluzba-epidemiologija-zarazne-bolesti/koronavir-us-najnovije-preporuke/>.
3. Statut Centra za rehabilitaciju Zagreb, (2020). Preuzeto 10. svibnja 2021. sa <https://www.crzagreb.hr/wp-content/uploads/2020/08/Statut-CR-Zagreb.pdf>
4. Upute za sprječavanje i suzbijanje epidemije COVID-19 za pružatelje izvaninstitucijskih socijalnih usluga u sustavu socijalne skrbi od 18.05.2020. Preuzeto 14. svibnja 2021. Sa https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2020/03/Smjestaj-izv-aninstitucionalno_08-05.pdf.
5. Zakon o socijalnoj skrbi (2013). Preuzeto 14. travnja 2021. sa <https://www.zakon.hr/z/222/Zakon-o-socijalnoj-skrbi>.

MULTIDISCIPLINARNI PRISTUP U UKLJUČIVANJU RODITELJA DJECE S TEŠKOĆAMA PRI ODREĐIVANJU PRIMJERENOG PROGRAMA ODGOJA I OBRAZOVANJA

MULTIDISCIPLINARY APPROACH IN INCLUSION OF PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN DETERMINATION OF APPROPRIATE EDUCATION PROGRAM

Vedrana VEIĆ¹, Aleksandra KRAMPAČ-GRLJUŠIĆ²
Sanja JANDRIĆ³

¹Osnovna škola Antuna Mihanovića, Osijek, Republika Hrvatska

²Osnovna škola Ljudevita Gaja, Osijek, Republika Hrvatska

³Zavod za dječju i adolescentnu psihijatriju, KBC Osijek, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Određivanje primjerenog programa odgoja i obrazovanja predstavlja izazov koje uvelike ovisi o kvaliteti suradnje između stručnjaka, roditelja i djeteta kojemu se određuje primjereni program odgoja i obrazovanja. Suradnja između stručnjaka i roditelja poželjna je i neizbježna te utječe na obrazovni put djeteta. Cilj ovoga rada je prikazati važnost multidisciplinarnog pristupa u postupku određivanja primjerenog programa odgoja i obrazovanja. Brojni roditelji potvrđuju teškoće i nedovoljno kvalitetnu suradnju prilikom donošenja odluke o primjermom programu obrazovanja i obrazovanja za njihovo dijete. Dijagnostička obrada se odvija kroz multidisciplinarni pristup upravo iz razloga što ovakav pristup doprinosi kvalitetnoj dijagnostici i odluci o primjermom programu odgoja i obrazovanja. Primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika su: redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke, posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke, a ostvaruju se u: redovitome razrednom odjelu, dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu, posebnome razrednom odjelu, odgojno-obrazovnoj skupini (NN, 24/2015). Pitanje je koje su usluge dostupne roditeljima djece s teškoćama u njihovim sredinama i koliko su roditelji i djeca uključeni u odluke koje se njih tiču. Multidisciplinarnim pristupom i timskim radom stručnjaka mogu se rano detektirati teškoće i tako povoljno utjecati na razvojne/obrazovne ishode. Cilj je minimaliziranje teškoća i unapređenje djetetovih kompetencija, povećanje funkcionalnosti ponašanja, ali i podrška obitelji. Multidisciplinarni pristup u odgojno-obrazovnom procesu najčešće podrazumijeva međusektorsku suradnju između stručnjaka različitih profila.

Ključne riječi: djeca s teškoćama, multidisciplinarni pristup, određivanju primjerenog programa odgoja i obrazovanja

ABSTRACT

Determining the right program of education is a challenge that in many ways depends on the quality of cooperation between experts, parents and the child. Cooperation between experts and parents is desirable as well as inevitable and has influence on the education of the child. The main purpose of this paper is to show importance of multidisciplinary approach when

determining of the appropriate education program. Many parents attest to difficulties and insufficient quality of cooperation when deciding on appropriate education program for their child. Diagnostic procedure is conducted through a multidisciplinary approach because it, in this way, contributes to better quality of diagnostic and the decision concerning the appropriate education program. Appropriate programs for education of students are: regular school program with individual approach, regular program with content adjustment and individual approach, special programs with individual approach, special program for developing skills necessary for everyday life activities and work with individual approach that can be achieved in: Regular class environment, in part in special class environment, only in a special class environment, and in educational groups. (NN24/2015). The question that rises is what possibilities are available to parents of children with difficulties in their environment, and how much are parents and children included in decisions that affect their lives. With multidisciplinary approach and expert teamwork, difficulties can be detected early on and in this way affect the development/ educational outcomes. Main goal is to minimize child's difficulties and improvement of their skills, increasing behavioral functionality, and also gaining support of the family. Multidisciplinary approach in the educational process often means intersectoral collaboration between experts in different fields.

Key words: child with developmental difficulties, multidisciplinary approach, determining appropriate method of education

UKLUČIVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U REDOVITI ŠKOLSKI SUSTAV

Brojni međunarodni i domaći dokumenti promiču edukacijsko uključivanje učenika s teškoćama u razvoju s ciljem izgradnje inkluzivnog društva. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (UN, 2006) u članku 24. naglašava pravo djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom na obrazovanje bez diskriminacije na osnovu jednakih mogućnosti, 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, 64/20) prihvaća da djeca s teškoćama trebaju uživati temeljna prava i slobode na ravnopravnoj osnovi s drugom djecom, Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/08, 90/10), Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15), Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (NN 67/14, 63/20), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOŠ/11), Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (NN 124/09, 73/10), Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (NN 102/18, 59/19, 22/20) regulira odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju i njihovo uključivanje u redoviti školski sustav. Odgoj i obrazovanje učenika (Izrazi koji se u ovom radu koriste za osobe u muškom rodu neutralni su i odnose se na muške i ženske osobe.) 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 (čl. 2 stavak stavak 3.

Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoj, NN, 24/2015). Unatoč tome brojni roditelji potvrđuju teškoće i nedovoljno kvalitetnu suradnju prilikom donošenja odluke o primjerenom programu obrazovanja i obrazovanja za njihovo dijete. Primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju su: redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke, posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke, a ostvaruju se u: redovitome razrednom odjelu, dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu, posebnome razrednom odjelu, odgojno-obrazovnoj skupini (NN, 24/2015). U redovitom školskom sustavu učenici s teškoćama mogu se školovati po redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke, a samo u iznimnim slučajevima po posebnom programu za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke. Sukladno članku 8. Pravilnika (NN, 24/2015) posebni program uz individualizirane postupke iz svih predmeta provodi se u posebnim razrednim odjelima škole, a posebni program uz individualizirane postupke iz pojedinih predmeta provodi se u posebnim razrednim odjelima, dok se redoviti program uz individualizirane postupke ili redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke iz ostalih predmeta provodi u redovitome razrednom odjelu. Posebni programi uz individualizirane postupke provode se u školama sukladno Mreži školskih ustanova. U rješenju o primjerenom programu obrazovanja treba biti navedena najbliža škola učenikovu prebivalištu/boravištu, koja provodi utvrđeni primjereni program obrazovanja u koju se učenik upisuje, kao i škola u kojoj će se provoditi rehabilitacijski program (članak 4. stavak 6. Pravilnika, NN, 24/2015). Nerijetko se događa da učenici s teškoćama u razvoju koji imaju rješenje o primjerenom programu odgoja i obrazovanja u smislu članka 8. Pravilnika (NN, 24/201), školovanje po posebnom programu uz individualizirane postupke, nemaju priliku biti uključeni u posebne razredne odjele pri redovitim školama. Razlozi tome su brojni, a neki od njih su nepostojanje redovne škole koja ima posebne razredne odjele u blizini djetetova prebivališta, velik broj učenika u posebnim razrednim odjelima i nemogućnost primanja novih učenika. Posebni program uz individualizirane postupke može se izvoditi i u redovitome razrednom odjelu škole ako na području jedinice lokalne samouprave nije ustrojen posebni razredni odjel (članak 8. stavak 7.) što stvara velike organizacijske poteškoće, posebice ako se radi o učenicima u predmetnoj nastavi.

POLAZAK UČENIKA U PRVI RAZRED

Polazak djeteta s teškoćama u razvoju u školu predstavlja izazov stručnjacima i obitelji djece s teškoćama u razvoju. Temeljem Pravilnika o postupku utvrđivanju psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (NN, 67/14.) postupak utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta radi upisa u prvi razred osnovne škole pokreće Ured po službenoj dužnosti i dostavlja popis djece koja su školski obveznici stručnom povjerenstvu škole. Postupka utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta se provodi u školskoj ustanovi, a liječnički pregled u zdravstvenoj ustanovi.

Članovi povjerenstva procjenjuju dijete i u pisanom obliku daju mišljenje o psihofizičkom stanju djeteta. Stručno povjerenstvo škole je nadležno za postupak utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta zbog redovitog upisa u prvi razred osnovne škole. Kada procijeni da za to postoji potreba ili ako roditelji podnesu zahtjev predložiti će stručnom povjerenstvu Ureda prijevremeni upis ili odgodu škole. Stručno povjerenstvo škole predlaže i primjereni program odgoja i obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju. Povjerenstvo donosi mišljenje na temelju neposrednog pregleda djeteta, razgovora s roditeljem, pojedinačnim mišljenjem članova povjerenstva i na temelju dokumentacije iz predškolske ustanove. Škola obavještava roditelja o psihofizičkom stanju djeteta za upis u prvi razred osnovne škole e-poštom ili pisanim putem. Roditelji djeteta s teškoćama, pri upisu u 1.razred, trebaju dostaviti i upoznati Školu s dokumentacijom drugih ustanova u kojima je dijete bilo obuhvaćeno procjenom, zdravstvenim, rehabilitacijskim ili drugim postupkom u predškolskoj dobi i/ili nalazom i mišljenjem jedinstvenog tijela vještačenja. Nerijetko roditelji djece s teškoćama na predupis dolaze bez dokumentacije drugih ustanova ili ju ne žele dati na uvid. Razlozi tome su neuključenost djeteta u rehabilitacijske programe, korištenje „stručnog“ jezika koji je roditeljima nejasna, neuvažavanje njihovog mišljenja pri donošenju odluka koje se tiču njihovog djeteta, sumnja da integracijom nalaza neće biti postupano u najboljem interesu djeteta ili da djetetu neće biti pružena prilika da se školuje u redovitom školskom sustavu. Povjerenje se smatra ključnim elementom koje jača odnose između škole i obitelji (Ljubetić, 2014) i njemu treba posvetiti veliku pozornost. Prilikom upisa djeteta u osnovnu školu stručni suradnik edukacijski rehabilitator vrši procjenu za sljedeća područja funkcioniranja: senzomotorika, lateralizacija, orijentacija u prostoru i vremenu, pažnja i koncentracija, pamćenje, pojmovno ili logičko mišljenje, razvijenost govora, predčitalačke vještine, predmatematičke vještine, boje, slobodan crtež, emocionalno – socijalni razvoj. Opći dojam o djetetu, samostalnost, motiviranost za školu, sumnja na neurotski razvoj, introvertiranost, ekstrovertiranost su značajne u postupku procjene djeteta (Kudek Mirošević & Granić, 2014). Stručni tim škole nakon procjene djeteta s teškoćama i temeljem uvida u dostupnu dokumentaciju drugih stručnjaka upoznaje roditelje s prijedlogom primjerenog oblika školovanja. Prema potrebi, upućuje roditelje na daljnje obrade djeteta kod drugih specijalista. S obzirom na sposobnosti, ali i teškoće učenika stručni tim škole koristi multidisciplinarni pristup i predlaže primjereniji program odgoja i obrazovanja djeteta. Obveza stručnjaka je upoznati roditelje s prijedlogom primjerenog programa odgoja i obrazovanja za njihovo dijete. Roditelji imaju pasivnu ulogu pri donošenju odluke o primjerenom programu odgoja i obrazovanja njihovog djeteta. Kad Povjerenstvo donese rješenje o primjerenom programu odgoja i obrazovanja djeteta na isto žalbu može uložiti samo roditelj što je često prepreka uspješnoj suradnji između roditelja i škole. Promjene u odnosima i načinima mišljenja, redefiniranje uloga stručnjaka, uvažavanje mišljenja roditelja i njihova aktivna uloga u donošenju odluka o primjerenom programu odgoja i obrazovanja je nužna. Važno je staviti dijete u fokus, njegove kapacitete, potrebe, i dobrobit, a obitelji i ustanove su te koje trebaju omogućiti i graditi partnerske odnose, imati jednake interese, ciljeve i zadaće, pružati maksimalnu podršku jedni drugima s ciljem dosizanja onih ciljeva koji su u djetetovom najboljem interesu (Ljubetić, 2014).

MULTIDISCIPLINARNI PRISTUP

Multidisciplinarni pristup može biti ključan čimbenik pri povećanju učinkovitosti obrazovnih programa i usluga koje su trenutno dostupne djeci s teškoćama razvoju u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske. Holistički multidisciplinarni pristup obitelji provode stručnjaci različitih profila, motivirani i spremni na suradnju s ostalim stručnjacima i roditeljima (Hanson, Gustafsson, & Nielsen, 2018), a podrazumijeva procjenu svih razvojnih domena (kognitivne, emocionalne, bihevioralne, socijalne, psihodinamske, motoričke, adaptivne) od strane različitih stručnjaka koji se bave djecom, integraciju dobivenih informacija te provedbu terapijskih intervencija u svrhu poticanja razvoja (Abedi & Aghababaei, 2011). Uspješna integracija i dobra koordinacija između stručnjaka pozitivno utječu na rezultate, ali i kvalitetu intervencija koje se provode. Međusobna podrška, suradnja, supervizija i kontinuirana edukacija u multidisciplinarnom pristupu doprinose dodatno profesionalnom rastu stručnjaka (DeVries, Voß, & Gebhardt, 2018). Prednosti multidisciplinarnog tima uključuje sposobnost tima da razmotri složene, multidimenzionalne potrebe pojedinih učenika, kao i da se uspostavi interdisciplinarna suradnja (Sansour & Bernhard, 2018). Članovi tima osiguravaju informacije, opserviraju ponašanje, procjenjuju vještine, sposobnosti i kapacitete djeteta i raspravljaju o posebnostima učenika kroz prizmu različitih disciplina. Podrška je dinamična i uključuje strategije ispitivanja, oblikovanja i prilagođavanja obrazovnih ishoda i strategija kako se potrebe učenika i obrazovni zahtjevi mijenjaju (Agalotis & Kalyva, 2011). Multidisciplinarna suradnja među stručnjacima može biti glavna odrednica u povećanju pozitivnih obrazovnih ishoda kod djece s razvojnim teškoćama (Aghababaei & Malekpour, 2010). Multidisciplinarnim pristupom i timskim radom stručnjaka mogu se rano detektirati teškoće i tako povoljno utjecati na razvojne/obrazovne ishode. Cilj je minimaliziranje teškoća i unaprijeđenje djetetovih kompetencija, povećanje funkcionalnosti ponašanja, ali i podrška obitelji. Multidisciplinarni tim uključuje članove koji imaju specijalizirana znanja nužna za identifikaciju i zadovoljavanje potreba učenika s razvojnim teškoćama ili organskim i psihičkim bolestima (Kiernan & Kiernan, 1994). Tim stručnjaka u odgojno-obrazovnom procesu sastoji se od nekoliko članova od kojih svaki ima određenu ulogu, a najčešće uključuje stručnjake poput edukacijskog rehabilitatora, psihologa, logopeda, pedagoga te dodatno liječnike specijaliste školske medicine. U stručnjake edukacijsko rehabilitacijskog profila ubrajaju se edukacijski rehabilitatori, logopedi i socijalni pedagozi. Oni su ključni akteri u procesu inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Za kompleksnu ulogu edukacijskog rehabilitatora potrebne su brojne vještine. Neke od njih su učinkovito poučavanje, dobre vještine komunikacije, uspostavljanje odnosa, pružanje potpore u timskom radu do identifikacija potreba i pružanje savjeta. Edukacijski rehabilitator kao stručni suradnik u školi obogaćuje spoznajne i vještine učitelja te dovodi do osnaživanja učitelja za inkluzivnu praksu (Igrić i sur., 2015). Suradujući kao članovi tima, stručnjaci procjenjuju dijete s teškoćama, određuju uvjete u odnosu na edukacijske potrebe djeteta te u skladu s time izrađuju individualni odgojno-obrazovni plan i u konačnici prate napredak djeteta (Skočić Mihić, 2011). Svojim kompetencijama uvelike pomažu i savjetuju ostale djelatnike koji rade s djecom s teškoćama u razvoju poput učitelja i odgajatelja. Obavljajući svoju edukacijsko rehabilitacijsku, logopedsku i socijalno pedagošku djelatnost, navedeni

stručnjaci nerijetko surađuju i s lokalnom zajednicom, s različitim centrima potpore te s raznim udrugama. Posebno su usmjereni na osiguravanje kontinuirane brige za učenike s teškoćama, od trenutka (ranog) otkrivanja, preko edukacijsko-rehabilitacijskih, logopedskih i socijalno pedagoških intervencija, do potpune integracije u društvo. Navedene intervencije promoviraju svestranost, interdisciplinarnost i transdisciplinarnost pristupa korisniku, uključujući medicinske, psihološke, pedagoške i socijalne komponente njihovog funkcioniranja (Bouillet, 2010). Uloga logopeda jest prevencija, dijagnostika i rehabilitacija poremećaja komunikacije, jezika, govora i glasa. Logoped sudjeluje u dijagnostici i terapiji komunikacijskih vještina i učinkovitosti, poremećaja verbalne i neverbalne komunikacije djece, rehabilitaciju slušanja jezika i govora, te pruža savjetodavne usluge. Socijalni pedagozi kao stručnjaci rade s učenicima u riziku za razvoj i djecom koja manifestiraju neprihvatljivo ponašanje, poremećaje u ponašanju, usmjeravaju k promicanju mentalnog zdravlja i socijalno prihvatljivog ponašanja (Posavec, 2014).

Uloga kliničkog psihologa u multidisciplinarnom radu jest psihodijagnostička obrada i utvrđivanje psiholoških karakteristika i kapaciteta djeteta koje bi mogle pospješiti, ali i ometati obrazovni proces, kao i savjetovanje roditelja i suradnja sa stručnjacima konkretnih odgojno-obrazovnih ustanova, a s ciljem kreiranja i maksimaliziranja uvjeta nužnih za poticanje psihofizičkog razvoja djeteta. Klinički psiholog kroz provedbu intervju s djetetom i skrbnikom, analizom ranije medicinske i ostale dokumentacije, opservacijom djeteta te provedbom psihodijagnostičkih instrumenata procjenjuje i mjeri razinu intelektualnog funkcioniranja i ostalih kognitivnih funkcija i izvršnih deficita, procjenjuje razinu organizacije ličnosti i adaptivne kapacitete djeteta te razinu psihopatoloških simptoma (emocionalnih, ponašajnih, socijalnih), a koji mogu interferirati s obrazovnim procesom i primjerenim usvajanjem nastavnih sadržaja. Rezultati procjene sadrže preporuke za kreiranje primjerenog programa školovanja i prilagodbe nastavnog procesa individualnim karakteristikama djeteta, upute za roditelje vezano za odgojne metode i pristupe rada s djetetom, upute za trening specifičnih vještina i eventualne preporuke za uključivanje u dodatan rehabilitacijski ili psihoterapijski rad. Pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju, osim utvrđivanja psihofizičkog stanja učenika i njegove spremnosti za školu, provođenja opservacijskih programa, participiranja u izradi prilagođenih i individualiziranih programa, najizraženija je i najznačajnija u kontinuiranoj suradnji s učiteljima i roditeljima te u razvoju pozitivnog školskog ozračja, kako bi se ostali učenici senzibilizirali za specifične potrebe učenika s teškoćama. Zadaća pedagoga značajna je i u aktivnostima koje se odnose na organiziranje izvannastavnih aktivnosti, radionica, susreta i druženja, gdje se potiču sposobnosti djece s teškoćama koje su bile zanemarene tijekom nastavnog sata (talenti u likovnom, glazbenom, literarnom izričaju i sl.) (Zrilić, 2012).

Uloga liječnika školske medicine odnosi se na zdravstveni kontinuitet skrbi o učenicima s teškoćama, a uključuje sistematske preglede i procjenu psihofizičke spremnosti prilikom upisa u školu, te kod razmatranja uvođenja primjerenog programa obrazovanja, te edukacija i savjetovanje roditelja kao i suradnja s ostalim članovima tima prilikom integracije dobivenih nalaza. Dijagnostička obrada se odvija kroz multidisciplinarni pristup upravo iz razloga što ovakav pristup doprinosi kvalitetnoj dijagnostici i odluci o primjerenom programu odgoja i obrazovanja. Nadalje, odgojno-obrazovnom procesu nakon interdisciplinarne procjene kod djece kod koje se utvrde

određena psihološka ili razvojna odstupanja jako je važno pravovremeno započeti s potrebnim prilagodbama nastavnog procesa i eventualnim dodatnim rehabilitacijskim intervencijama, a također je od iznimne važnosti uključivanje roditelja u ovaj proces i poticanje na njihov dodatni angažman (Bardon, 1983). Uspješna integracija i dobra koordinacija između stručnjaka pozitivno utječu na rezultate ali i kvalitetu intervencija koje se provode. Ovo uključuje fokus na rehabilitaciju i poticanje jezično govornih vještina, rehabilitaciju specifičnih teškoća učenja, poticanje intelektualne efikasnosti, podršku mentalnom zdravlju, emocionalnu podršku, prevenciju vršnjačkog nasilja. Međusobna podrška, suradnja, supervizija i kontinuirana edukacija u multidisciplinarnom pristupu doprinose dodatno profesionalnom rastu stručnjaka (Donald, Lazarus, & Moolla, 2015).

SURADNJA S RODITELJIMA

Holistički multidisciplinarni pristup podrazumijeva ne samo interdisciplinarnu suradnju stručnjaka, već i suradnju stručnjaka i roditelja. Suvremeni pristup obitelji koja se suočava s određenim teškoćama u funkcioniranju ili razvoju djeteta podrazumijeva multidisciplinarni pristup koji stavlja jednaki naglasak na dijete i na obitelj. Kada dijete ne napreduje u skladu sa svojom dobi i u korak sa svojim vršnjacima, često postaje toga svjesno, što osobito dolazi do izražaja u osnovnoškolskoj dobi. Kako će se dijete nositi s izazovima školovanja uvelike ovisi o podršci unutar obitelji. Obitelj predstavlja temelj njihova cjelokupnog razvoja, tjelesnog, psihičkog i socijalnog. Kada se pojave određene teškoće u funkcioniranju djeteta, čitava se obitelj stavlja u specifični položaj, te odgoj djeteta tada poprima novu dimenziju izazova za roditelje i roditeljstvo u cjelini. Rizici razvoja djeteta s utvrđenim teškoćama imaju svoje izvorište kako u obilježjima djetetova medicinskog problema tako i u načinima na koje roditelji reagiraju na dijete s teškoćama i što poduzimaju (DeLongis & Holtzman, 2005). Kako će se roditelji suočiti s pojačanom potrebom za skrbi, odgojem i obrazovanjem djeteta, te kako će osigurati uvjete za postizanje maksimuma u psihofizičkom razvoju djeteta uvelike ovisi o podršci i potpori koju primaju iz okoline. Suradnički odnos roditelja i stručnjaka dovodi do toga da su roditelji partneri u cjelokupnom procesu odgoja, obrazovanja i rehabilitacije djeteta. To podrazumijeva da roditelji imaju aktivnu ulogu, ali i odgovornost (Starc, 2014). Timska suradnja podrazumijeva suradnju i zajednički rad na razini škole – predmetnog učitelja, razrednika, stručnjaka iz razvojno pedagoške – stručne službe škole kao što su pedagog, psiholog, stručnjak edukacijsko – rehabilitacijskog profila i izvan škole što podrazumijeva suradnju s roditeljima i vanjskim stručnjacima: članovi mobilnog stručnog tima, predstavnici udruga (Češi & Ivančić, 2019). Suradnja između stručnjaka i roditelja je neprekidan kružni proces i uključuje komunikaciju, uzajamnost i obostrano poštovanje, pri čemu je dijete u centru pozornosti (Krampač-Grljušić i sur., 2020). Spremnost stručnjaka za suradnju, međusobno uvažavanje i obostrani angažman u pronalaženju najboljih rješenja za dijete glavne su odrednice pozitivnog ili negativnog iskustva roditelja. Cilj je smanjenje teškoća i unapređenje djetetovih kompetencija, povećanje funkcionalnosti djeteta, ali i podrška obitelji kroz edukaciju i savjetovanje. Pozitivna iskustva u suradnji sa stručnjacima ublažavaju stres koji roditelji djeteta s teškoćama u razvoju svakodnevno podnose. Suradnja između

roditelja i učitelja zahtijeva novi način razmišljanja te uključuje izravnu, otvorenu i upornu komunikaciju kao i aktivno uključivanje učenika u proces rješavanja problema (Deater-Deckard, 2005).

ZAKLJUČAK

U procesu uključivanja učenika u školu i pri donošenju odluke o primjerenom programu odgoja i obrazovanja važnu ulogu ima multidisciplinarna suradnja. Multidisciplinarna suradnja pruža mogućnost za čitav niz usluga, a roditelji trebaju biti informirani i educirani od strane stručnjaka, individualno savjetovani i/ili uključeni u roditeljske grupe podrške jer će jedino na taj način biti uvažene individualne razlike i interesi pojedinog djeteta i članova njegove obitelji te ostvaren partnerski i suradnički odnos. Roditelji djece s teškoćama u razvoju trebaju imati sve informacije o programskoj potpori koja obuhvaća različite vrste primjerenih programa odgoja i obrazovanja, dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe koji se provode u školama, a uključuje program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka, program produženoga stručnog postupka, rehabilitacijske programe kao i s privremenim oblicima odgoja i obrazovanja - nastavom u kući, zdravstvenoj ustanovi, nastavi na daljinu. Isto tako, roditelji djece s teškoćama u razvoju, trebaju biti osnaženi i informirani o mogućnosti uključivanja stručnih suradnika škole, ali i vanjskih stručnjaka u mjestu njihovog stanovanja: liječnika školske medicine, liječnika specijalista za razvojne teškoće djeteta, djelatnika Centara za socijalnu skrb i ostalih specijaliziranih stručnjaka koji trebaju biti podrška obiteljima i djeci s teškoćama. Jedino tako će djeca s teškoćama biti poštovana i podržavana od strane svoji obitelji i zajednice i moći će ostvariti svoje snove i voditi kvalitetan život.

LITERATURA

1. Abedi, A., & Aghababaei, S. (2011). Effectiveness of working memory training on improving academic performance of children with mathematics learning disability. *J. Clin. Psychol.*, 4, 73-81.
2. Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2011). A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the special needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 543-551.
3. Aghababaei, S., & Malekpour, M. (2010). *Effectiveness of executive functions training (in relation with working memory & response inhibition) on improvement of executive functions and academic performance of students with spelling learning disability* Iran, Isfahan: University of Isfahan.
4. Bardon, J. I. (1983). Viewpoints on multidisciplinary teams in schools. *School Psychology Review*, 12(2), 186-189.
5. Boulet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje odabrane teme*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Češi, M., & Ivančić, Đ. (2019). *Izazovi i umijeća učenja i poučavanja*. Zagreb: Ljevak
7. Deater-Deckard, K. (2005). Parenting stress and children's development: Introduction to the special issue. *Infant and Child Development*, 14, 111-115. DOI:10.1002/icd.383.

8. DeLongis, A., & Holtzman, S. (2005). Coping in context: The role of stress, social support, and personality in coping. *Journal of Personality*, 73, 1-24. DOI:10.1111/j.14676494.2005.00361.x.
9. DeVries, J., Voß, S., & Gebhardt, M. (2018). Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 28-36. DOI:10.1016/j.ridd.2018.07.007.
10. Donald, D., Lazarus, S., & Moolla, N. (2015). Educational Psychology in Social Context: Ecosystemic Applications in Southern Africa (5th ed.). *South African Journal of Psychology*, 45(2), 271-275. DOI:10.1177/0081246315575224.
11. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/08, 90/10). Preuzeto 28. travnja 2021. sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html
12. Hansson, A., Gustafsson, J., & Nielsen, B. (2018). Special needs education and school mobility: School outcomes for children placed and not placed in out-of-home care, *Children and Youth Services Review*. 94, 589-597, DOI:10.1016/j.childyouth.2018. 08. 039.
13. Igrić i sur. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja – škola po mjeri svakog učenika*. Zagreb: Školska knjiga
14. Igrić i sur. (2004). *Moje dijete u školi. Priručnik za roditelje djece s posebnim edukacijskim potrebama*. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
15. Kiernan, C., & Kiernan, D. (1994). Challenging behaviour in schools for pupils with severe learning difficulties. *Mental Handicap Research*, 7, 177-201.
16. Krampač-Grljušić, A., Žic Ralić, A., & A., Akšamović, D. (2020). Cooperation in inclusive education from the perspective of parents of students with autism spectrum disorder-case study. In V. Mlinarević, M. Brust Nemet, J. Pehar Husanović (Ur.), //Intercultural Education - Conference Proceedings (str. 226-239). Osijek: Faculty of Education, Croatian Academy of Sciences and Arts, the Centar for Scientific Work in Vinkovci.
17. Kudek Mirošević, J., & Granić, M. (2014). *Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi. Priručnik*. Zagreb: Alfa d.d.
18. Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element d.o.o.
19. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOŠ/11). Preuzeto 16. travnja 2021. sa http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf.
20. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (NN 42/17). Preuzeto: 26. travnja 2021. sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_04_42_967.html.
21. Posavec, V. (2014). Stručnjaci edukacijsko rehabilitacijskog profila./internetska stranica/ Preuzeto: 11. svibnja 2021. sa <https://prezi.com/s7x-1bfj6r-q/strucnjaci-edukacijskorehabilitacijskogprofila/?frame=4913f05e0163820885226080c0bc34df7a844b68>.
22. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15). Preuzeto: 3. svibnja 2021. sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html.
23. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (NN 67/14, 63/20). Preuzeto: 4.svibnja 2021. sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_06_67_1279.html.

24. Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (NN 124/09, 73/10). Preuzeto: 29. travnja 2021. sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_10_124_3065.html
25. Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (NN 102/18, 59/19, 22/20). Preuzeto: 12. travnja 2021. sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_11_102_1992.html.
26. Sansour, T., & Bernhard, D., (2018). Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *Alter*, 12(3), 127-139.
27. Skočić Mihić, S. (2011). *Spremost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Doktorska disertacija*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski. DOI:10.1016/j.alter.2017.12.002.
28. UN. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Preuzeto 5. rujna 2017. sa <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.
29. 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, 64/20). Preuzeto: 15. ožujka 2021. sa <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>.
30. Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra ladertina*, 7(1), 89-100.

INFORMIRANJE OSOBA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA PUTEM MEDIJA

INFORMING PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES BY MEDIA

Mirjana JAKOVČEV¹, Jasna OSTOJIC-BAUS²,
Andrea GAŠPAR-ČIČAK³

¹Hrvatski savez udruga osoba s intelektualnim teškoćama, Zagreb, Hrvatska

²Centar za odgoj i obrazovanje Lug, Bregana, Hrvatska

³Osnovna škola Milan Amruš, Slavonski Brod, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Mediji predstavljaju osnovno sredstvo informiranja svakog pojedinca. Osobe s intelektualnim teškoćama su slabo uključene u društvo prilikom čega imaju ograničen pristup informacijama. Ovaj pristup je uvelike ograničen zbog nedostatka dostupnosti javnih sadržaja u lako razumljivoj verziji, čime se krši njihovo pravo na informiranje zagarantirano Konvencijom o pravima osoba s invaliditetom. Također, dobivanje jasnih i relevantnih informacija preduvjet je za samoodređeno ponašanje i korištenje građanskih prava. U javnosti postoji nedovoljna osviještenost o potrebi prikazivanja sadržaja u lako razumljivom formatu. Cilj je ovog istraživanja bio ispitati načine informiranja osoba s intelektualnim teškoćama. Istraživanje je provedeno putem ankete koju je ispunilo ukupno 159 osoba s intelektualnim teškoćama u dobi od 16 do 64 godina života, od čega je 75 osoba muškog spola, a 84 osobe ženskog spola. Svi ispitanici su polaznici programa Udruga osoba s intelektualnim teškoćama koje su članice Hrvatskog saveza Udruga osoba s intelektualnim teškoćama. Dobiveni rezultati ukazuju da osobe s intelektualnim teškoćama najčešće koriste televiziju kao medij, ali i na problem prisutan kod razumijevanja sadržaja. Ovo istraživanje može poslužiti kao polazišna točka za daljnja istraživanja medijske informiranosti osoba s IT, kao i kreiranja lako razumljivih sadržaja za osobe s IT u medijima.

Ključne riječi: osobe s intelektualnim teškoćama, mediji, informiranje

ABSTRACT

Media generally represent main means of informing. People with intellectual disabilities have very limited access to information, which affects their already poor social inclusion. Access to information is severely limited due to lack of public information represented in *easy to read* form. This means that the right to adequate information guaranteed by Convention of rights of people with disabilities is often violated. Also, there is no self-determined behaviour and enjoying one's civil rights without having access to clear and adequate information. There seems to be a lack of public awareness about importance of representing information in *easy to read* form. Aim of this research was to examine ways of informing people with intellectual disabilities. Research was conducted collecting data via survey, administered on their own or with support from support worker, on 159 people with intellectual disability. Respondents were aged 16 to 64 years, with 75 of them being male and 84 female. All respondents attend programs of Associations of People with Intellectual Disabilities which are members of Croatian Association of Societies of Persons with Intellectual Disabilities. Results of the study showed that people with intellectual disabilities choose television as a main media and a main

way of informing. Results also point to problem of understanding content displayed in the media. This research can serve as a starting point for further research on this topic, as well as a good base for advocating for a greater level of easy to read contents in the media.

Keywords: people with intellectual disabilities, media, informing, easy to read

UVOD

Osobe s intelektualnim teškoćama pokazuju određena odstupanja u intelektualnom funkcioniranju i adaptivnim vještinama (Poredoš Lavor i Radišić, 2011; prema Sekušak-Galešev, 2010) stoga im je potrebna podrška i prilagodba kako bi im se osiguralo optimalno funkcioniranje i sudjelovanje u društvu. Povijesno, stav društva prema osobama s IT se mijenjao, od medicinskog modela prema modelu deficita i socijalnom modelu (Turčić, 2012) te konačno modelu ljudskih prava. Medicinski model je osobe s invaliditetom gledao kroz prizmu teškoće te imao za cilj skrbiti i pružiti zaštitu osobama s invaliditetom osiguravajući im institucije i smještaj (Urbanc, 2005). Nadalje se razvio tzv. model deficita čiji je zadatak bio utjecati na mijenjanje osobe, tj. razvoj i poboljšanje vještina kako bi se osobe s teškoćama bolje uklopile u društvo (Not, 2008). Suprotno njemu, socijalni model se usmjerio na mijenjanje društva, uvažavanje različitosti i pružanje jednakosti svim osobama s invaliditetom (Mihanović, 2011). Uz socijalni model, razvio se i model ljudskih prava koji je ukazao na potrebu i značaj pružanja izbora osobama s invaliditetom (Mihanović, 2019). U skladu s modelom ljudskih prava svakoj osobi treba biti osigurano ravnopravno sudjelovanje u svakodnevnom životu na jednakoj osnovi. Jedno od tih prava je pravo na informaciju prema UN Konvenciji o pravima osoba s invaliditetom (2006), članak broj 9. u kojemu je istaknuto „osiguravanje pristupačnosti osoba s invaliditetom izgrađenom okruženju, prijevozu, informacijama i komunikacijama, uključujući informacijske i komunikacijske tehnologije i sustave, kao i drugim uslugama i kapacitetima otvorenim i namijenjenim javnosti, kako u urbanim, tako i u ruralnim područjima, na ravnopravnoj osnovi, kako bi se osobama s invaliditetom osiguralo neovisno življenje i potpuno sudjelovanje u svim područjima života.“ Nadalje, članak 21. UN Konvencije o pravima osoba s invaliditetom govori i o adekvatnom pristupu informacijama gdje se navodi: „pružanje informacija namijenjenih općoj javnosti, pravodobno i bez dodatnog troška, osobama s invaliditetom, na njima prihvatljiv način, koristeći pritom tehnologije i metode prilagođene različitim oblicima invaliditeta.“ Pravo na informiranje se također spominje i u Općoj deklaraciji o pravima čovjeka Ujedinjenih naroda (čl. 19) kao i Konvenciji za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda (čl. 10) Vijeća Europe koja ističe pravo svakoga čovjeka na slobodno primanje i širenje informacija. Isto tako je predviđeno i odredbom članka 38., prema kojemu Ustav Republike Hrvatske jamči slobodu mišljenja i izražavanja misli.

MEDIJI I LAKO RAZUMLJIVE INFORMACIJE

Osnovno sredstvo informiranja u društvu predstavljaju mediji. Njima se ostvaruje komunikacija, oni posreduju između javnosti i vlasti, te informiraju javnost o svim važnim i nevažnim temama vezanim za društvo Zagorac-Keršer i Rus Mol (2014) kažu kako je jedna od najvažnijih funkcija medija povećanje opće informiranosti građana i

davanje kvalitetnih informacija radi boljeg odlučivanja o nekim bitnim pitanjima društva.

Kad je riječ o osobama s invaliditetom, one trebaju dodatnu prilagodbu sadržaja kako bi imale jednak pristup javnim informacijama iz medija. Osim zbog same funkcije informiranja, osobama s invaliditetom je pristup informacijama iz medija važan jer „mediji bitno utječu na socijalnu konstrukciju identiteta osoba s invaliditetom te na njihov položaj u društvu“ (Gvozdanović Debeljak i sur., 2018, str. 240).

Osobe s intelektualnim teškoćama, obzirom nagore navedene specifičnosti funkcioniranja, trebaju pristup javnim informacijama u lako razumljivom obliku (eng. *easy to read*). Lako razumljiv oblik informacija pojavljuje se sve više kao jedno od osnovnih prava za osobe s invaliditetom, a posebno za osobe s intelektualnim teškoćama i za osobe s teškoćama mentalnog zdravlja. Inclusion Europe je, kao inicijativa europskog udruženja koje promiče prava osoba s intelektualnim teškoćama, razradio smjernice za izradu materijala u lako razumljivom formatu, te je izradio i službeni logo kojim se označuju lako razumljivi materijali (<https://www.inclusion-europe.eu/easy-to-read/>).

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati načine informiranja osoba s IT.

METODE ISTRAŽIVANJA

Uzorak istraživanja

Anketu je ispunilo ukupno 159 osoba s IT u dobi od 16 do 64 godina života, od čega je 75 osoba muškog spola, a 84 osoba ženskog spola. Svi ispitanici su polaznici programa Udruga osoba s intelektualnim teškoćama koje su članice Hrvatskog saveza Udruga osoba s intelektualnim teškoćama iz gradova: Zagreb, Bjelovar, Čakovec, Daruvar, Dubrovnik, Đakovo, Đurđevac, Ivanec, Donji Kukuruzari, Karlovac, Kaštela, Koprivnica, Krapina, Križevci, Ludbreg, Nova Gradiška, Orahovica, Osijek, Ploče, Pula, Rijeka, Senj, Sisak, Slatina, Slavonski Brod, Split, Šibenik, Varaždin, Vinkovci, Vukovar, Zadar. Ankete su, u skladu s mogućnostima, ispunjavali korisnici sami ili uz podršku asistenata u udrugama.

Mjerni instrument

Istraživanje je provedeno putem ankete koja je kreirana u svrhu ovog istraživanja, a koja je podijeljena u dva dijela. Prvi dio odnosio se na opće podatke o osobama s IT (spol, dob, grad). Drugi dio upitnika se sastojao od različitih tvrdnji usmjerenih na načine informiranja s obzirom na tri tradicionalna, masovna medija: televiziju, radio i novine (34 pitanja). Anketnim upitnikom su se ispitivale informacije o učestalosti korištenja medija; samoprocjenu razine razumijevanja sadržaja; podataka o najučestalijim sadržajima koje osobe s intelektualnim teškoćama prate. Ispitanici su imali mogućnosti zaokruživanja odgovora na tvrdnju: „da“, „ne“ i „uz pomoć“.

Način provođenja istraživanja

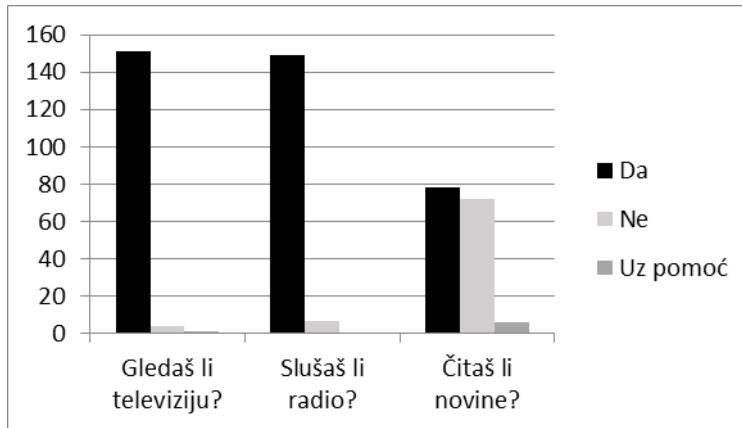
Istraživanje je provedeno uz odobrenje Udruga osoba s intelektualnim teškoćama i u skladu s etičkim standardima koji uključuju suglasnost . povjerljivost i anonimnost.

Metode obrade podataka

Rezultati ankete obrađeni su deskriptivnom analizom, pojedinačno za medije javnog priopćavanja: televiziju, radio i novine.

REZULTATI I RASPRAVA

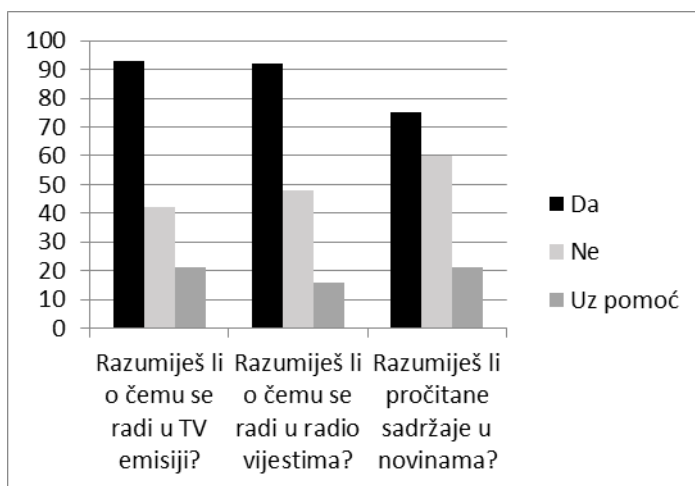
Rezultati su pokazali da se 96, 9% ispitanika izjašnjava kako gleda televiziju, dok se 94,5% ispitanika izjašnjava kako sluša radio a novine čita 50,3% ispitanika (Slika 1).



Slika 1. Grafički prikaz odgovora o preferiranom mediju, prema vrsti medija

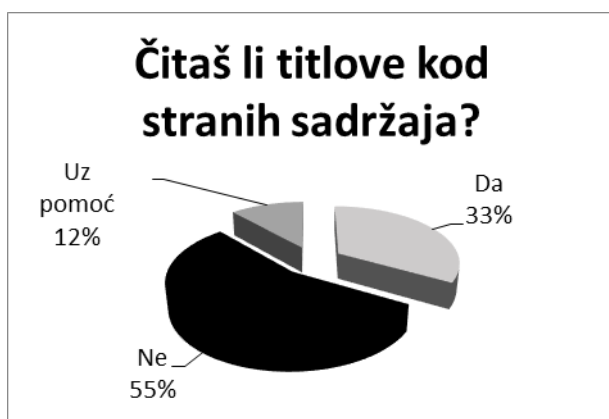
Figure 1. Graphical display of preferred media responses, according to type of media

Iz rezultata je vidljivo da najveći broj sudionika koristi televiziju kao sredstvo masovnog informiranja, zatim slijedi radio pa novine. Obrazloženje ovakvih rezultata pronalazimo u navodima autorice Svetec (2018, str. 34) koja navodi da je televizija danas središnji dio obiteljskog doma i da je „svojom dostupnošću najutjecajnije i najmasovnije medij“. Isto tako, na televiziji se prikazuju različite informacije koje su vizualne i popraćene auditivnom produkcijom što je zanimljivije i lakše za pratiti osobama s IT. Nakon televizije, osobe s IT najradije biraju slušanje radio programa. Ove rezultate možemo pojasniti činjenicom da je radio uz televiziju najpristupačniji medij (Jurčić, 2017; Kedžo, 2017). Osobe s IT prema rezultatima najmanje čitaju novine. Novine su papirnati medij koji se kupuje, a sadrži velike količine informacija i teksta što zahtijeva dobre čitalačke vještine, pamćenje i razumijevanje sadržaja. U prijenosu informacija novine su nekada bile nezaobilazan medij, a danas sve više zauzimaju mjesto medija „nastalog u prošlim vremenima“ (Mokriš, 2012, str. 117).



Slika 2. Grafički prikaz odgovora o razumijevanju sadržaja, prema vrsti medija
Figure 2. Graphical display of content understanding responses, according to type of media

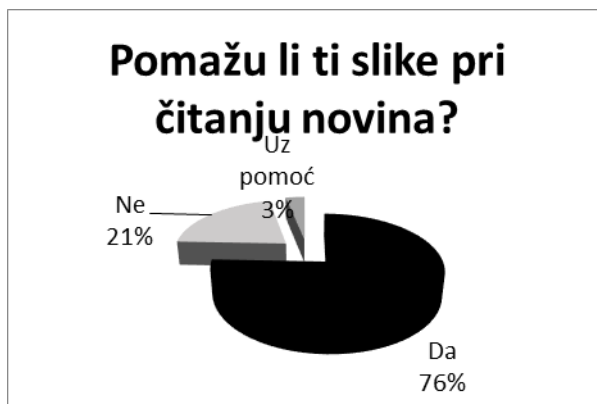
Što se tiče usporedbe razumijevanja sadržaja informacija prema vrsti medija, 59,5% ispitanika se izjašnjava da razumiju o čemu se govori u televizijskim emisijama, dok se 56% njih izjašnjava da razumiju o čemu se govori u radio vijestima, a 48,5% ispitanika izjašnjava kako razumiju pročitane vijesti iz novina (Slika 2). Ovdje rezultati govore da više ispitanika pokazuje razumijevanje prema informacijama s televizijskih sadržaja koji su vizualnog i auditivnog karaktera. Ovaj nalaz možemo opravdati činjenicom da „multimedijska prezentacija nastavne građe omogućuje da čovjek tijekom učenja bolje razumije i zapamti puno više sadržaja“ (Mateljan i sur. 2007, str. 483). S druge strane, ispitanici su se većinom izjasnili (njih 55%) kako prilikom gledanja televizije ne čitaju titlove, a njih 12% se izjasnilo da ih čitaju uz pomoć (Slika 3).



Slika 3. Grafički prikaz odgovora na pitanje „Čitaš li titlove kod stranih sadržaja?“
Figure 3. Graphical display of responses to question „Do you read subtitles in foreign content?“

To upućuje na zaključak da je osobama s IT lakše pratiti televizijski sadržaj popraćen auditivnim sadržajem na materinjem jeziku, dok čitanje titlova zahtjeva sposobnost i

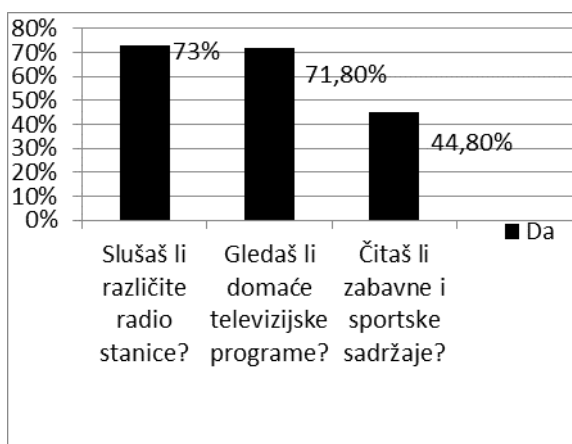
određenu brzinu čitanja. Nadalje, kod čitanja novina, čak 76% osoba je reklo da im slike pomažu pri čitanju novina (Slika 4).



Slika 4. Grafički prikaz odgovora na pitanje „Pomažu li ti slike pri čitanju novina?“
Figure 4. Graphical display of responses to question „Do pictures help you read papers?“

Iz svega navedenog vidimo da je očit nedostatak prilagođenog sadržaja u medijima. Iako postoje određeni televizijski sadržaji sa titlovima za osobe s oštećenjem sluha, kao i sadržaji sa prevoditeljem na znakovni jezik, te u novije vrijeme i poneki filmovi sa prilagodbom za osobe sa oštećenjem vida (<https://radio.hrt.hr/ep/film-prilagoen-zaslijepe-na-htv-u/61169/>), nigdje ne vidimo sadržaje u pojednostavljenom formatu prilagođene za osobe s intelektualnim teškoćama.

U ovom radu cilj je bio vidjeti i koje sadržaje ispitanici najviše prate, odnosno koje medijske sadržaje najradije prate. Tako se 73% ispitanika izjasnilo da sluša različite radio stanice, dok 71,8% ispitanika gleda domaće televizijske programe, njih 44,8% čita najradije zabavne i sportske sadržaje iz novina (Slika 5).



Slika 5. Grafički prikaz medijskih sadržaja koje ispitanici najviše prate.
Figure 5. Graphical display of media content which respondents most often consume

I u ovim rezultatima vidimo da većina osoba s IT između dostupnih medija bira televiziju i radio, i to one sadržaje koji su ispitanicima najpristupačniji i najlakši za

razumijevanje. Kako bi informiranje medijskim sadržajem za osobe s IT bilo uspješno, potrebno je uvesti barem neke sadržaje u dominantne medije (televizija, radio) koji bi odgovarali općim standardima lako razumljivog formata. Adekvatna informiranost dovela bi i do veće participacije u javnom i društvenom životu, što je pak iznimno važno jer „veća prisutnost i aktivnija uključenost osoba s IT u sadržaje zajednice doprinosi mijenjanju stavova društva“ (Vrh i Leutar, 2012, str. 43.)

ZAKLJUČAK

Prema dobivenim rezultatima može se zaključiti da osobe s IT najviše koriste televiziju kao medij informiranja prema čemu je i razumijevanje televizijskih sadržaja na višoj razini od razumijevanja informacija iz ostalih ovdje ispitanih oblika medijskog informiranja. Općenito, rezultati pokazuju da razumijevanje medijskih informacija kod osoba s IT nije optimalno prilikom korištenja navedenih medija. Rezultati također ukazuju i na prisutan problem razumijevanja dobivenih medijskih informacija s obzirom na nedostupnost medijskih sadržaja prilagođenih lako razumljivom formatu. Rezultati ovog istraživanja bi mogli poslužiti i kao temelj za promišljanje o eventualnim promjenama prilikom kreiranja medijskih sadržaja, a sve to u svrhu ostvarivanja osnovnog ljudskog prava na pristup informacijama osoba s IT. Iako Gvozdanić Debeljak i suradnici (2018, str. 240) navode da osobe s IT češće čitaju dnevne novine od stručne literature i rijetko se koriste modernom tehnologijom (internet)“ mišljenja smo da bi se buduća istraživanja trebala proširiti i na sredstva moderne tehnologije kao što je internet. Spomenuto pogotovo vrijedi za mladu populaciju osoba s IT.

LITERATURA

1. Gvozdanić Debeljak, A., Baraban, B., i Lovrić, R. (2018). Glasovanje osoba s intelektualnim teškoćama u kontekstu temeljnih ljudskih vrijednosti. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 16(2), 229-245.
2. Jurčić, D. (2017). Teorijske postavke o medijima—definicije, funkcije i utjecaj. *Mostariensia—časopis za društvene i humanističke znanosti*, 21(1), 127-136.
3. Kedžo, Z. (2015). *Povjerenje u medije i krizno komuniciranje: lokalni radio u izvanrednoj situaciji* (Doctoral dissertation). Josip Juraj Strossmayer University of Osijek.
4. *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom* (2006). UN, New York: Opća skupština, Ujedinjeni narodi.
5. *Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda* (1950). Vijeće Europe.
6. Not, T. (2008). Mentalna retardacija: definicija, klasifikacija i suvremena podrška osobama s intelektualnim teškoćama. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 6(3), 339-350.
7. Mateljan, V., Širanović, Ž., Širanović, Ž. (2007). Načela oblikovanja edukativnog multimedijjskog sadržaja u online sinkronom Web okruženju. Zbornik radova IN Future 2007: "Digital Information Heritage".
8. Mihanović, V. (2019). *Primjena članka 19. Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom iz perspektive osoba s intelektualnim teškoćama* (Doktorska disertacija). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

9. Mihanović, V. (2011). Invaliditet u kontekstu socijalnog modela. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 72-86.
10. Mokriš, S. (2012). Novine i njihova uloga u društvenoj zajednici. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 54(4), 115-130.
11. *Opća deklaracija o ljudskim pravima* (2009). Ujedinjeni Narodi.
12. Poredoš Lavor, D., Radišić, N. (2011). Otežana životna prilagodba osobe s intelektualnim teškoćama i poremećajem u ponašanju. *Policija i sigurnost*, 20(4), 609-615.
13. Svetec, A. (2018). *Analiza televizije kao medija na primjeru Coca-cole* (Doctoral dissertation). University of Pula. Faculty of economics and tourism „Dr. Mijo Mirković“.
14. Turčić, N. (2012). Socijalni model procjene invaliditeta. *Sigurnost: časopis za sigurnost u radnoj i životnoj okolini*, 54(1), 111-115.
15. Urbanc, K. (2005). Medicinski, socijalni ili neomedicinski pristup skrbi za osobe s invaliditetom. *Ljetopis socijalnog rada*, 12(2), 321-333.
16. *Ustav Republike Hrvatske* (2010). Narodne novine, 85/2010.
17. Vrh, S., Leutar, Z. (2012) Uključenost osoba s intelektualnim teškoćama u život lokalne zajednice. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(2), 41-54.
18. Zagorac Keršer, A., Rus Mol, Š. (2014). *Novinarstvo. 2 izdanje*. Beograd: Clio.
19. Web stranica dostupna na <https://radio.hrt.hr/ep/film-prilagoen-za-slijepe-na-htv-u/61169/>.
20. Web stranica dostupna na <https://www.inclusion-europe.eu/easy-to-read/>.

PRIMJENA VIZUALNE PODRŠKE U POTICANJU SENZORNE INTEGRACIJE

APPLICATION OF VISUAL SUPPORT IN STIMULATING SENSORY INTEGRATION

Rea FULGOSI-MASNJAK¹, Iva KOVAČEĆ²

¹Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb, Hrvatska

²Dječji vrtić Medo Brundo, Zagreb, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Poticanje senzorne integracije primjenom vizualne podrške kod djece s poremećajem iz spektra autizma vrlo je važan aspekt individualiziranog plana poticanja. Rijetka su istraživanja o temi poticanja senzorne integracije, koja povezuju poticanje senzorne integracije s primjenom vizualne podrške i koja su provedena kvalitativnom i kvantitativnom analizom rezultata. Opći cilj: evaluirati kvantitativne i kvalitativne učinke primjene Individualiziranog programa poticanja senzorne integracije (IPPSI) temeljem procjene senzorne obrade kod djeteta s poremećajem iz spektra autizma. Specifični cilj: utvrditi utjecaj Individualiziranog programa poticanja senzorne integracije na poboljšanje osjetne obrade na ciljanim osjetnim područjima. H1: Individualizirani program poticanja senzorne integracije utjecat će na poboljšanje osjetne obrade na ciljanim osjetnim područjima; H1.1. Individualizirani program poticanja senzorne integracije utjecat će na poboljšanje osjetne obrade na vestibularnom području; H1.2. Individualizirani program poticanja senzorne integracije utjecat će na poboljšanje osjetne obrade na proprioceptivnom području; H1.3. Individualizirani program poticanja senzorne integracije utjecat će na poboljšanje osjetne obrade na taktilnom području. Istraživačka pitanja: 1. Koji je doprinos Individualiziranog programa poticanja senzorne (IPPSI) integracije funkcioniranju na vestibularnom, proprioceptivnom i taktilnom osjetnom području? 2. Koje su preporuke za daljnji rad na poticanju senzorne integracije? Sedmogodišnji dječak s poremećajem iz spektra autizma i poteškoćama senzorne intagracije. Inicijalna i finalna procjena senzorne integracije provedene su Sustavom za procjenu disfunkcije senzorne integracije (Viola, 2002., prijevod i adaptacija Fulgosi-Masnjak, R., i sur. 2004). Kvalitativni dio istraživanja proveden je metodom opservacije sa sudjelovanjem te kroz dnevnik praćenja istraživača i oca djeteta i analizom videozapisa. Kvantitativnom analizom podataka dobivenih temeljem usporedbe inicijalne i finalne procjene, potvrđene su postavljene hipoteze tj. Individualizirani program poticanja senzorne integracije utjecao je na poboljšanje senzorne obrade na ciljanim osjetnim područjima. Također, smanjila se je preosjetljivost taktilnog sustava i povećala osjetljivost vestibularnog i proprioceptivnog sustava. Ovim istraživanjem potvrdila se važnost korištenja vizualne podrške u provođenju Individualiziranog programa poticanja senzorne integracije kroz pozitivne promjene u funkcioniranju dječaka s PAS na vestibularnom, proprioceptivnom i taktilnom osjetnom području. Također, došlo je do napretka i na ostalim osjetnim područjima (auditivni sustav) kao i do smanjenja nepoželjnih ponašanja te boljeg kontakta očima, bolje usmjerenosti na aktivnost, te veće samostalnosti i bolje pažnje.

Ključne riječi: individualizirani program poticanja senzorne integracije, vizualna podrška, poremećaj iz spektra autizma

ABSTRACT

Stimulating sensory integration through the application of visual support in children with autism spectrum disorder is a very important aspect of an individualized stimulation plan. There are few studies on the topic of promoting sensory integration, which link the promotion of sensory integration with the application of visual support and which have been conducted by qualitative and quantitative analysis of the results. General objective: to evaluate the quantitative and qualitative effects of the implementation of the Individualized Sensory Integration Stimulation Program (IPPSI) based on the assessment of sensory processing in a child with autism spectrum disorder. Specific objective: to determine the impact of the Individualized Program for Stimulating Sensory Integration on the improvement of sensory processing in the target sensory areas. Hypothesis and associated subhypotheses: H1: The individualized program of stimulating sensory integration will affect the improvement of sensory processing in the target sensory areas; H1.1. An individualized program to stimulate sensory integration will affect the improvement of sensory processing in the vestibular area; H1.2. An individualized program to encourage sensory integration will affect the improvement of sensory processing in the proprioceptive area; H1.3. An individualized program to encourage sensory integration will affect the improvement of sensory processing in the tactile area. Research questions: 1. What is the contribution of the Individualized Sensory Integration Stimulation Program (IPPSI) to functioning in the vestibular, proprioceptive, and tactile sensory areas? 2. What are the recommendations for further work on encouraging sensory integration? A seven-year-old boy with autism spectrum disorder and sensory integration difficulties. The initial and final assessment of sensory integration were performed by the Sensory Integration Dysfunction Assessment System (Viola, 2002, translation and adaptation by Fulgosi-Masnjak, R., et al. 2004). The qualitative part of the research was conducted by the method of participatory observation and through the diaries of the researcher and the child's father and the analysis of the video. Quantitative analysis of data obtained based on the comparison of initial and final assessment, confirmed the set hypotheses, ie individualized program to stimulate sensory integration influenced the improvement of sensory processing in the target sensory areas. Also, the hypersensitivity of the tactile system decreased and the sensitivity of the vestibular and proprioceptive systems increased. This research confirmed the importance of using visual support in the implementation of the Individualized Program to Stimulate Sensory Integration through Positive Changes in the Functioning of a boy with ASD in the Vestibular, Proprioceptive, and Tactile Sensory Areas. Also, there has been progress in other sensory areas (auditory system) as well as a reduction in undesired behaviors and better eye contact, better activity focus, and greater independence and better attention.

Keywords: individualized sensory integration stimulation program, visual support, autism spectrum disorder

UVOD

Svaka osoba na različit način koristi informacije koje prima osjetilima iz vlastitog tijela i okoline. Često o osjetima razmišljamo kao o odvojenim izvorima informacija, no oni djeluju zajedno kako bismo dobili realnu sliku nas, svijeta koji nas okružuje i naše uloge u njemu (Biel & Peske, 2007). Ayres (2002) ističe da svaki pojedinac jedinstveno doživljava i prima osjetne podražaje, zbog čega su i individualne osjetne potrebe različite. Osjetni sustavi se formiraju prije rođenja i ubrzano sazrijevaju tijekom ranog djetinjstva. Zbog toga, kao i zbog činjenice da mozak uspostavlja 75% svih neuronskih sinapsi do dobi od 7 godine izuzetno je važno poticanje razvoja

osjetne obrade kod djece u ranom i predškolskom periodu. Vestibularni, proprioceptivni i taktilni osjeti smatraju se najstarijim tjelesnim osjetima, a upravo informacije primljene kroz navedene sustave utječu na učenje i razvoj svih ostalih područja uključujući jezik i socijalnu interakciju (Joković-Turalija i sur., 2003). Slijedom toga, taktilni, vestibularni i proprioceptivni sustav navode se kao temeljni osjetni sustavi, a integracija tih osjeta postavlja temelje cjelokupnog funkcioniranja i utjecaja na mozak djeteta. Temeljni sustavi mogu se razviti isključivo kroz kretanje i tjelesnu aktivnost cijelog tijela (Zglavnik, 2005). Današnja djeca izložena su u velikoj mjeri vidnim i slušnim podražajima, a upravo su temeljni sustavi koji zahtijevaju puno aktivnosti i kretanja cijelog tijela zapostavljeni. Također, Levandovski i Teodorović (1996) ističu veliki značaj motoričkih aktivnosti jer one pomažu djetetu da se osjeća sigurno u odnosu na vlastito tijelo u prostoru, pomoću njih dijete usvaja znanja o vlastitom tijelu, uočava i uči odnose među predmetima kao i prostorne odnose.

Djeca s poremećajem iz spektra autizma, pokazuju niz specifičnih ponašanja kao povratne informacije na osjetne podražaje i to na području taktilnog, vestibularnog, proprioceptivnog, auditivnog, vizualnog i olfaktornog osjetnog sustava (Mamić i Fulgosi-Masnjak, 2010). Specifično se poteškoće mogu manifestirati i kroz različita ponašanja kao što su agresivnost, autoagresivnost, destrukcija, osamljivanje, preosjetljivost na svakodnevne i nepoznate situacije, preosjetljivost ili nedovoljna osjetljivost na zvuk, prizor, dodir te nedostatak samokontrole ili nesposobnost samosmirivanja i opuštanja (Mamić i Fulgosi-Masnjak, 2010.). Zbog toga se djeca s poremećajem iz spektra autizma razlikuju po svojim senzornim (osjetnim) iskustvima od ostale djece. Tako, neugodna osjetna iskustva mogu dodatno pridonijeti pojavi još nekih neprimjerenih i nepoželjnih oblika ponašanja. Međutim, postoje ponašanja kao što su samostimulacija, nepažnja, izoliranje, i sl. koja se također smatraju nepoželjnim jer smanjuju mogućnost učenja i razvoja te smanjuju motivaciju za druge aktivnosti, a djeci s poremećajem iz spektra autizma su vrlo ugodna (Stošić, 2008). Znanja o različitosti senzornih iskustava predstavljaju temelje za razumijevanje ponašanja i planiranja programa rada za učenike s autizmom. Nedovoljna ili slaba senzorna obrada može pridonijeti slici autizma, stoga je potrebno razmatrati vrstu i količinu osjetnih podražaja u okolini kao i reakcije svakog pojedinog učenika na te podražaje (Mamić i Fulgosi-Masnjak, 2012). U senzornom procesuiranju kod poremećaja iz spektra autizma mogu se javiti problemi i specifičnosti koji su poznati još od prvih opisa autizma. Senzorno procesuiranje je neurobiološki proces organizacije osjetnih podražaja iz tijela i okoline te primanje različitih multisenzornih informacija koje se integriraju bez napora (Bundy, Lane, & Murray, 2002). Uz glavne karakteristike poremećaja iz spektra autizma, poremećaja socijalne komunikacije i restriktivnih, repetitivnih/ stereotipnih ponašanja, istraživači su ukazali da djeca i adolescenti s poremećajem iz spektra autizma odgovaraju na senzorna iskustva različito u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja. Novost u DSM-5 klasifikaciji je uvođenje poremećaja senzornog procesuiranja u dijagnostičke kriterije poremećaja iz spektra autizma. Modeli senzornog procesuiranja, mogu imati više oblika, a uglavnom se dijele na tri modela: senzorna hiperosjetljivost, senzorna hipoosjetljivost, senzorno traženje-mješoviti tip (DSM-5, 2013). Djeca s poremećajem iz spektra autizma mogu imati poteškoća i u senzornoj reaktivnosti, što uključuje moduliranje informacija iz okoline, obradu primljenih osjetnih podataka te u stvaranju i nizanju odgovora (Greespan,

Winder, & Simons, 2003). Stoga, da bismo shvatili uzrok mnogih ponašanja djece s poremećajem iz spektra autizma moramo razumijeti teoriju senzorne integracije, odnosno način na koji osjetni sustavi registriraju, prenose, a njihov mozak obrađuje osjetne informacije (Yack, Sutton, Aquilla, 1998, prema Mamić i Fulgosi-Masnjak, 2010). U sklopu dobre prakse rada s djecom s poremećajem iz spektra autizma, danas se u svijetu koriste kurikulumi sa specifično strukturiranom okolinskom podrškom prema načelima primijenjenog programa TEACCH (Bujas-Petković i sur., 2010). TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children) „jedan je od najsveobuhvatnijih programa koji obuhvaća dijagnostičke postupke, procjenu sposobnosti i potreba te podršku za djecu i odrasle s autizmom“ (Bujas Petković i sur., 2010, str. 287). Prema teorijskoj orijentaciji ubraja se u pristupe u tretmanu osoba sa autizmom, a osmislio ga je ranih 70-tih godina prošlog stoljeća američki psiholog Erik Schopler (Thompson, 2016). Radi se o vrlo strukturiranom programu koji se temelji na vizualno posredovanoj podršci, kao i na načelima primijenjene analize ponašanja (Bujas-Petković i sur., 2010). Program ima bihevioralnu osnovu, vodi računa o stupnju razvoja djece i ističe važnost individualnog učenja i podučavanja te uključivanje drugih ponašajnih i kognitivnih pristupa (Remschmidt, 2009). U provođenju programa vrlo su važne komponente organizacije prostora, strukture raspoloživog vremena i organizacije materijala. Vizualni znakovi pomažu djetetu s PAS da razumije gdje treba biti, kako do tamo doći i što raditi (Bujas Petković i sur., 2010). Korištenje vizualne podrške tijekom provođenja Individualiziranog programa poticanja senzorne integracije olakšava djetetu planiranje aktivnosti, čime se potiče djetetova samostalnost u izvođenju aktivnosti u nizu. Upravo upotreba vizualnog rasporeda osigurava predvidljivost i konzistentnost. U prostoru je sve prikazano slikama obzirom da djeca s poremećajem iz spektra autizma lakše slijede vizualne od auditivnih inputa. Stoga, kako bi olakšali djetetu, sve što se uči vizualno je potpomognuto slikama koje djetetu dodatno pomažu razumijeti ono što se od njega traži, gdje i na koji način da izvrši zadatak i što slijedi nakon toga (Blažević i sur., 2006). Također, povećava se razumijevanje onoga što slijedi, djetetu je jasno što se od njega očekuje, okružje za učenje je strukturirano, organizirano i opremljeno materijalima. Stoga, njegova primjena olakšava vrijeme između aktivnosti, smanjuje nepoželjna ponašanja te reducira anksioznost. Ovakav način poticanja senzorne integracije pogodan je za djecu s poremećajem iz spektra autizma zbog toga što je komunikacijski primjeren i ne zahtjeva puno komunikacije, pruža strukturu i organiziranost što je vrlo važno.

PROBLEM, CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Problem istraživanja

U području senzorne integracije djece s poremećajem iz spektra autizma, dosadašnjim spoznajama i prethodnim istraživanjima ukazalo se na važnost potrebe provođenja terapijskog poticanja senzorne integracije kako bi se poboljšala senzorna obrada te djece. U tome se pokazao vrlo učinkovit program TEACCH koji strukturiranjem vremena, aktivnosti i materijala pruža djetetu s poremećajem iz spektra autizma koje ima teškoće senzorne integracije određenu sigurnost i organiziranost što pridonosi i intrinzičnoj motivaciji za obavljanje zadanih aktivnosti. Pomoću vizualnog rasporeda

djeca planiraju i slijede događaje, lakše samostalno prelaze s jedne aktivnosti na drugu i razvijaju motivaciju za dovršenje teškog zadatka ako prema rasporedu slijedi ugodnija aktivnost. Neizostavna komponenta je dijeljenje znanja, iskustva i tehnika poučavanja s roditeljima kako bi i oni u obiteljskom okruženju poticali i usavršavali razvoj senzorne integracije kod djeteta.

Cilj istraživanja

Opći cilj ovog istraživanja je evaluirati kvantitativne i kvalitativne učinke primjene Individualiziranog programa poticanja senzorne integracije temeljem procjene senzorne obrade kod djeteta s poremećajem iz spektra autizma.

Postavljen je i **specifični cilj** istraživanja usmjeren na kvantitativnu evaluaciju:

Utvrđiti hoće li Individualizirani program poticanja senzorne integracije utjecati na poboljšanje osjetne obrade na ciljanim osjetnim područjima.

Hipoteze

U skladu sa specifičnim ciljem istraživanja postavljena je sljedeća hipoteza i pripadajuće podhipoteze

H1 Individualizirani program poticanja senzorne integracije utjecat će na poboljšanje osjetne obrade na ciljanim osjetnim područjima

H1.1. Individualizirani program poticanja senzorne integracije utjecat će na poboljšanje osjetne obrade na vestibularnom osjetnom području

H1.2. Individualizirani program poticanja senzorne integracije utjecat će na poboljšanje osjetne obrade na proprioceptivnom osjetnom području

H1.3. Individualizirani program poticanja senzorne integracije utjecat će na poboljšanje osjetne obrade na taktinom osjetnom području

METODE RADA

U istraživanju je korišten kvantitativni i kvalitativni istraživački pristup (Tkalac Verčić, Sinčić Corić, i Pološki Vokić, 2010). Kvantitativna analiza provedena je na podacima dobivenih usporedbom inicijalnih i finalnih rezultata. Kvalitativni dio istraživanja je proveden metodom opservacije sa sudjelovanjem putem analize video zapisa i fotografija, dnevnika praćenja istraživača i dnevnika praćenja oca.

U skladu s navedenim ciljem istraživanja, postavljena su sljedeća **istraživačka pitanja**:

1. Kakav je doprinos Individualiziranog programa poticanja senzorne integracije u funkcioniranju na vestibularnom, proprioceptivnom i taktinom osjetnom području?
2. Koje su preporuke za poboljšanje u daljnjem radu s djetetom?

Uzorak ispitanika

Sudionici ovog istraživanja su sedmogodišnji dječak s poremećajem iz spektra autizma i s teškoćama na području senzorne integracije i njegovi roditelji.

Mjerni instrument

U svrhu procjene senzorne integracije i izrade Individualiziranog programa poticanja primijenjena je Lista označavanja za procjenu senzorne obrade te Skala procjene disfunkcije za određivanje prekomjerne i nedovoljne osjetljivosti iz Sustava za procjenu karakterističnih ponašanja i teškoća senzorne obrade (Viola, 2002, prijevod i adaptacija Fulgosi-Masnjak i sur., 2004).

U **kvalitativnom dijelu istraživanju** korištena je tehnika opservacije sa sudjelovanjem pomoću analize video zapisa i fotografija. Ponašanje djeteta s poremećajem iz spektra autizma bilježeno je putem video zapisa i fotografija koje su snimane u kabinetu senzorne integracije. Analizom video zapisa opservirane su promjene vidljive unutar senzorne obrade i modulacije podražaja koji su u inicijalnoj procjeni ukazivali na nedovoljnu osjetljivost vestibularnog i proprioceptivnog te preosjetljivost taktilnog osjetnog područja kod dječaka s poremećajem iz spektra autizma. Analiza video zapisa rađena je periodički, u trajanju od 4 mjeseca te se je promatralo analizom video zapisa i fotografija, dnevnikom praćenja istraživača i dnevnikom praćenja oca na koji način i u kojoj mjeri je Individualizirani program poticanja senzorne integracije pridonio pozitivnim promjenama u ponašanju dječaka kao i potencijalnom smanjenju nepoželjnih ponašanja te funkcioniranju djeteta, kao i koje su preporuke za daljnji tijek provođenja Individualiziranog programa poticanja senzorne integracije (IPPSI). Prema uputama istraživača, otac djeteta je ispunjavao dnevnik praćenja koji je na kraju provođenja programa analiziran u skladu s ciljem istraživanja i istraživačkim pitanjima. Da bi se dobio uvid u tijek programa, analiziran je Dnevnik praćenja oca kroz sljedeća pitanja:

- 1. Primjećuju li roditelji pozitivne promjene u ponašanju koje su nastale kao posljedica programa?*
- 2. Uočavaju li roditelji doprinos individualnog programa poticanja senzorne integracije na vestibularnom osjetnom području?*
- 3. Uočavaju li roditelji doprinos individualnog programa poticanja senzorne integracije na proprioceptivnom osjetnom području?*
- 4. Uočavaju li roditelji doprinos individualnog programa poticanja senzorne integracije na taktilnom osjetnom području?*

Način provođenja istraživanja

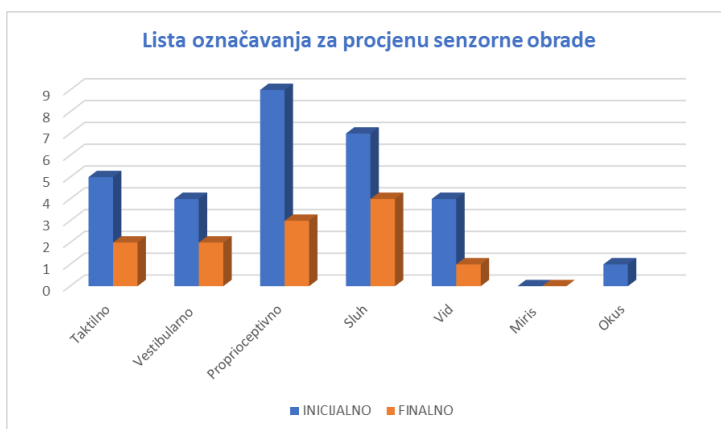
Individualizirani program poticanja senzorne integracije (IPPSI) provodio se dva puta tjedno kroz 4 mjeseca. Istraživanje je provedeno u kabinetu senzorne integracije Centra za odgoj i obrazovanje Velika Gorica. Temeljem inicijalne procjene izrađen je Individualizirani program poticanja senzorne integracije s postavljenim ciljevima i zadacima oblikovanim sukladno osjetnim potrebama djeteta. Prije provođenja programa roditeljima djeteta potpisali su sporazum istraživača i sudionika istraživanja i definiran je protokol za bilježenje tijeka provedbe istraživanja. Program poticanja bio je usmjeren na poboljšanje funkcioniranja navedenih sustava kroz primjenu vizualnog rasporeda. Na početku održavanja svakog termina dječak je samostalno odabrao aktivnosti koje su mu bile ponuđene te ih postavio na vizualni raspored. Aktivnosti su bile osmišljene tako da slijede interes dječaka, a ujedno da doprinose poboljšanju percepcije određenog podražaja koji se putem te aktivnosti ciljano stimulira. Nakon svake provedene aktivnosti dječak bi došao do rasporeda i odrađenu aktivnost bi

pospremio u džepić ispod rasporeda. To mu je pružalo strukturu i osjećaj predvidljivosti i kontrole te sigurnost, što je vrlo važno za uspjeh. Nakon svake provedene seanse, ispunjena je opservacijska lista u koju su se unosile primijećene promjene i preporuke za buduće aktivnosti, sa svrhom dobivanja uvida u sveobuhvatne promjene koje su se dogodile tijekom provođenja Individualiziranog programa poticanja te su navedene preporuke za buduće aktivnosti s obzirom na primijećene interese i sposobnosti dječaka. Tijekom provođenja programa, roditelji djeteta su bili vrlo bitni sudionici kako bi prije svega ukazali istraživaču na promjene dječakova funkcioniranja u kontekstu obiteljskog doma te doprinjeli uspješnosti provođenja samog programa poticanja. Prilikom svakog susreta s roditeljima izmijenjivale su se informacije o napretku djeteta, mogućim pitanjima i opažanjima kao i o praktičnoj primjeni pojedinih postupaka i aktivnosti koje se provode, a primjenjivi su u autentičnom obiteljskom okruženju djeteta kroz poznate svakodnevne aktivnosti. Sukladno tome, roditelji su poučeni kako poticati te su se trudili primijeniti postupke temeljene na načelima poticanja senzorne integracije (masaže, ljuljanje, duboki pritisak) u svakodnevnom životu obitelji. Dječak je dolazio u kabinet za senzornu integraciju na ukupno dvadeset i dva susreta, kroz četiri mjeseca, koji su trajali po 45 minuta. Inicijalno, procijenjena su i opisno analizirana ponašanja djeteta u kojima se uočavala nedovoljna osjetljivost na vestibularnom i proprioceptivnom osjetnom području i prevelika osjetljivost na taktilnom osjetnom području. Na temelju tih ponašanja osmišljene su aktivnosti koje su utjecale na smanjenje taktilne preosjetljivosti kao i one koje dovode do bolje registracije i modulacije proprioceptivnog i vestibularnog podražaja. Napredak djeteta pratio se je na više načina, kroz: planirane aktivnosti za svaki susret koje su osmišljene u skladu s postavljenim ciljevima; istraživač je vodio dnevnik praćenja u kojem je bilježio tijekom aktivnosti prilikom svakog susreta, sudjelovanje djeteta u aktivnostima, pratio napredak te bilježio napomene za buduće aktivnosti; roditelji su također vodili dnevnik praćenja, što je poslužilo kao dopuna i objašnjenje dobivenih rezultata procjena. Nakon četiri mjeseca provedbe programa provedena je finalna procjena.

REZULTATI I DISKUSIJA

Usporedba rezultata inicijalne i finalne procjene prikazuje promjene do kojih je došlo na pojedinim osjetilnim područjima. Procjena je provedena Sustavom za procjenu disfunkcije senzorne integracije (Viola, 2002.; prijevod i adaptacija Fulgosi-Masnjak i sur., 2004), odnosno Listom označavanja za procjenu senzorne obrade i Skalom procjene disfunkcije senzorne integracije za određivanje prekomjerne i nedovoljne osjetljivosti. Sve promjene i njihova značajnost zabilježene su nakon četiri mjeseca provođenja Individualiziranog programa poticanja senzorne integracije prikazani su grafičkim prikazima koji uspoređuju inicijalno i finalno mjerenje na oba mjerna instrumenta. U nastavku su također uspoređeni rezultati hiperosjetljivosti i hipoosjetljivosti na Skali procjene disfunkcije senzorne integracije za određivanje prekomjerne i nedovoljne osjetljivosti. Rezultati dobiveni kvantitativnom i kvalitativnom analizom podataka ukazuju na pozitivan doprinos Individualiziranog programa poticanja senzorne integracije na modulaciju i regulaciju nedovoljno ili pretjerano osjetljivih osjetnih sustava. Na području proprioceptivnog osjetnog sustava

dječak se je samostalno modulirao uvlačenjem u veliki valjak i pokrivanjem otežanom dekom, te zadržavanjem u tim aktivnostima neko vrijeme, nakon čega se je vraćao aktivnostima predviđenim vizualnim rasporedom. U izvođenju aktivnosti dječak je pokazao niz pozitivnih promjena kao što je, uspjeh u održavanju ravnoteže i balansa na jastučiću te prelaženje preko taktila, stvaranje pritiska na velike zglobove tijela (skakanjem na trampolinu, povlačenjem užeta dok je sjedio na ljuljači ili dok se je vozio na skateboardu), izvođenjem nekog pokreta ili radnje koristeći mišiće (povlačenje užeta, pospremanje rekvizita). Dječak je počeo koristiti snagu svojih mišića u različitim situacijama na što ga se poticalo podižući razinu njegove aktivnosti na viši nivo i uz verbalizaciju toga što radi i ostvarivanjem i uspostavljanjem kontakta tijekom aktivnosti. Kvantitativni podaci dobiveni Skalom procjene disfunkcije senzorne integracije za određivanje prekomjerne i nedovoljne osjetljivosti ukazuju na pozitivan pomak u osjetnoj obradi proprioceptivnog osjetila u vidu toga što je dječak bio ponekad naizgled mlohav i opušten te je ponekad predmete hvatao preslabo, ali se i dalje lako umarao i često neko vrijeme ležao i odmarao. Na to su ukazivala i očeva opažanja, uz tvrdnju da dječak više nije bio toliko pasivan kao prije.

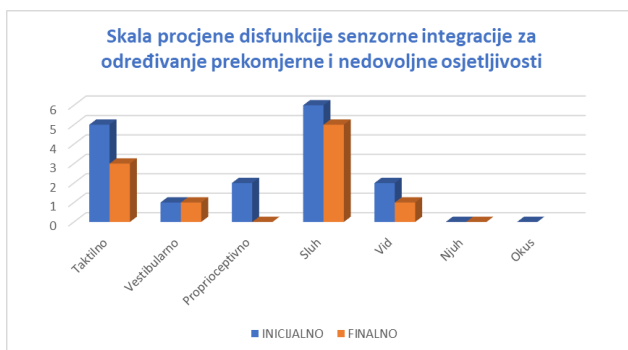


Slika1. Usporedba inicijalnih i finalnih rezultata na Listi za označavanje disfunkcije senzorne integracije

Picture 1. Comparison of initial and final results on the Sensory Integration Dysfunction Indication List

Na doprinos u nedovoljno osjetljivom vestibularnom osjetnom području ukazuju pozitivne promjene na području gravitacijske nesigurnosti što uključuje hodanje po gredi i balansiranje na jastučiću što on nikako nije mogao odraditi samostalno bez podrške jer bi se grčevito držao za ruke istraživača ili bi se primao za zid ili stup, dok je na kraju provođenja programa poticanja to činio gotovo bez podrške I više nije imao straha. Linearni pokreti kao što je ljuljanje na dječaka su djelovali umirujuće, a prije provođenja programa malo jači zamah na ljuljači predstavljao mu je problem. Također, skakanje na trampolinu mu je predstavljao preveliki vestibularni unos zbog naglih pokreta glavom, a u završnoj fazi je to činio i uz verbalne upute „polako, jače, najjače“. Otac je ukazao i na pozitivne promjene kod dječaka u vidu hodanja po rubu nogostupa, iskazivanja želje za ljuljanjem u parku, skakanjem sa stepenica uz pridržavanje. Rezultati na Skali procjene disfunkcije senzorne integracije za

određivanje prekomjerne i nedovoljne osjetljivosti ukazuju da je na području vestibularnog osjetila došlo do smanjenja nedovoljne osjetljivosti toga osjetila, no bez kliničke značajnosti u tom području. Na Listi označavanja za procjenu senzorne obrade u odnosu na inicijalne rezultate, finalni rezultati su potvrdili da nema kliničke značajnosti na području vestibularnog osjetila što je vidljivo i u dječakovu funkcioniranju kao i iz izjava njegova oca. Na doprinos u preosjetljivom taktilnom osjetnom području utjecale su pozitivne promjene na području taktilne preosjetljivosti i pružanja dubokog pritiska. Dječak je utiskivao dlanove u bodljikave površine, prelazio stopalima preko izbočenih površina, prosipavao kroz dlanove, radio oblike i kopirao prema predlošcima na kinetičkom pijesku, kukuruznoj krupici, kamenčićima i sl. Kvantitativni podaci dobiveni Skalom procjene disfunkcije senzorne integracije za određivanje prekomjerne i nedovoljne osjetljivosti ukazuju na pozitivni pomak u osjetnoj obradi taktilnog osjetila što rezultiralo smanjenjem odstupanja tako da više nije bilo značajnih odstupanja koja bi rezultirala kliničkom značajnosti. Komparacijom inicijalnih i finalnih rezultata potvrđene su postavljene hipoteze i podhipoteze. Razlika inicijalnih i finalnih rezultata dobivenih Listom označavanja za procjenu senzorne obrade ukazuje na vrlo značajne promjene, prije svega kliničke značajnosti na pojedinim osjetnim područjima kao i velike promjene u broju označenih čestica. Dobiveni rezultati ukazuju na poboljšanu registraciju i modulaciju svih promatranih osjetnih područja; vestibularnog, proprioceptivnog i taktilnog.

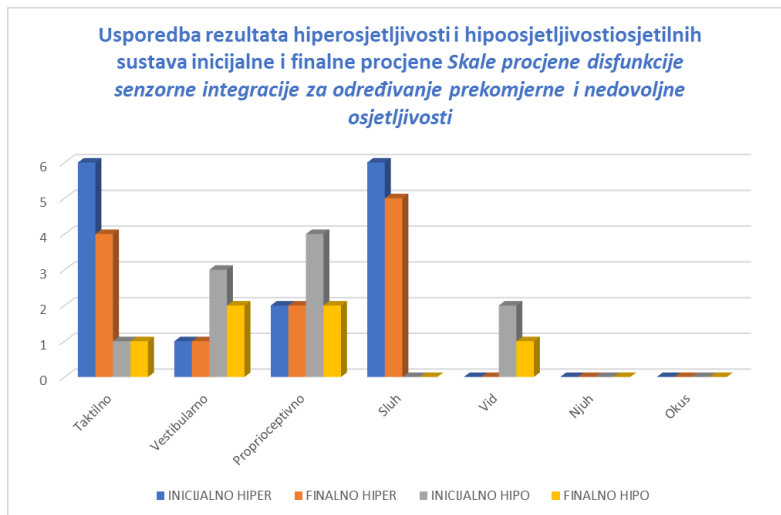


Slika 2. Usporedba rezultata inicijalne i finalne procjene na Skali procjene disfunkcije senzorne integracije za određivanje prekomjerne i nedovoljne osjetljivosti

Figure 2. Comparison of the results of the initial and final assessment on the Sensory Integration Dysfunction Assessment Scale for determining excessive and insufficient sensitivity

Usporedba rezultata dobivenih Skalom procjene disfunkcije senzorne integracije za određivanje prekomjerne i nedovoljne osjetljivosti ukazuje na smanjenje nedovoljne osjetljivosti vestibularnog i proprioceptivnog osjetnog područja te smanjenje pretjerane osjetljivosti taktilnog osjetnog područja. Rezultati za taktilno osjetno područje pokazuju da se smanjio rezultat odstupanja, a time se ujedno ne iskazuje klinički značajno odstupanje za to područje koje je utvrđeno inicijalnom procjenom. Pojedina ponašanja koja su se ponekad javljala kod djeteta, a vezana su za odstupanja na vestibularnom i proprioceptivnom području varirala su te nisu ukazivala na klinički

značajnu promjenu, ali je broj označenih čestica bio manji u odnosu na rezultate inicijalne procjene.



Slika 3. Usporedba rezultata hiperosjetljivosti i hipoosjetljivosti osjetilnih sustava inicijalne i finalne procjene Skale procjene disfunkcije senzorne integracije za određivanje prekomjerne i nedovoljne osjetljivosti

Figure 3. Comparison of results of hypersensitivity and hyposensitivity of sensory systems of initial and final assessment Scale of assessment of sensory integration dysfunction for determination of excessive and insufficient sensitivity

Rezultati kvalitativnog istraživanja

U kvalitativnom dijelu istraživanja korištena je tematska analiza, a unutar nje realistička metoda (Braun & Clarke, 2006, str.9) koja predstavlja iskustva, značenja i doživljaje stvarnosti sudionika. Također, koristio se pristup teoretske tematske analize (Braun & Clarke, 2006, str.12) odnosno dolazanje do rezultata “odozgo prema dolje”, pri čemu se polazi od teorijskih pretpostavki prema podacima. Ovisno o razini na kojoj će teme biti prepoznate korištena je semantička analiza (Braun & Clarke, 2006, str.13), 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. (Braun & Clarke, 2006). Podaci su analizirani kroz postupak kodiranja, koji je jedan od načina analiziranja kvalitativne građe. U fazi koja prethodi kodiranju potrebno je bilo pripremiti bilješke s opservacija i to tako da su različitim bojama označene prve ideje tema u koje spada odgovor sudionika (teme proizlaze iz cilja istraživanja i istraživačkih pitanja). Najprije je provedeno otvoreno kodiranje kojim su se izjave sudionika oblikovale u kodove i/ ili potkategorije; zatim se je tražilo kategorije odnosno propitalo koje potkategorije čine koju nadređenu kategoriju u smislu nekih specifičnosti u značenju ili nekih sličnosti u značenjima koje pridaje više sudionika (Braun & Clarke, 2006).

Interpretacijom dobivenih podataka došli smo do ključnih nalaza ovog istraživanja koji imaju za cilj pojašnjavanje doprinosa Individualiziranog programa poticanja senzorne integracije, primijećenih pozitivnih promjena i predlaganja preporuka za buduće aktivnosti poticanja senzorne integracije kod dječaka s poremećajem iz spektra

autizma. Svim navedenim doprinosima na promatranim osjetnim područjima uvelike je doprinijelo korištenje vizualne podrške kao sredstva za poboljšanje motoričkog planiranja i organizacije slijeda aktivnosti, uglavnom u poznatim aktivnostima. Dječaku je međutim i dalje bila potrebna podrška u poticanju na aktivnost sa svrhom smanjenja pasivnosti i usmjeravanja motoričkog planiranja. Upravo primjena vizualnog rasporeda omogućila je planiranje zamijeniti s nadolazećom aktivnosti te na taj način potaknuti djetetovu samostalnost u izvođenju niza aktivnost. Zbog toga je primjena vizualnog rasporeda olakšala vrijeme između aktivnosti, smanjila učestalost nepoželjnih ponašanja i reducirala anksioznost. Slijedom ovoga Individualiziranog programa, buduće aktivnosti trebale bi se organizirati kako bi se radilo na razvoju motoričkog planiranja, na osvještavanju svijesti o tijelu te samostalnom planiranju i organiziranju slijeda aktivnosti. Kvalitativnom analizom utvrđeno je funkcioniranje osjetnih sustava dječaka prije provedbe Individualiziranog programa i vidljive promjene u funkcioniranju osjetnih sustava dječaka nakon provedbe Individualiziranog programa. Podaci dobiveni kvalitativnom analizom odgovorili su na postavljena istraživačka pitanja te upućuju na poboljšanje osjetne obrade dječaka na svim promatranim osjetnim područjima, čime je ujedno potvrđena hipoteza i podhipoteze, kao i uspješnost provedbe Individualiziranog programa poticanja senzorne integracije. Tematskom kvalitativnom analizom koja je provedena za ključna područja programa – taktilno, vestibularno i proprioceptivno osjetno područje, dobiven je uvid u specifična ponašanja dječaka koja objašnjavaju nedovoljnu registraciju i modulaciju senzornih podražaja na navedenim područjima. Kvalitativnom analizom vestibularnog osjetnog područja kao bitna tema istaknuta je nedovoljna senzorna osjetljivost dječaka koja je utvrđena kao razlog mnogim njegovim ponašanjima. Provedbom Individualiziranog programa postale su vidljive značajne promjene u funkcioniranju dječaka. Najznačajniji pomak vidljiv je u poboljšanju gravitacijske nesigurnosti, što je utjecalo na poboljšanje dječakova kretanja preko bilo kakvih neravnina ili izbočenja. Aktivnostima za poticanje ovoga sustava utjecalo se i na poboljšanje koordinacije i ravnoteže, poboljšanje grube i fine motorike, kao i na promjene u smanjenju taktilne preosjetljivosti. Kvalitativnom tematskom analizom promjena u funkcioniranju proprioceptivnog osjetnog područja izdvojeno je nekoliko ključnih nalaza: poboljšana je koordinacija proprioceptivnog osjetnog područja, kao i pritisak na velike zglobove tijela i kontrahiranje i istežanje mišića kojima stimuliramo proprioceptivni sustav. Istaknute su i značajne promjene u području regulacije i poboljšanja osjetne obrade u ovom osjetnom području. Kao najznačajniji pomak u ovom području izdvojeno je poboljšanje koordinacije i ravnoteže što je kroz raznovrsne aktivnosti za poticanje navedenog sustava utjecalo i na poboljšanje grube i fine motorike, smanjenje taktilne osjetljivosti, kao i poboljšanje usmjerenosti komunikacije na verbalizaciju aktivnosti i uspostavljanje i održavanje kontakta. Kvalitativnom tematskom analizom promjena u funkcioniranju taktilnog osjetnog područja istaknuto je nekoliko ključnih nalaza: poboljšan osjećaj dubokog pritiska i smanjenje prevelike osjetljivosti taktilnog osjetnog područja na različite teksture, podloge i dodir u vidu izbjegavanja kontakta na stopalima i dlanovima. Istaknute su značajne promjene u području regulacije i poboljšanja osjetne obrade u ovom osjetnom području. Najznačajniji pomak u ovom području je smanjenje taktilne preosjetljivosti što je utjecalo na rjeđe odbijanje aktivnosti s različitim grubljim materijalima i smanjenje nepoželjnih ponašanja. Na

početku provođenja programa, roditelji su pozvani kao sudionici u istraživanje kako bi svojim usmenim izjavama i pismenim bilješkama te dnevnikom praćenja doprinijeli uspješnosti Individualiziranog programa poticanja senzorne integracije (IPPSI). Kao aktivni sudionik u istraživanju odazvao se otac dječaka koji je dovodio dječaka na svaki susret i komunicirao s istraživačem. Otac je dobio pitanja od istraživača koja su služila kao podsjetnik na ponašanja koja je potrebno pratiti kod dječaka, a naglašeno je da na njih treba obratiti posebnu pozornost. Sukladno tome, otac je prilikom svakog susreta dao iscrpne izjave o promjenama i funkcioniranju dječaka kod kuće i u školi. Naglašena mu je važnost svake izjave/ bilješke za praćenje i tijekom Individualiziranog programa poticanja sennzorne integracije. S ciljem dobivanja uvida u tijek provođenja IPPSI-a, Dnevnik praćenja oca analiziran je kroz sljedeća pitanja i odgovore:

1. Primjećuju li roditelji pozitivne promjene u ponašanju koje su nastale kao posljedica IPPSI-a?

“U kategoriji Smanjenje nepoželjnih ponašanja, otac navodi da su nepoželjna ponašanja puno rjeđa i usmjerenija. Dječak se uzbudi i više samo kada nešto jako želi, a to mu trenutno nije dopušteno i kada su senzorni podražaji toliko jaki da izazovu takvu reakciju. Najviše ističe situacije kod izbora hrane za kojom je tada željan. U kategoriji Uspostavljanje kontakta očima, otac navodi da dječak sve češće uspostavlja kontakt očima u situacijama zahtijevanja ili kada inicira određenu aktivnost. Kada nešto jako želi to mu je veliki motivator i u tim situacijama dugo zadrži kontakt očima. U kategoriji Doprinos na auditivnom osjetnom području, otac ističe da mu je ranije školsko zvono jako smetalo, sada mu to manje smeta. Jednako tako na zvuk zvona kod kuće više ne pokriva uši. Još uvijek je osjetljiv na zvuk pjevanja u njegovoj blizini iako se i to pokazalo da je u manjoj mjeri nego prije.”

2. Uočavaju li roditelji doprinos IPPSI-a na vestibularnom osjetnom području?

U smislu poboljšanja funkcioniranja na vestibularnom osjetnom području, roditelji navode: “U šetnji, učestalo traži uzvišenja ili pločnike kako bi hodao po rubu. Željan je ljuljanja te sada podnosi i malo jače ljuljanje. Vrpoljenje na stolcu zamijenio je mirnim sjedenjem na rubu stolca. Na početku školske godine nije mogao sjediti dulje na stolcu, sada to uspjeva, uz rjeđe šetnje po razredu. Skače sa stepenica. Držanje tijela je i dalje dosta opušteno. Smanjila se pasivnost u izvođenju aktivnosti, no i dalje je potrebna podrška i poticanje na aktivnost.”

3. Uočavaju li roditelji doprinos IPPSI-a na proprioceptivnom osjetnom području?

“Dječak je prije znao spavati tako da se otac legne na njega, sada tek traži snažan zagrljaj. Masaže odabire samo za ugodu, više ne traži snažan pritisak. Uvlačenje i ulaženje u veće predmete i dalje rado odabire kao zabavnu aktivnost te uz nju vokalizira izjave s televizije ili reklama.”

4. Uočavaju li roditelji doprinos IPPSI-a na taktilnom osjetnom području?

“Dječak bez teškoća dodiruje različite taktilne podloge. Otac ističe kako bos hoda po različitim teksturama (trava, tepih). Prstima dodiruje i drži hranu različitih tekstura (burek, smoki). Igra se u pijesku. U simboličkoj igri frizera dječak dopušta da se i njega šiša i češlja, što ranije nije htio.”

Otac je uočio napredak u vestibularnom, proprioceptivnom i taktilnom području, kao i dodatno smanjenje preosjetljivosti auditivnog osjetnog područja. Bitno je istaknuti

kako je otac naveo značajne pozitivne promjene u području grube i fine motorike, koordinacije i ravnoteže (hodanje po rubu nogostupa, penjanje). Upravo te i slične promjene potvrđuju prethodno dobiveni kvantitativni i kvalitativni podaci istraživanja. Otac dodatno ističe i značajne promjene u području auditivnog osjetnog sustava koje ukazuju na smanjenje osjetljivosti na školsko zvono, preglasne zvukove, zvukove iz okoline (kosilica). Prilikom provođenja aktivnosti za poticanje senzorne integracije korištena je vizualna podrška kao sredstvo za pružanje sigurnosti, organiziranosti i strukture djetetu s poremećajem iz spektra autizma. Korištenje vizualnog rasporeda se pokazalo kao odlično sredstvo koje olakšava djetetu s poremećajem iz spektra autizma planiranje aktivnosti, odnosno kako bi ju znao zamijeniti s nadolazećom aktivnosti. Na taj način potaknuta je dječakova samostalnost u izvođenju aktivnosti u nizu jer mu on prikazuje kojim se redoslijedom aktivnosti odvijaju. Ovakav način rada zbog svoje predvidljivosti, konzistentnosti, strukturiranosti, organizacije, opremljenosti materijalima olakšava vrijeme između aktivnosti, smanjuje nepoželjna ponašanja te reducira anksioznost. Upravo ovakav način pokazao se izuzetno uspješnim za poticanje senzorne integracije te pogodan za rad s djecom s poremećajem iz spektra autizma zbog toga što im je komunikacijski primjeren jer ne zahtjeva puno komunikacije, a pruža im strukturu i organiziranost što je njima izuzetno bitno.

ZAKLJUČAK

Ovo istraživanje je imalo za cilj dobiti uvid u funkcioniranje djeteta s poremećajem iz spektra autizma u tri senzorna područja, vestibularnom, proprioceptivnom i taktilnom, te moguće promjene u funkcioniranju djeteta temeljem evaluacije doprinosa programa u poticanju senzorne integracije na navedenim područjima uz primjenu vizualne podrške, kao i dati preporuke za unapređenje programa poticanja senzorne integracije. U skladu s postavljenim ciljem istraživanja i pripadajućim hipotezama i podhipotezama da će Individualizirani program poticanja senzorne integracije utjecati na poboljšanje osjetne obrade na ciljanim područjima, vestibularnom, proprioceptivnom i taktilnom osjetnom sustavu, dobiveni rezultati pokazali su pozitivne promjene u sva tri osjetna područja, vestibularnom, proprioceptivnom i taktilnom. Sve je to potvrdilo uspješnost primjene poticanja senzorne integracije u djetetu poznatom okružju i korištenjem vizualnog rasporeda kao sredstva za stvaranje reda, sigurnosti i organiziranosti kod djeteta iz spektra autizma kojemu to inače predstavlja veliki problem. U konačnici, ovako osmišljen i izrađen Individualizirani program poticanja senzorne integracije imao je glavnu svrhu, nuditi dječaku ciljane aktivnosti koje samostalno odabire za poboljšanje registracije i modulacije podražaja na vestibularnom, proprioceptivnom i taktilnom osjetnom području uz primjenu vizualnog rasporeda. Bitno je osvrnuti se i istaknuti nedostatke ovog istraživanja, a to je nemogućnost generalizacije dobivenih rezultata, jer je istraživanje provedeno s jednim djetetom za kojeg je i s tom svrhom izrađen Individualizirani program poticanja senzorne integracije. Stoga kako bi se dobio uvid u doprinose ovoga istraživanja, potrebno je sagledati nalaze i zaključke ovog istraživanja iz perspektive djeteta s poremećajem iz spektra autizma, djetetovih roditelja, odnosno oca i edukacijskog rehabilitatora.

LITERATURA

1. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (fifth edition): DSM-5*. Washington, DC: American Psychiatric Association. Preuzeto 9. 9. 2020. sa <https://cdn.website-editor.net/30f11123991548a0af708722d458e476/files/uploaded/DSM%2520V.pdf>
2. Ayres, J. (2002). *Dijete i senzorna integracija*. Naklada Slap, Jastrebarsko.
3. Biel, L., Peske, N. (2007). *Senzorna integracija iz dana u dan*. Buševac: Ostvarenje d.o.o.
4. Blažević, K., Škrinjar, J., Cvetko, J., Ružić, L. (2006). Posebnosti odabira tjelesne aktivnosti i posebnosti prehrane kod djece s autizmom. *Hrvatski sportskomedicinski vjesnik*, 21(2), 70-82.
5. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
6. Bujas Petković, Z., Frey Škrinjar, J. i suradnici (2010). *Poremećaji autističnog spektra - značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Bundy, A. C., Lane, S. J., & Murray, E. A. (2002). *Sensory Integration: Theory and Practice, 2nd Edition*, F.A. Philadelphia: Davis Company.
8. Fulgosi-Masnjak, R. (2004). *Senzorna integracija 1. dio*. S vama, polugodišnjak Hrvatske udruge za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama - IDEM, 1, Zagreb.
9. Greespan, S., Wieder, S., & Simons, R. (2003). *Dijete s posebnim potrebama*. Zagreb: Ostvarenje.
10. Joković Turalija, I., Horvat, D. i Štefanec, M. (2003). Utjecaj neurorazvojnog tretmana i senzoričke integracije na dijete s oštećenjem središnjeg živčanog sustava. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(2), 203-210.
11. Levandovski, D., Teodorović, B. (1996). *Program rada s djecom s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu i Kratis.
12. Mamić, D., Fulgosi-Masnjak, R. (2010). Poticanje senzorne integracije kod učenika s autizmom slušnim integracijskim treningom-Mozart efekt. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 46(1), 57-68.
13. Mamić, D., Fulgosi-Masnjak, R. (2012). Senzorna integracija kao ključ za razumijevanje ponašanja djece s teškoćama u razvoju – model primjene i vrednovanja. U Zbornik radova „Kvaliteta i standardi usluga edukacijskih rehabilitatora“ (str. 113-121). Varaždin: Savez defektologa Hrvatske.
14. Mamić, D., Fulgosi-Masnjak, R., Pintarić Mlinar, Lj. (2010). Senzorna integracija u radu s učenicima s autizmom. *Napredak*, 151(1), 69-84.
15. Remschmidt, H. (2009). *Autizam: Pojavni oblici, uzroci, pomoć*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
16. Stošić, J. (2008). Bihevioralni pristup u sprečavanju i uklanjanju nepoželjnih oblika ponašanja i podučavanju djece s autizmom predškolske dobi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2), 99-110.
17. Thompson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*. Zagreb: Educa.
18. Viola, S. G. (2002). *Sustav za procjenu disfunkcije senzorne integracije - Priručnik*. prijevod i adaptacija Fulgosi-Masnjak, R., Osmančević, L. i Lang, M. (2004). Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

UTJECAJ BOJA U FRAKTALNOM CRTEŽU KOD UČENIKA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

THE IMPACT COLOURS IN FRACTAL DRAWINGS WITH STUDENTS WITH INTELLECTUAL DIFFICULTIES

Brigita FILIPOVIĆ-PAPIĆ

Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Podsvijest je bunar iz kojeg izvire naši doživljaji svijeta, pa tako i sreća, problemi, ali i rješenja. Zaviriti u podsvijest znači zaviriti u samoga sebe. No, kako to učiniti uz toliku buku koju stalno stvaraju naši umovi? Umjetnost je uvijek bila kanal komunikacije s podsvijesnim sadržajima, a ta se spoznaja temelji na mnogim art terapijama. Jeda od njih je autorica metode fraktalnog crtanja, klinička psihologinja te obiteljska terapeutica Tanzilija Polujahtova. Bit fraktalne metode koja se odnosi na područje medicine, psihologije i pedagogije jest povezanost motorike ruku i psihofizičkog stanja organizma. Pomoću izbora boja ili izbora crte mogu se ustanoviti psihološki problemi, a potom rješavati. Da bismo saznali kako u crtežu vidjeti svoje unutarnje stanje, kako prodrijeti u dubine podsvijesti, izborom boje vraćamo sklad u svoje živote. Znanost je dokazala da boja ima važan utjecaj na čovjekovo zdravlje i raspoloženje. Naše opažanje okoline i razlikovanje stvari temelji se prvenstveno na boji. Boja posjeduje neizmjernu moć i jezik koji nas može uznemiriti, umiriti, uravnotežiti, motivirati, inspirirati. Ljudi su vjerovatno prvi put naslutili da boja duboko utječe na život kad su osjetili da na naš opstanak utječu dva čimbenika na koje ne možemo utjecati, a to su dan i noć, odnosno svjetlost i tama. U Centru za odgoj i obrazovanje, Rijeka tijekom školske godine 2019./2020., u sklopu izvannastavnih aktivnosti provodile su se fraktalne radionice po MFC- metodi fraktalnog crtanja. Radionice je pohađalo ukupno 11 učenika tinejderske dobi. Svaki je učenik nacrtao i obojio tri inicijalna crteža, te je na temelju njih provedena analiza crteža „Malim ključem“. Cilj je bio prikazati utjecaj energetskih boja na učenike u periodu sazrijevanja, odnosno u vrijeme puberteta, crtajući i bojujući fraktalne crteže.

Ključne riječi: fraktalni crtež, energetske boje, podsvijest, pubertet

ABSTRAKAT

Subconsciousness is a well from which our experience of the world arises, including happiness, problems, as well as solutions to problems. To peek into subconsciousness means to peek into your own self. But how to do it with all this noise our minds constantly produce? Art has always been a channel of communication with subconsciousness, a notion based on numerous art therapies. One of them is the method of fractal drawing, the author of which is Tanzilija Polijahtova, a clinical psychologist and family therapist. The essence of the fractal method relating to the medicine, psychology and pedagogy, is a correlation of hand motoric and psychophysical state of organism. The choice of colour or line can assist in finding out, and dealing with the problem. It shows the inner depths of our subconsciousness and restores harmony in our lives. It has been scientifically proved that colours have substantial influence on man's health and frame of mind. Our perception of surroundings and distinguishing things is primarily based on colours. They possess enormous power and language that can disturb, calm, balance, motivate and inspire. People have probably anticipated the strong influence of colour

on our lives through two factors that determine our existence and which cannot be controlled - day and night, light and darkness. In our Educational Center Rijeka, fractal workshops were held during school year 2019/20 based on MFC method of fractal drawings in the framework of extracurriculum activities. Eleven students attended the workshop and each drew three initial drawings. Their drawings were analysed by „Little Key“ method. The aim was to show the impact of energetic colours on students in the period of their puberty while drawing and colouring fractals.

Keywords: fractal drawing, energetic colours, subconsciousness, puberty

UVOD

Metoda fraktalnog crteža jedna je od terapijskih metoda samopomoći putem umjetnosti (engl. art therapy), a temelji se na spontanom crtežu. Sastoji se od crta, linija i boja. Fraktalni crteži razvijaju stvaralačke sposobnosti, a još je veći njihov utjecaj na dubljoj razini. Svrha je metoda povećanje ljubavi prema samima sebi i stvaranje sreće i blagostanja u sadašnjem trenutku. Crtanjem fraktala, mijenjamo život i pomičemo granice mogućega. Uranjamo u svijet apstraktnih boja i linija i dolazimo do točke gdje nestaju misli, ali i sve teškoće, boli i negativna iskustva. Fraktalnim crtežom razvijamo talent za stvaralački pristup životu i za usmjerenost na jedini pravi put-put k sebi, k svome ja. Autorica metode je Tanzilija Polujahtova, pedagoginja, klinička psihologinja i obiteljska terapeutkinja, koja u svom jedinstvenom terapijskom radu spaja različita znanja i nekoliko područja znanosti. Poznata je prvenstveno po istraživanjima na području rehabilitacijskih programa i bio-energo-informacijskih tehnologija. Ona je i autorica korektivnih metoda na području fizike boja, oblika i zvuka te autorica nekoliko terapijskih metoda korekcije čovjekova fizičkog i emocionalnog stanja kao što su: *metoda fraktalnog crteža*, metoda korekcije glasom i metoda liječenja biokristalima. Tanzilija je i osnivačica Međunarodnog udruženja fraktalne metode. Živi i radi u Jekaterinburgu u Rusiji. Metoda fraktalnog crteža nastala je na temelju Tanzilijinih istraživanja kojima je cilj bio što preciznije izražavanje unutarnjeg stanja. Kako i u kojem obliku predstaviti nečiju osobnost? Kako doći do objektivne slike čovjekovih misli i osjećaja? Neumorno traženje odgovora rezultiralo je nastankom metode fraktalnog crteža koja nam omogućuje lociranje izvora više ili manje dubokih podsvjesnih trauma i time dublje razumijevanje osobe. Od 2011. godine metoda se počela širiti i u Hrvatskoj, a od 2014. godine i u Srbiji, Crnoj Gori, Bosni i Hercegovini te u Slovačkoj. Za to je najzaslužnija prof. Martina Kosec iz Zagreba koja je metodu prvo učila od litvanske učiteljice Brigitte Paulauskiene, a potom i od same Tanzilije Polujahtove. S mnogo zalaganja širi metodu i svake godine organizira autoričino gostovanje u Zagrebu. U posljednje vrijeme, održavanjem radionica metoda se počela širiti i u drugim Zemljama. Tijekom godina prikupljeno je mnogo podataka o praktičnoj primjeni metode fraktalnog crteža. Analiza je pokazala da etničke, nacionalne ili teritorijalne razlike ne utječu na rezultate. Metoda se služi elementima univerzalnog vizualnog jezika (crtom i bojom) što omogućuje postizanje jednako dobrih rezultata u svim kulturama. Ono što je čini privlačnom najviše su njena jednostavnost, dostupnost i izvanredna učinkovitost. A. A. Barbanov, profesor na katedri Osnove arhitektonskog projektiranja UralGAHA i voditelj laboratorija arhitektonsko-likovne semiotike u Jekaterinburgu, napisao je o metodi fraktalnog crteža da je bit povezanost između

motorike ruke i čovjekovih psihičkih i psihofizičkih stanja. Autorica Polujahtova veliku pozornost pridaje proučavanju psihičkih, psihofizičkih stanja, prostornih, simboličkih i misaonih karakteristika boje te spoznavanju načina kako sve to utječe na našu svakodnevicu. Ona proučava psihofizičke karakteristike svih nijansi boja oslanjajući se pritom na mnoge znanstvene izvore koji potvrđuju ulogu boja u ljudskom životu. Izbor i percepcija boja tako postaju neoboriv odraz čovjekova unutarnjeg stanja. Metodika dijagnostike stanja testiranih osoba vrlo je precizna i može se koristiti za utvrđivanje psihičkih i fizičkih stanja ili pak kao vježba kreativnog otvaranja, jer se racionalno i intuitivno u njoj pojavljuju kao pristup koji se međusobno dopunjavaju. (Mucak & Kosec, 2018.)

METODE RADA

Bit metode fraktalnog crteža temelji se na terapiji bojama (kromoterapiji). Njezina temeljna svrha je izraziti čovjekovu osobnost putem inicijalnog fraktalnog crteža koji se crta zatvorenih očiju po određenim pravilima. Zatim se učini analiza crteža po „Ključu“ te po potrebi slijedi korekcija unutarnjih stanja s izradom korekcijskih fraktalnih crteža. Tijekom školske godine 2019/2020. u sklopu izvannastavnih aktivnosti radionice metode fraktalnog crteža, u daljnjem tekstu MFC, pristupilo je 11 učenika tinejdžerske dobi. Svi su učenici nacrtali po tri inicijalna crteža te ih obojali po pravilima MFC. U daljnjem radu odvojeni su crteži učenika koji su usvojili pravila metode te su na temelju provedene analize „Ključem“ dobiveni rezultati. Kao što je navedeno, metoda se sastoji od spontanog crtanja crteža zatvorenih očiju, spontanom biranju bojica zatvorenih očiju te bojanjem po određenim pravilima otvorenih očiju. Za crtež je potreban bijeli papir A4 formata, crna kemijska olovka i drvene boje minimalno pedeset komada, po mogućnosti različitih proizvođača zbog bogatstva tonova. Svaki inicijalni crtež crta se po pravilima MFC:

- Stavlja se papir ispred sebe tako da stoji horizontalno.
- Crnom kemijskom olovkom dotakne se približno sredinu papira i ondje se zadrži.
- Zatvore se oči i počinje se crtati. Crta se bez prekida 60 sekundi i za to vrijeme ne smije se podići ruka s papira niti se zaustaviti. Vuče se samo jedna crta koja se vodi po papiru ujednačenim pritiskom, potpuno spontano i bez razmišljanja.
- Crta se opušteno, ni prebrzo, ni presporo.
- Linije bi trebale biti raznolike (valovite, ravne i četvrtaste) i u različitim smjerovima. Linija bi se trebala mnogo puta presijecati, ali se treba pokušati ne ponavljati.
- Preko cijelog formata treba vući dugačke, srednje i kratke linije (crta ostaje neprekinuta).
- Pokušati ispuniti 2/3 formata, dakako po osjećaju i zatvorenih očiju.
- Crtež treba nastojati smjestiti u sredinu papira.
- U koliko se dogodi da linija u vrijeme crtanja izađe izvan papira, vraća se na papir i nastavlja s radom, ne otvarajući oči. U slučaju tri iskakanja s papira, crtež se ponavlja.
- Crtat treba usredotočeno.

- Crtež se može nadopuniti u koliko ima više od deset velikih polja, u trajanju od 10-15 sekundi, zatvorenih očiju.
- Crtež se može nadopuniti najviše dva puta, dakako zatvorenih očiju.
- Na kraju se spoje početna i završna linija spontanom blago valovitom linijom, otvorenih očiju.
- Crtež se potpisuje na poledini papira, notiranjem datuma i rednim brojem crteža. To je potrebno radi evidencije i orijentacije fraktalnog crteža.
- Nikad nemojte te podatke zapisivati na prednjoj strani papira.

Bojanje inicijalnog fraktalnog crteža

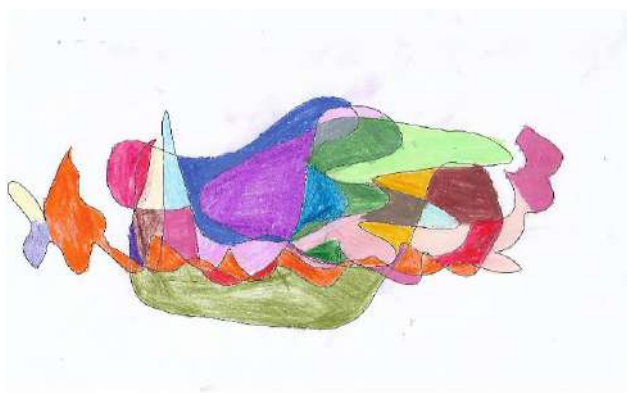
- Provjere se sve navedene boje, ukloni se bijela i stave se bojice u kutiju.
- Kad se rade prva tri inicijalna fraktalna crteža, bojice se biraju zatvorenih očiju, a boji se otvorenih očiju.
- Kad se zatvorenih očiju odabere boja, njome se oboji najmanje jedno polje, a najviše deset polja.
- Poželjno je kombinirati pritiske. Polja se boje jakim, srednjim i nježnim pritiskom.
- Kad se završi s bojenjem, bojica se vraća u kutiju i zatvorenih očiju odabire sljedeća. U koliko se opet izvuče ista bojica, njome se mora obojati bar jedno polje. Ako se ta ista bojica crtaču sviđa, opet može njome obojiti najviše 10 polja.
- U slučaju da su ostala neobojenja zadnja tri polja, a stalno se odabire ista bojica, ta se polja oboje različitim pritiscima.
- Susjedna se polja ne boje istom bojom niti njezinim nijansama.
- Polja se boje ravnomjerno i uredno, ne prelaze se rubovi.
- Sva se polja trebaju obojiti, i ona najmanja.
- Pozadina papira treba ostati bijela, bez mrlja.

Nakon metodičkog rada dobije se autoportret duše. Crtež se pregledava, jer svaki crtež priča svoju životnu priču. Prate se osjećaji koji vas obuzimaju dok ga promatrate. Promatraju se linije, da li nam se sviđaju, i najzad boje?

Cilj rada bio je da svaki učenik izradi po tri inicijalna crteža, oboji ih po MFC te da se utvrdi njihovo unutarnje stanje, odnosno psihofizičke karakteristike, obzirom na njihovu tinejdersku dob te intelektualni status. U radu se služilo „Ključem“ kao mjernim instrumentom, kojeg je autorica razvila za dešifriranje inicijalnih ili dijagnostičkih crteža. Analiza boja i nijansi ključna je karakteristika u ovoj analizi.

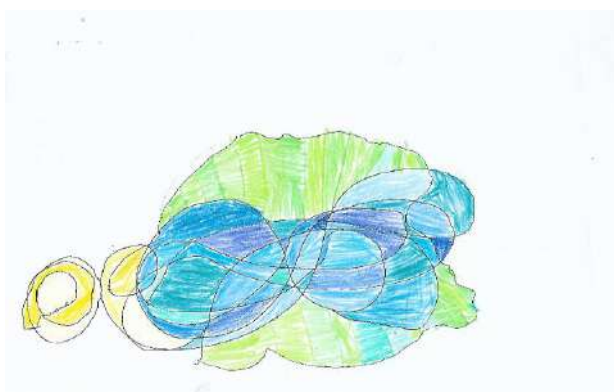
REZULTATI I DISKUSIJA

Analiza crteža po metodi fraktalnog crteža, zasniva se na prikupljenim inicijalnim crtežima učenika s lakim intelektualnim teškoćama, kronološke dobi od 13 do 19 godina, u sklopu izvannastavnih aktivnosti, u Centru za odgoj i obrazovanje, Rijeka. Inicijalnom crtanju pristupilo je ukupno 11 učenika, od toga su izdvojena tri učenička rada koja su se isticala specifičnim odabirom boja.



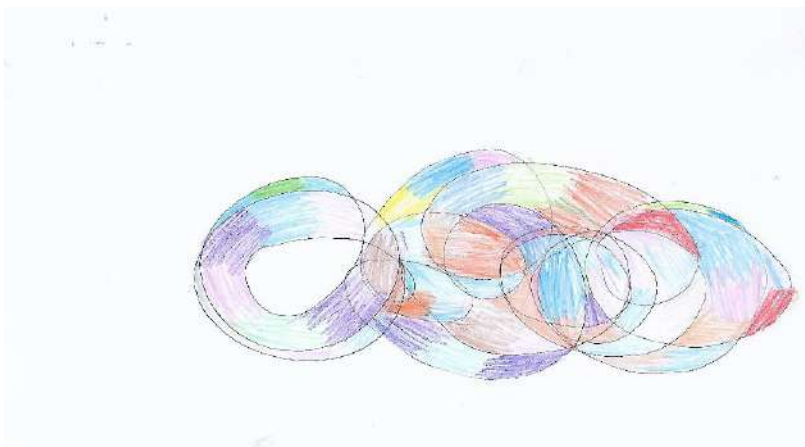
Slika 1. Inicijalni crtež učenice M.H.
Figure1. Initial drawing student M.H.

Gledajući crtež, prvo što zamjećujemo je veliko ljubičasto polje sljubljeno s tamno plavim poljima, okružena s više nijansi zelene boje, potom polja narančastih boja koja se protežu gotovo kroz cijeli crtež. Analizom boja utvrđuje se da učenica ima puno snažne energije, koju ne može potrošiti (ljubičasto polje). Tamnoplava polja koja okružuju ljubičasto, hladna je energija, energija koja smiruje i stabilizira tu jaku „ljubičastu“ energiju. Dakle, učenica u svojoj karakternoj osobini ima sposobnosti da se suzdrži u navalama emocija, što je odličan mehanizam obrane. Zelene su boje boje zdravlja i ravnoteže, što dodatno pojačava sposobnosti organizma da se sam iscjeljuje. U ovoj situaciji tijelo zna kako će samo riješiti problem, pronalazi balans između snažnih i smirujućih energija. Narančasta polja koja se protežu kroz gotovo cijeli crtež ukazuje da ta učenica voli svoju obitelj, važni su joj međusobni odnosi te kontakti s osobama koji joj se isprepliću kroz život. Jake boje i snažan otisak bojanja jasno ukazuje na kreativnost što ukazuje na njenu vanjsku karizmu. Potrebno je i nadalje njegovati međuljudske odnose i dozvoliti učenici da se što više realizira u svojoj kreativnosti.



Slika 2. Inicijalni crtež učenice G.B.
Figure2. Initial drawing student G.B.

U crtežu dominiraju svega tri boje, plava, zelena i žuta. Pomnim promatranjem uočava se da su u upotrebi i njihove nijanse. Tamno plava je boja mirne, hladne energije, to je boja smirenosti i stabilnosti. Obzirom da učenica ove školske godine odlazi iz svoje škole, ta joj boja pomaže da smiri emocije u situaciji u kojoj se nalazi. Pomaže joj da se stabilizira. Previše tamne boje ukazuje na tugu i depresiju. Zelena joj boja pomaže da uspostavi ravnotežu. Svoju je situaciju zaokružila zelenim nijansama i time ukazala na sposobnost dovođenja u ravnotežu. Žuta boja je boja informacije i komunikacije. Limun žuta znači da je osoba spremna prenjeti informaciju, a pilećo žuta da ju je spremna primiti. Dakle, kada znamo da se pri bojanju inicijalnog crteža boje biraju zatvorenih očiju, onda taj crtež ima svoju posebnu dimenziju. Tu je jasno vidljivo da je boja u stvari birala učenicu, a ne ona boju. Upravo je to bit fraktalnog crtanja.



Slika 3. Inicijalni crtež učenice A.M.

Figure 3. Initial drawing student A.M.

Nježan, spiralan crtež s dominantnom ljubičasto i narančastom bojom ukazuje na poteškoće na koje učenica nailazi, vrteći se u začaranom krugu. Ljubičasta boja ukazuje na energiju koja joj treba, a s druge je strane ne može potrošiti, pa nastaju fizički problemi. U crtežu ne bi smijelo biti puno ljubičaste boje koja se ističe. No, kako se ona u centralnom dijelu crteža isprepliće s narančastom bojom, a narančasta boja je boja odnosa – odnosa nas i naših roditelja, prijatelja, učitelja i sl. Vidljiva je potreba za harmonijom svih tih odnosa. Učenica je vrlo radišna, savjesna u svom radu, no često troši puno energije za provođenjem mira u razredu, provođenjem reda kako u školskim tako i u kućanskim aktivnostima. Preporuka za korekciju crteža bila bi da se ljubičasta boja stavlja u mala polja raspršena po cijelo crtežu, no korekcija se u ovom slučaju nije vršila.

ZAKLJUČAK

Specifičnost je metode u tome da se sve osnovne mreže fraktalnog crteža rade zatvorenih očiju. Kada čovjek zatvori oči, njegova se pažnja usmjerava prema nutрини. Tako postaje svjestan sebe i stvarno može nacrtati odnosno izraditi portret svoje duše. Crtanje zatvorenih očiju samo po sebi ima terapijski učinak, jer opušta, smiruje i

uklanja potrebu za kontrolom. Razvija se pažnja, uravnoteženost i koncentracija i jača se povezanost između mozga i ruke. Preko mozga, boja izravno djeluje na energiju čovjeka. Metoda fraktalnog crteža koristi određeno značenje boja koje je specifično samo za tu metodu. Ono ne ovisi o simboličkom i asocijativnom značenju boja u pojedinim kulturama. Svaka boja ima drugačije značenje i djelovanje. Primjena ove metode u školama može pridonjeti razvoju fine motorike, poboljšanju pamćenja, pažnje, koncentracije i sposobnosti učenja. Crtanje linija i bojanje jača kod djece samosvijest i osjećaj vlastite vrijednosti, ali i kreativnosti i inovativnosti, što je preduvjet uspješnosti i svakog daljnjeg obrazovanja. Kad ugledamo svoj inicijalni fraktalni crtež, zapravo vidimo sebe kao „umjetničko djelo“ na papiru. S poznavanjem osnovne analize lakše možemo razumjeti sebe i svoje izazove i potom svjesno provesti korekciju unutarnjeg stanja što vodi pozitivnim promjenama u vanjskom životu i u unutarnjem životu.

LITERATURA

1. Kosec, M., & Muck, D. (2018). *Put ljubavi-put k sebi-Metodom fraktalnog crteža do slobode srca*. Zagreb: Puni potencijal.
2. Polujahtova, T.Z., & Komov, E.A. (2014). *Izvornik fraktalne umjetnosti*. Zagreb: Puni potencijal.
3. Kosec, M., & Grazia, S. (2017). *Čarobna mrežnica paučica Vida*. Zagreb: Puni potencijal.
4. Kosec, M. (2017). *Dječji svijet fraktala, radna skripta*. Zagreb: Puni potencijal.
5. Kosec, M. (2019). *Crtanje fraktala, radna skripta*. Zagreb: Puni potencijal.
6. Kosec, M. (2020). *Uvod u metodu fraktalnog crteža-Autoportret duše, radna skripta*. Zagreb: Puni potencijal.

KVALITETA ŽIVOTA DJECE S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA - STUDIJA SLUČAJA DJEČAKA S DOWN SINDROMOM

QUALITY OF LIFE OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES - A CASE STUDY OF A BOY WITH DOWN SYNDROME

Aleksandra DEBELJAK¹, Patricija KARAMAN², Ivana SABOLIĆ²

¹Osnovna škola Ljudevita Gaja, Osijek, Hrvatska

²Osnovna škola Eugena Kumičića, Slatina, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

U radu je prikazana studija slučaja tinejdžera s Down sindromom. U uvodnom dijelu opisane su neke od karakteristika Down sindroma kao genetskog poremećaja, te izazove s kojima se osobe s Down sindromom susreću u svakodnevnom životu. Uvodni dio opisuje i kvalitetu života djece s intelektualnim teškoćama - njihovu uključenost u odgoj i obrazovanje te slobodne aktivnosti. Ova studija daje uvid u kvalitetu života mlade osobe s Down sindromom iz perspektive dječaka s Down sindromom. Kako bi studija slučaja bila reprezentativnija, te dala uvid u kvalitetu života mladih s Down sindromom iz perspektive dječaka s ovim genetskim poremećajem, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila odradio je intervju s dječakom. Intervju je sniman uz suglasnost dječaka i njegovih roditelja. Dječak tijekom intervjua govori o svojim svakodnevnim životnim situacijama. U radu je prikazana važnost socijalnog uključivanja djece s intelektualnim teškoćama u svrsishodne životne aktivnosti. Dječak opisuje svoje kompetencije uz naglasak na podršku koju je dobivao i koju još dobiva u udruzi, školi, obitelji. Kvaliteta života djece i osoba s Down sindromom ovisi o inkluzivno osjetljivoj sredini, odnosno društvu. U ovom radu opisani su rezultati koje je dječak s Down sindromom postigao i o kojima rado govori – javni nastup, prijateljstvo, uspjeh u likovnom izričaju. Ovom studijom slučaja naglašen je značaj inkluzivnog okružja koje kao takvo utječe na razvoj svih potencijala djeteta s intelektualnim teškoćama.

Ključne riječi: Down sindrom; kvaliteta života djece s intelektualnim teškoćama; inkluzija

ABSTRACT

The paper presents a case study of a teenager with Down syndrome. The introductory part describes some of the characteristics of Down syndrome as a genetic disorder, and the challenges that people with Down syndrome face in everyday life. The introductory part also describes the quality of life of children with intellectual disabilities - their involvement in upbringing and education and leisure activities. This study provides insight into the quality of life of a young person with Down syndrome from the perspective of a boy with Down syndrome. In order to make the case study more representative, and to give an insight into the quality of life of young people with Down syndrome from the perspective of boy with this genetic disorder, an expert in education and rehabilitation conducted an interview with the boy. The interview was recorded with the consent of the boy and his parents. During the interview the boy talks about his daily life situations. The paper presents the importance of social inclusion of children with intellectual disabilities in meaningful life activities. The boy

describes his competencies with an emphasis on the support he received and still receives in the association, school, family. The quality of life of children and people with Down syndrome depends on an inclusively sensitive environment and inclusive society. This paper describes the results that a boy with Down syndrome has achieved and that he is happy to talk about - public appearance, friendship, success in artistic expression. This case study highlighted the importance of an inclusive environment that affects the development of all the potentials of a child with intellectual disabilities.

Keywords: Down syndrome; quality of life of children with intellectual disabilities; inclusion

UVOD

Kvaliteta života je koncept kojim se znanstvena javnost, posebno iz područja psihologije, filozofije, sociologije i medicine, počela baviti 70-ih godina dvadesetog stoljeća. Od tada je objavljeno nekoliko milijuna znanstvenih publikacija u kojima se spominje kvaliteta života, napisano preko sto definicija ovog koncepta (Schalock, 2004; Bogdanović & Spasić Šnele, 2018) i razvijeno čak 1 275 različitih instrumenata za njegovu procjenu (Ilić, Milić, & Arandžević, 2010; Bogdanović, Spasić Šnele, 2018). Jedna od najcitiranijih je definicija grupe autora okupljenih oko teme kvalitete života pod okriljem Svjetske zdravstvene organizacije, po kojoj se kvaliteta života određuje kao osobna percepcija vlastitog načina života u kontekstu kulture, sustava vrijednosti, težnji, izgleda za budućnost, standarda i interesa (Whoqol Group, 1998; Bogdanović & Spasić Šnele, 2018). Dok autori Kane i sur. (2003; Štambuk, Žganec, & Nižić, 2011) kvalitetu života definiraju kao multidimenzionalnu procjenu životnih iskustava te utvrđuju 11 područja kvalitete života: udobnost, sigurnost, funkcionalnu kompetenciju, odnose, ugodu, smislene aktivnosti, dostojanstvo, individualnost, privatnost, autonomiju i duhovnu dobrobit. Kvaliteta življenja je, kako god je definiramo, više od individualnog subjektivnog stanja. Ona je blisko povezana s opsegom i prirodom interpersonalnih odnosa, tj. s interakcijom s drugima u okolini. (Felce, 1991; Rapley, 2000; Bratković, 2002). Koncept kvalitete življenja veće značenje u primjeni dobiva kroz posljednjih trideset godina promjenama u shvaćanju invaliditeta na način na koji to zagovara socijalni model poimanja invaliditeta. Socijalni model invaliditeta zagovara jednakost osoba s invaliditetom i pravo na puno sudjelovanje u društvu koje je dužno ukloniti prepreke (Mišanović, 2011). Primjena koncepta kvalitete življenja za pojedince i skupine pojedinaca sadrži nekoliko bitnih elemenata: počinje se mjestom kojeg osoba smatra najvažnijim za sebe, poštuju se izbori osobe, ohrabruje se i osnažuje, potiče se samozastupanje, organiziraju se intervencije koje osobi pomažu poboljšati sliku o sebi, slijede se logični procesi implementacije koncepta kvalitete življenja u život osobe, pripremaju se detaljni planovi intervencija, intervencije se provode pravilnim redoslijedom i dosljedno, primjećuju se i evaluiraju promjene u ponašanju osobe i njezine obitelji, prikupljeni podaci se koriste za promjenu i poboljšanje implementacije programa, te, gdje god je moguće, uključuju osobu i njezinu obitelj u svaki korak procesa, koriste se profesionalne vještine koje uključuju poznavanje koncepta kvalitete življenja i prepoznavanje i poštivanje etičkih principa (Brown & Brown, 2003; Brown, Bayer, & Brown, 1992; Brown et al., 2009). Istraživanja kvalitete života u području invaliditeta su u zadnja dva desetljeća orijentirana na obitelj čiji je član dijete s teškoćama ili osoba

s invaliditetom (Schalock et al., 2002; Brown, 2008; Cvitković, Žic Ralić, & Wagner Jakab, 2013). Brown (2008; Cvitković i sur., 2013) navodi kako se po svojim sastavnim dijelovima kvaliteta obiteljskog života ne razlikuje od pojedinačne kvalitete života, no razlikuje se po svojoj usmjerenosti, te navodi kako se kvaliteta obiteljskog života tiče obitelji kao cjeline prije nego svakog pojedinca unutar obitelji. Koncept kvalitete života obitelji djece s teškoćama zahvaća obitelj kao cjelinu. Autorice Cvitković, Žic Ralić, Wagner Jakab (2013) u svom istraživanju ispitale su kvalitetu života obitelji djece s teškoćama u Hrvatskoj te je utvrđena statistički pozitivna korelacija između stupnja prihvaćanja teškoće djeteta od strane zajednice, stupnja u kojem zajednica pomaže obitelji u suočavanju s problemima i ukupne kvalitete života samo kod obitelji djece s Down sindromom. Rezultati su također pokazali kako postoje razlike u povezanosti vrijednosti, interakcija sa zajednicom i ukupne kvalitete života ovisno o vrsti teškoće djeteta. Bez obzira na vrstu teškoće i individualne različitosti svi želimo biti voljeni, osjećati pripadnost, želimo raditi i biti poštovani. Zadovoljstvo vlastitim životom i prihvaćenost od ljudi kojima smo okruženi neosporno čine ključne elemente kvalitete života. Model inkluzije pruža svakoj zajednici priliku da reagira na način kojim će poticati razvoj cijele zajednice, time što će svaki njezin član imati važnu ulogu i biti poštovan. Kvaliteta života djece i osoba s Down sindromom ovisi o inkluzivno osjetljivoj sredini, odnosno društvu. Down sindrom je najčešća klinička važna kromosomopatija (poremećaj kromosoma). Klinički se očituje intelektualnim teškoćama različita stupnja te poremećajima u nizu organskih sustava. Prosječno se u populaciji rađa jedno dijete s Down sindromom na 650 porođaja (0.15%). Djeca s Down sindromom rađaju se s manjom porođajnom težinom, izrazito hipotonična, zglobovi su hiperfleksibilni i ekstenzibilni. Razvoj je obilježen raznolikošću i kronicitetom koji uključuju opći zastoj razvoja, kronične upale lezije te cijeli niz urođenih i stečenih oštećenja. Postoji znatan zastoj u tjelesnom razvoju i rastu za vrijeme trudnoće i poslije rođenja (Stockhausen, 2002; Bulić, 2012). Opći razvoj je usporen, djeca kasnije prohodaju i progovore, a osobito se pronalaze teškoće u govornoj ekspresiji i apstraktnom mišljenju. Kod 5-20% slučajeva prisutne su teškoće hranjenja i spavanja. Premda je potvrđeno više od stotinu nepravilnosti, nijedna nije stalna, osim intelektualne teškoće i suvišnog kromosomskog materijala izraženog trisomijom 21 (Barišić, 2005; Bulić, 2012). Prema Čulić i Čulić (2009) kao i Zrilić (2011), ovaj sindrom je jedan od najčešćih genetskih poremećaja koji pogađa sve rasne skupine neovisno o zdravlju roditelja ili načinu života. Prema Zrilić (2011) najčešća karakteristična obilježja izgleda djeteta s Down sindromom su: mišićna hipotomija, smanjenje napetosti mišića; široki vrat (dijete može imati kratak, široki vrat s previše kože i masnog tkiva); koža suha, gruba, često se ljušti; kosa ravna, meka, tanka, završava nisko straga na vratu; glava smanjenog opsega, zatiljak plosnat; oči koso *mongoloidno* položene, šire razmaknute (hipertelorizam), na unutrašnjem očnom kutu širi nabor kože, uz obod šarenice bijele pjege, veća je učestalost kongenitalne mretnice i upalnih poremećaja; poteškoće u brzini i načinu izbijanja zubića, anatomske posebnosti; nos i usta maleni, nepce visoko i usko; uske malene i loše oblikovane; ekstremiteti – kratki prsti, široke šake, zakrivljeni peti prst; stopala kratka i široka s razmaknutim palcem; 40% osoba s Down sindromom ima prirođenu srčanu manju; zastoj u motoričkom razvoju; kod 50% osoba s Down sindromom nespretan hod, kretnje slabo usklađene i spore; teškoće u auditivnoj, vizualnoj i prostornoj obradi;

teškoće u jezično-govornome razvoju u razumijevanju i izražavanju. Uspješna inkluzija djece i osoba s Down sindromom predstavlja osnovu za daljnju integraciju kroz cijeli život. Djeca postaju svjesna svojih ljudskih sposobnosti što im pomaže u razvoju osjećaja i odnosa prema životnim poteškoćama i izazovima. Nakon obitelji, prva grupa za socijalnu interakciju kojoj dijete pripada je dječji vrtić. Dječji vrtić iznimno je važno mjesto gdje djeca započinju svoje obrazovanje, a autorica Ivanković (2003) navodi da je za razvoj djeteta s Down sindromom iznimno važan boravak u vrtiću. Boravkom djeteta u vrtiću, djeca pojačavaju osjećaj pripadnosti obitelji, a roditelji imaju osjećaj podrške društva. Prema Zrilić (2011) djeca s Down sindromom uključena u redoviti odgojno-obrazovni sustav postižu bolje obrazovne rezultate jer ih sredina u koju su uključeni potiče i omogućava uvid u njihove mogućnosti. Oni postaju članovi društvene zajednice, ostvaruju bolju svakodnevicu i pripremaju se za samostalni oblik življenja. Djecu s Down sindromom potrebno je uključiti u sve aktivnosti u razredu. Brojne su mogućnosti prilagodbe na nastavnom satu, što ovisi o stručnim i kreativnim kompetencijama učitelja, ali i mogućnostima i interesu svakog pojedinačnog učenika. U radu s djecom s teškoćama vrlo su korisne kognitivne mape jer vizualno prikazuju informacije iz nekog teksta na organiziran način. Pomoću kognitivnih mapa učenici se lakše snalaze, lakše pamte i uočavaju povezanost i odnose između stvari i pojava (Zrilić, 2011). U razdoblju adolescencije djeci je potrebna određena razina slobode koju im roditelji trebaju dati. To isto vrijedi i za tinejdžere s Down sindromom. Vrlo su važne socijalne aktivnosti u kojima roditelji pripremaju djecu za samostalnost i razne životne situacije. Roditelji trebaju pomoći ostvariti ciljeve djece s Down sindromom, ali istovremeno ih i usmjeravati. Kako bi djeca sa Down sindromom aktivno komunicirala sa svojom okolinom i bila dio društvene zajednice, potrebno je provoditi što više akcija i projekata kojima bi se zajednica više educirala i senzibilizirala za potrebe djece i odraslih sa Down sindromom te im pružili svoju pomoć i podršku. Također, treba imati na umu da, iako se svako dijete međusobno razlikuje, svi trebaju imati jednako pravo na obrazovanje i dostojanstven život (Krampač-Grljušić & Marinić, 2007). Uključenost osoba s invaliditetom u zajednicu također je vrlo važan segment kvalitete života. Različite konvencije i deklaracije osoba s invaliditetom daju na važnosti i preporučuju smjernice uključivanja osoba s invaliditetom u život zajednice. Države potpisnice pokušavaju stvoriti uvjete i raditi na prostornoj prilagođenosti i drugim čimbenicima (Leuta, Penava, & Marković, 2014). Autori Leuta i sur. (2014) u svom istraživanju ispitali su uključenost osoba s invaliditetom u zajednicu te su došli do rezultata koji upućuje na potrebu većeg angažmana u uključivanju osoba s invaliditetom u život zajednice te su jasno podaci pokazali da je potrebno raditi na obrazovanju i zapošljavanju osoba s invaliditetom. Ratificiranjem mnogih međunarodnih pravnih dokumenata, Hrvatska je stvorila široku osnovu za provođenje aktivne politike ljudskih prava. Vezano uz područje od posebnog interesa za osobe s invaliditetom, u svoj je pravni sustav ugradila načela Opće deklaracije o ljudskim pravima i Konvencije o pravima osoba s invaliditetom (NN, 63/07). Konvencija je od izuzetne važnosti za poboljšanje položaja osoba s invaliditetom u društvu, a rezultat je kontinuiranog i učinkovitog djelovanja osoba s invaliditetom u svojim sredinama kao i njihove aktivnosti na globalnoj razini. Svrha Konvencije je unapređivanje, zaštita i osiguranje punog i ravnopravnog uživanja ljudskih prava i temeljnih sloboda osoba s invaliditetom i unapređenje njihovog urođenog dostojanstva.

Opća načela na kojima dokument počiva jesu: nediskriminacija, sudjelovanje i uključivanje u društvo; poštivanje razlika; jednake mogućnosti; pristupačnost; jednakost između muškaraca i žena; poštivanje djece s teškoćama u razvoju. Vodeći se međunarodnim dokumentima u Hrvatskoj je razrađena Nacionalna strategija o izjednačavanju mogućnosti osoba s invaliditetom na svim područjima života (Leuta, Penava, & Marković, 2014).

CILJ STUDIJE SLUČAJA

Cilj studije slučaja je dobiti uvid u kvalitetu života mlade osobe s Down sindromom iz perspektive dječaka s Down sindromom te značaj inkluzivnog okružja koje kao takvo utječe na razvoj svih potencijala djeteta s intelektualnim teškoćama.

METODA

Za istraživanje posebnosti mlade osobe s Down sindromom korištena je studija slučaja. Studija je longitudinalna, kvalitativna i singularna te opisuje kvalitetu života mlade osobe s Down sindromom iz perspektive dječaka s Down sindromom. Kako bi studija slučaja bila reprezentativnija, te dala uvid u kvalitetu života mladih s Down sindromom iz perspektive dječaka s ovim genetskim poremećajem, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila odradio je intervju s dječakom. Intervju je sniman uz suglasnost dječaka i njegovih roditelja.

STUDIJA SLUČAJA – N.N.

N.N. rođen je 1997. godine iz uredne i kontrolirane trudnoće carskim rezom, porođajna težina 3000 g. Prvo je dijete u obitelji. Pri porodu odmah je uočen širok korijen nosa dječaka, kratak vrat, koso položene oči, hipotonični ekstremiteti, brazda na oba dlana, povremeno plaženje jezika. Nakon porođaja učinjen je kariogram nakon čega je dijagnosticirana trisomija 21. U bolnici majka dobiva preporuke za stimulaciju djetetova psihomotornog razvoja i redovne kontrole kod psihologa. Majka odvodi N.N. na prvi logopedski pregled s tri godine. S pet godina prema nalazu edukacijskog-rehabilitatora dječak ima razvijen i razumljiv govor. Izražava se rečenicom. Govorno izražavanje i razumijevanje ne odstupa značajno od kronološke dobi. Gruba motorika sukladna kronološkoj dobi, dok fina motorika i grafomotorika pokazuju blago odstupanje. Boja u okviru zadanog lika. Pravilno drži olovku. Spoznaja – diskriminira i imenuje svoj i tuđi lik u zrcalu. Imenuje dijelove tijela i uočava relacijske odnose među predmetima. Zadovoljavajuće je koncentracije i pažnje. Socijalizacija – uspješno uklopljen u vrtić, reagira na verbalnu zabranu. Nema poteškoća u odvajanju od majke. Sa sedam godina ima razvijene navike osobne higijene. Samostalno se hrani i djelomično je samostalan u odijevanju. Iz perspektive dječaka, N.N. predškolsko razdoblje provodi u Valpovu u vrtiću u kojemu nije imao puno prijatelja. Uključen je na 4 sata u dječji vrtić. Navodi da se družio s odgajateljicom, a ne toliko s vršnjacima. Često je oponašao drugu djecu i na taj je način stjecao iskustva. Dok je bio mlađi, prijatelji su dolazili kod njega na proslave rođendana. Pohađao je Centar za odgoj i obrazovanje o kojemu rado govori. Postigao je velike uspjehe u likovnim natjecanjima

gdje je osvojio nekoliko nagrada za likovne radove. N.N. govori o svom životu naglašavajući uključenost članova uže i šire obitelji. Članovi obitelji su lijepo prihvatili N.N. i smatraju ga ravnopravnim. Voli sudjelovati u svim događanjima i aktivnostima s obitelji. Govori o povezanosti s majkom i ocem koji se bavi glazbom. Majka ga potiče na molitvu, odlazak u crkvu i vjeru. N.N. kaže da se moli za zdravlje nekih članova obitelji. O povezanosti s ujakom spominje i aktivnosti koje provodi s mlađim bratom poput igranja pikada, sviranja i nogometa. S ujakom odlazi na pecanje. Veseli se odlasku u udrugu koja okuplja roditelje i djecu s DS i aktivnostima koje ondje provode. N.N. govori o velikom rasponu interesa – crtanje, igranje nogometa, plivanje, sviranje glazbenog instrumenta, korištenje računala, pomaganje u kućanskim poslovima, praćenje političkih vijesti itd. Sve aktivnosti provodi s odraslim osobama članovima udruge, učiteljima u centru, članovima obitelji (roditelji, mlađi brat, baka, ujak). N.N. sudjeluje u natjecanjima iz plivanja kao član plivačkog kluba. Svjestan je nekih vlastitih ograničenja poput korištenja novca. N.N. iskazuje iznimno zadovoljstvo načinom provođenja svog života u Osijeku. Valpova (u kojem je proveo prvi dio djetinjstva) prisjeća se nostalgичno radi bake i nekih aktivnosti koje je zbog manje sredine mogao raditi samostalno (npr. odlazak na tržnicu) a za koje je u većem gradu nesiguran. Unatoč ograničenom socijalnom kontaktu s vršnjacima (posebice izvan kluba, udruge i obitelji) roditelji ističu bogat i aktivan život u smislu provođenja raznih aktivnosti i sudjelovanja N.N. u mnogim natjecanjima.

ZAKLJUČCI

U ovoj studiji slučaja dječak s Down sindromom svoj život opisuje kao život koji je ispunjen mnogobrojnim aktivnostima unutar obitelji i izvan nje. U svim segmentima dječak navodi podršku članova obitelji. Društvenom angažmanu dječaka iz ove studije prethodila je rana intervencija i rano uključivanje u sustav odgoja i obrazovanja (vrtić, škola). Majka dječaka navela je ključne preglede i terapije u koje je dječak bio uključen. Dječak je bio uključen i u gradski vrtić na poludnevni boravak gdje je imao priliku razvijati svoje socijalne kontakte s vršnjacima i drugim odraslim osobama osim članova obitelji. Prema Ivanković (2013) boravak u vrtiću je iznimno važan za razvoj djeteta jer pojačava osjećaj pripadnosti, a roditelji imaju osjećaj podrške društva. Budući da je kvaliteta življenja povezana s interakcijom s drugima u okolini (Felce, 1991; Rapley, 2000; Bratković, 2002), možemo zaključiti da je ova studija prikazala primjer dječaka koji opisuje svoj život kao život visoke kvalitete u kojemu ostvaruje mnogobrojne interakcije u svrhu uključivanja u aktivnosti iz likovnog područja, sporta, glazbe. Okolina koja prihvaća i pruža podršku dječaku s Down sindromom pokazuje karakteristike inkluzivnog društva. Zaključujemo kako je inkluzivno društvo, društvo koje djeluje u skladu s načelima Konvencije o pravima osoba s invaliditetom, okolina koja utječe na razinu kvalitete življenja kako djece i mladih s intelektualnim teškoćama, tako i ostalih osoba s invaliditetom.

LITERATURA

1. Bogdanović, A., & Spasić Šnele, M. (2018). Postoji li razlika u procjeni kvalitete života između roditelja djece s teškoćama u razvoju i roditelja djece bez teškoća u razvoju: Metaanaliza. *Ljetopis socijalnog rada*, 25(2), 249-271.

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. Brown, R.I., Shalock, R.L., & Brown, I. (2009). Quality of Life: Its Application to Persons With Intellectual Disabilities and Their Families – Introduction and Overview. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 2-6.
4. Bulić, D., Joković Oreb, I., & Nikolić, B. (2012). Angažman majki djece s teškoćama u razvoju u aktivnostima svakodnevnog života. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(2), 1-12.
5. Cvitković, D., Žic Ralić, A., & Wagner Jakab, A. (2013). Vrijednosti, interakcija sa zajednicom i kvaliteta života obitelji djece s teškoćama u razvoju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49, 10-22.
6. Čulić, V., & Čulić, S. (2009). *Sindrom Down*. Split: Naklada Bošković.
7. Ivanković, K. (2003). *Downov sindrom u obitelji: priručnik za roditelje i stručnjake: metodičke upute za rad s djecom s Downovim sindromom u prvim godinama života*. Zagreb: Foto Marketing – FoMa.
8. Krampač-Grljušić, A., & Marinić, I. (2007). *Posebno dijete: priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Osijek: Grafika.
9. Leutar, I., Penava, T., & Marković, N. (2014). Uključenost osoba s invaliditetom u zajednicu. *Socijalne teme*, 1(1), 89-114.
10. Mihanović, V. (2011). Invaliditet u kontekstu socijalnog modela. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 72-86.
11. Štambuk, A., Žganec, N., & Nižić, M. (2012). Neke dimenzije kvalitete života starijih osoba s invaliditetom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(1), 84-95.
12. Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

PRIJEDLOG SCHEME SISTEMA EDUKACIJSKO REHABILITACIJSKE PODRŠKE U TUZLANSKOM KANTONU

PROPOSAL OF THE SCHEME OF THE EDUCATIONAL REHABILITATION SUPPORT SYSTEM IN TUZLA CANTON

**Fadil IMŠIROVIĆ¹, Medina VANTIĆ-TANJIĆ²,
Mujo IMŠIROVIĆ¹**

¹ Dom zdravlja, Gradačac, Bosna i Hercegovina

² Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT

Edukacijsko rehabilitacijska teorija i praksa već više desetljeća funkcionira kao zasebna znanstvena disciplina sa prepoznatljivim i jasnim definiranjem. Jasan predmet izučavanja, specifične metode i tehnike, isprepletanu i uzajamno ovisnu praksu i teoriju a u okviru područja društvenih znanosti. Formirani su brojni fakulteti za edukaciju akademskog edukacijsko rehabilitacijskog kadra. Organizovna praksološka djelatnost kako u zasebnim ustanovama (institucije) tako i u okviru dodirnih disciplina. Osnovani su edukacijsko rehabilitacijski, logopedski, surdoaudiološki kabineti u predškolskim i osnovnoškolskim, socijalnim i zdravstvenim ustanovama, udruženjima te privatnoj praksi gotovo u svim zemljama svijeta. Veliki nedostatak postojeće prakse predstavlja slaba ili nikakva hijerarhija i/ili prohodnost sistema. Tretman nudi mogućnost povremene i privremene podrške lakših oblika poteškoća u lokalnoj zajednici (edukator rehabilitator u školi, zdravstvenoj, socijalnoj ustanovi, dnevnom centru udruženja) ili smještavanje u instituciju koja je uglavnom daleko od lokalne zajednice. Iako postoje dodiplomski, poslijediplomski i doktorski studiji, te brojna stručna usavršavanja i specijalnosti, nema pravila niti sistema prohodnosti. Edukator rehabilitator koji pruža podršku u lokalnoj zajednici nema mogućnost upućivanja osoba s težim poteškoćama stručnijem i opremljenijem stručnjaku koji će mu pomoći u planiranju i pružanju tretmana, a koji su uglavnom u većim centrima. Cilj ovog rada je davanje prijedloga sistema edukacijsko rehabilitacijske podrške u Tuzlanskom kantonu koji bi bio primjenljiv i u drugim sredinama, a organizovan na nivou primarne (opština/grad), sekundarne i tercijarne (kanton) edukacijsko rehabilitacijske podrške.

Ključne riječi: edukacija i rehabilitacija, podrška, sistem, prohodnost

ABSTRACT

Educational rehabilitation theory and practice has been functioning for several decades as a separate scientific discipline with a recognizable and clear definition. A clear subject of study, specific methods and techniques, intertwined and interdependent practice and theory within the field of social sciences. Numerous faculties have been established for the education of academic educational and rehabilitation staff. Organizational practical activity both in separate institutions and within the contact disciplines. Educational rehabilitation, speech therapy, deaf audio cabinets have been established in preschool and primary schools, social and health institutions, associations and private practice in almost all countries of the world. A major

shortcoming of existing practice is the weak or no hierarchy and / or permeability of the system. The treatment offers the possibility of occasional and temporary support of mild forms of difficulties in the local community (educator, rehabilitator at school, health, social institution, day center of the association) or placement in an institution that is mostly far from the local community. Although there are undergraduate, postgraduate and doctoral studies, as well as numerous professional trainings and specialties, there are no rules or systems of passability. A rehabilitator educator who provides support in the local community does not have the opportunity to refer people with more severe difficulties to a more professional and equipped specialist who will help him in planning and providing treatment, and who are mostly in larger centers. The aim of this paper is to propose a system of educational rehabilitation support in Tuzla Canton that would be applicable in other areas, and organized at the level of primary (municipality / city), secondary and tertiary (canton) educational rehabilitation support.

Keywords: education and rehabilitation, support, system, mobility

UVOD

Edukacijsko rehabilitacijska djelatnost u svijetu je organizirana na kontinuumu od zaštite do podrške, od smještavanja u velike institucije do života u lokalnoj zajednici. Koristeći različite termine: štíćenik, lice, osoba pa do rijetkog i sporadičnog uvažavanja u vidu osobnosti i persiranja (Nikolić & Vantić-Tanjić, 2015; Ibralić & Imširović, 2003). Rijetko su organizirana predbračna savjetovališta, još rjeđe rano otkrivanje, identifikacija, rana intervencija. Teža oštećenja uspješno se otkrivaju naprednom ginekološko akušerskim metodama, tehnikama i dijagnostičkom opremom. Lakša oštećenja otkrivaju pedijatri, odgajatelji, učitelji, nastavnici itd. Odnos društva prema osobama s intelektualnim teškoćama mijenjao se tokom vremena, ovisno o ekonomskoj moći, dostignućima znanosti na relevantnim područjima, ali prije svega o preovladavajućoj filozofiji društava prema značaju pojedinca i poštivanju ljudskih prava (Teodorović 1997). Alfírev (2008) iznosi opsežnu komparativnu analiza skrbi za osobe s težom mentalnom retardacijom u Republici Hrvatskoj, Saveznoj Republici Njemačkoj i Češkoj Republici. Bezuk (1993) pak iznosi analizu stavova roditelja prema djeci s autizmom u cilju kreiranja adekvatne stručne pomoći. U dobrim praksama slijedi tretman edukatora rehabilitatora u okviru zdravstvenih, socijalnih, obrazovnih ustanova, udruženja ili u privatnoj praksi. Međutim, usamljeni u lokalnoj zajednici edukatori rehabilitatori, djecu-osobe s težim teškoćama upućuju u institucije iz kojih se gotovo nikada ne vraćaju (Imširović i dr. 2006). Nešto bolju podršku nude veliki centri (gradovi) u kojima postoje više stručnjaka u više različitih službi. Međutim ne znam da i u jednoj državi svijeta postoji organiziran sistem podrške osobama, njihovim članovima porodice kao i službama u lokalnoj zajednici u što boljem prihvatanju osoba s teškoćama.

Stanje edukacijsko rehabilitacijske teorije i prakse u Tuzlanskom Kantonu slična je ili gotovo isto kao u užem i širem okruženju. Rijetko koja zdravstvena ili socijalna ustanova ima uposlenog edukatora rehabilitatora. Veće opštine ili gradovi imaju različita udruženja koja pružaju stručnu podršku osobama s teškoćama, njihovim članovima porodice i drugim službama i servisima u njihovom prihvatanju (Imširović, Ibralić, & Smajić, 2006). Sporadična zastupljenosti edukatora rehabilitatora u predškolskim i školskim ustanovama, te centrima za socijalni rad uzrok je brojnih

nedostataka. Nema predbračnih niti genetičkih savjetovališta. Otkrivanje malformacija i registrovanje riziko faktora u toku trudnoće nema adekvatnu prognozu, perspektivu niti tretman. Prema Dizdarević, Ibralić, Delić, Nikolić i Vantić-Tanjčić (2011) rana detekcija i intervencija djece sa posebnim potrebama nije na zadovoljavajućem nivou. Sve ostaje na razini evidencije u medicinskoj dokumentaciji, angažmanu roditelja i u njihovom odlučivanju bez odgovarajuće edukacije i savjetovanja. Dodatnu poteškoću nosi i jako slab socioekonomski status porodica (Imširović, Vantić-Tanjčić, & Nikolić i dr. 2014). Edukacijsko rehabilitacijsku podršku u lokalnoj zajednici uglavnom pružaju stručnjaci u različitim udruženjima na nivou opština, gradova i Kantona. Šarenac (1997) predstavlja sveobuhvatni razvoj specijalnog školstva Bosne i Hercegovine, dok Ibralić i dr. (2001/2) ukazuju na utjecaj institucionalnog smještaja na razvoj sposobnosti za školsko učenje. S druge strane Škrinjar (1994) ukazuje na profesionalnu opterećenost i sindrom burnout uposlenika u ustanovama za rehabilitaciju osoba s težim teškoćama. Tendencija razvoja odgojno-obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini u pravcu inkluzivne škole (Ibralić, Smajić, & Vantić, 2003a) pokrenula je primjenu individualnih programa (Ibralić, Nikolić, & Vantić, 2003b), ulogu ulogu edukatora-rehabilitatora u osnovnoj školi (Mešalić, Halilović, & Vantić-Tanjčić i dr. 2007), te opsežnu teoretsko praktičnu analizu inkluzivne prakse (Vantić-Tanjčić & Nikolić 2010). S druge strane čuje se i glas osoba u vidu procjene socijalne kompetencije učenika usporenog kognitivnog razvoja u redovnim uslovima školovanja (Nikolić & Vantić-Tanjčić 2010), samopoštovanje učenika (Vantić-Tanjčić, Nikolić, Imširović, & Krdžić, 2016). Nikolić, Vantić-Tanjčić i Mešalić (2006) iznose stavove odgajatelja predškolskih ustanova prema integraciji te Vantić-Tanjčić i Milenović (2013) ispituju kompetencije vaspitača za vaspitanje i obrazovanje djece predškolskog uzrasta u inkluzivnom vrtiću. Ministarstvo obrazovanja i nauke Tuzlanskog kantona (2019) otvara dva centra za razvoj inkluzivnih praksi na temelju Strategije za uključivanje djece s poteškoćama u razvoju u obrazovanje sa sedmogodišnjim Planom implementacije usvojene od strane Skupštine Tuzlanskog kantona (2018). Njihova prednost jeste u spektru pružanja podrške i tretmana ali i brojni nedostaci. Učenicima je uskraćeno pravo školovanja u najbližoj školi koje su ostale bez edukatora rehabilitatora, putuju po nekoliko desetina km pa i u drugu opštinu-grad, povlačenje edukatora rehabilitatora iz matičnih osnovnih škola, itd. Navedeni sistem niti je adekvatno strukturiran niti funkcionalan. Edukatori rehabilitatori u lokalnoj zajednici nemaju organiziranu mogućnost konsultovanja, traženja pomoći, nalaza, mišljenja i preporuka po kojima bi mogli pružati adekvatnu podršku ili tretman. Djeca s težim teškoćama upućuju se u specijalizirane ustanove u kojima dugo ostaju. Njihov položaj određen je postojećim zakonskim propisima koji još nisu u potpunosti usklađeni s brojnim prihvaćenim poveljama i konvencijama o ljudskim pravima, neprimjerenim sustavom socijalne skrbi i duboko ukorijenjenim predrasudama uže i šire društvene zajednice. Tradicionalni sustav zbrinjavanja osoba s težim teškoćama, i pored svoje financijske neopravdanosti doprinosi njihovoj izolaciji. Centri za socijalni rad institucijama plaćaju u prosjeku 1300 BKM (≈650 €) po korisniku a porodicama različita socijalna davanja do 300 BKM (≈150 €). Time se izravno protežira i podržava institucionalni a ne porodični smještaj. Tešku situaciju u porodicama osoba s teškoćama dodatno usložnjava i otežava prisutna socijalna izolacija iz društvenog života praćena neadekvatnom ili nikakvom stručnom podrškom (Imširović, 2004).

Ibralić (2003) predstavlja prve primjere implementacije modela deinstitucionalizacije osoba sa intelektualnim teškoćama i potrebu razvoja profesionalne službe podrške u zajednici. U tom pravcu osiguranja podrške poboljšanju kvaliteta života u lokalnoj zajednici Vantić-Tanjic formira Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, te u kontinuitetu organizira 13 Međunarodnih konferencija. To ukazuju na svijetle primjere edukacijsko rehabilitacijske teorije i prakse Bosne i Hercegovine. Prevencija kako samih teškoća tako i institucionalizacije, te podrške samostalnom stanovanju u lokalnoj zajednici, je proces koji treba organizovaniji pristup i podršku stručnjaka, porodice i društvene zajednice (Imširović, 2014).

PROBLEM I CILJ RADA

Edukatori rehabilitatori su difuzno smješteni u različitim i ne povezanim institucijama i ustanovama. Veliki problem njihovog svakodnevnog stručnog funkcioniranja predstavlja nedostatak sistemske povezanosti. Manje sredine raspolažu sa ograničenim brojem stručnjaka i to uglavnom jednog usmjerenja koji je prepušten samom sebi. Bez mogućnosti da osobe s težim ili složenijim teškoćama uputi stručnijim kolegama na višem (sekundarnom) nivou podrške/tretmana. Cilj ovog rada je prijedlog organizovanog, povezanog i funkcionalnog sistema edukacijsko rehabilitacijske podrške i/ili tretmana. Navedeni sistem bi omogućavao prohodnost stručne podrške od osnovnog, ambulantskog, lokalnog, to jest primarnog preko sekundarnog do tercijarnog univerzitetskog nivoa.

DISKUSIJA

Edukatori rehabilitatori su uglavnom zaposleni i to sporadično u školama, javnim zdravstvenim ustanovama, centrima za socijalni rad, udruženjima građana i još rjeđe u privatnoj praksi. Sa jednim ili dva, rijetko tri različita usmjerenja. Bave se svim područjima edukacijsko rehabilitacijskog djelovanja: savjetovanja, opservacije, procjene, tretmana, podrške osobi, njihovim članovima porodice, podrški javnim ustanovama i servisima u prihvatanju osoba s teškoćama. Nerijetko su u prilici da „svažtare“ i sa aspekta struke. Edukatori rehabilitatori često budu u prilici da im se pojave osobe sa različitim i/ili kombinovanim teškoćama. Niti jedna škola niti jedna lokalna zajednica nije u prilici da angažuje stručnjake svih područja niti pruža mogućnost koordinacije. Stoga je navedenu praksu potrebno unaprijediti, organizirati i uvezati.

Edukacijsko rehabilitacijska podrška je državni sistem mjera i aktivnosti promocije, unapređenja, prevencije, pravovremenog otkrivanja, učinkovitog određivanja stepena podrške. Treba je organizirati na tri nivoa:

- Primarni – kabinetski/ambulantski (opštinski/gradski) nivo: pri predškolskim, osnovno i srednjoškolskim ustanovama, centrima za socijalni rad, zdravstvenim ustanovama, nevladinim organizacijama itd.
- Sekundarni – specijalistički nivo (inkluzivni centri na nivou jednog, dva i više gradova)
- Tercijarni – internatsko smještajne ustanove - Univerzitetski edukacijsko rehabilitacijski centar: Zavod sa internatom, centar za djecu oštećena sluha,

vida, centar za evidenciju i dokumentaciju, centar za određivanje stepena podrške).

Primarna edukacijsko rehabilitacijska podrška je prvi i osnovni nivo koji se pruža u lokalnoj zajednici, mjestu življenja, obrazovanja i rada. Uključuje sveobuhvatnu podršku: savjetovanje i edukaciju, prevenciju i sprovođenje. Saradnju sa svim organizacijama i ustanovama koje imaju istu (edukatori rehabilitatori) ili sličnu djelatnost (socijalni i zdravstveni radnici, psiholozi, pedagozi, donosioci odluka). Temelji se na praktičnim, znanstveno utemeljenim i društveno prihvatljivim metodama, tehnikama i vještinama. Ona je prvi i osnovni nivo dodira pojedinca i porodice sa edukacijsko rehabilitacijskim sistemom podrške. Proizilazi i razvija se u skladu sa potrebama, ekonomskim, društveno kulturnim i političkim uslovima zajednice. Provode je edukatori rehabilitatori u predškolskim, osnovno i srednjoškolskim ustanovama, centru za socijalni rad, zdravstvenim ustanovama, udruženjima i dr.). Uključuje savjetovanje, edukaciju, preventivu, opservaciju, procjenu, ranu intervenciju, provođenje edukacijsko rehabilitacijskog tretmana, patronažu, socijalizaciju, profesionalnu orijentaciju i osposobljavanje, zapošljavanje, te ostale potrebne aktivnosti podrške življenja u lokalnoj zajednici. Primarna edukacijsko rehabilitacijska podrška organizuje i sprovodi osnovnu i sveobuhvatnu podršku u lokalnoj zajednici, odnosno u prirodnom mjestu življenja. To uključuje osobe sa različitim teškoćama, članovima porodica, donosiocima odluka, te cjelokupnoj zajednici. Organizirana je u institucijama sistema u lokalnoj zajednici kao što su predškolske, osnovno i srednjoškolske ustanove, zdravstvene ustanove, centri za socijalni rad, udruženja, dnevni centri, itd. Kada se edukator rehabilitator u svakodnevnoj praksi susretne sa težim, složenijim i kombinovanim teškoćama može konsultovat stručnjake sekundarnog nivoa specifičnih za datu poteškoću. Za povrat će dobiti stručan nalaz, mišljenje i preporuku za tretman koji će nastaviti u lokalnoj zajednici.

Sekundarna edukacijsko rehabilitacijska podrška je stacionarna te usmjerena na individualnu procjenu i prijedlog tretmana. Provode je stručnjaci za određene teškoće kao što su intelektualne, senzorne, tjelesne i kombinovane. Organizirana je za područje jedne, dvije ili više opština/gradova tako što:

- Prihvataju osobe s težim teškoćama od strane defektologa/edukatora rehabilitatora provodeći traženu diferencijalnu podršku u vidu procjene i prijedloga tretmana koji će se provoditi na primarnom nivou u mjestu življenja.
- Konsultanti defektolozima u primarnoj podršci
- Posreduju u komunikaciji između djelatnosti primarne edukacijsko rehabilitacijske podrške u lokalnoj zajednici i tercijarne specijalističke/subspecijalističke podrške Univerzitetskog nivoa koja uključuje i internatski smještaj u toku opservacije i preporuke tretmana/podrške.
- Pripada grupi dnevnih ustanova.

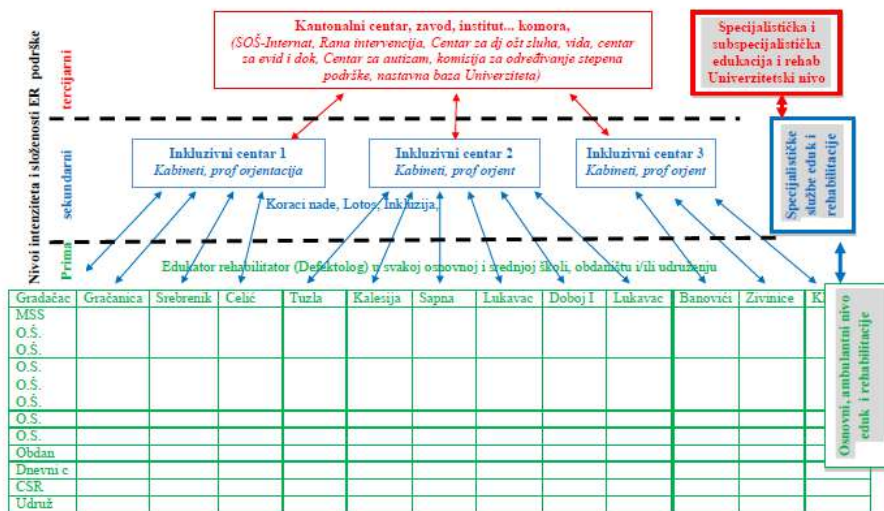
Defektolozi/edukatori rehabilitatori primarne edukacijsko rehabilitacijske podrške upućuju osobe čije poteškoće nadilaze njihove kapacitete i stručnost na specijalističko-konzilijarnu opservaciju. Navedeno upućivanje podrazumijeva adekvatnu obradu na primarnom nivou, razlog upućivanja te cilj ili preporuku/mišljenje koje traži. Stručnjak

za određenu teškoću, nakon opservacije, daje traženi nalaz-mišljenje i preporuku/smjernice ili upućuje u kantonalni centar ili zavod.

Tercijarna edukacijsko rehabilitacijska podrška pruža najsloženiju visokodiferenciranu opservaciju i tretman. Prima i rješava najkompleksnije teškoće u zavodu sa internatom za višednevnu situacijsku opservaciju i procjenu, centrima za osobe oštećena sluha, vida i tjelesnog oštećenja, autizma itd. Organizuje i izvodi znanstveno istraživački rad, educira kadar, organizira specijalizacije i suspecijalizacije, prikuplja, vodi i izučava dokumentaciju. Edukacijsko rehabilitacijska djelatnost je: od posebnog društvenog interesa, javna djelatnost, pruža edukacijsko rehabilitacijski tretman i podršku, sistem podrške osobama, članovima porodice i društvu, prevencija, rano otkrivanje i podrška i obavljaju je edukatori rehabilitatori, defektolozi. Zavod sa internatom bi pored odgoja, obrazovanja, profesionalne orijentacije i osposobljavanja djece sa smetnjama u razvoju, kao resursni centar pružao stručne usluge potrebne podrške sekundarnom i primarnom nivou. Nastavnicima u redovnoj školi, odgajateljima u vrtiću, djeci i njihovim roditeljima, odraslim osobama sa invaliditetom, studentima te ostalim stručnjacima kojima su potrebna dodatna znanja o načinima rada sa djecom i mladima sa smetnjama u razvoju. Internat bi služio za privremeni smještaj djece ali i roditelja u cilju situacijske opservacije i procjene te edukacije i savjetovanja roditelja-staratelja. Odjel za dokumentaciju i edukativnu inovaciju TK treba biti: mjesto inovacije u procesu inkluzije, osavremenjavanju procesu inkluzije učenika sa posebnim potrebama u redovnim i najbližim školama, baza dokumentovanih iskustava inkluzije. Dostignuta iskustva i vještine artikulirati u svrsishodne instrumente za svakodnevne potrebe osoblja. U cilju pronalaženja najboljih rješenja Odjel za dokumentaciju, dodatno opremljen ljudskim i materijalnim resursima, treba biti mjesto susreta članova porodica, nastavnika, edukatora rehabilitatora, zdravstvenih i socijalnih službi (Hodžić, Muratović, & Mandžukić, 2018).

ZAKLJUČAK

Analiza trenutnog stanja edukacijsko rehabilitacijske podrške/tretmana ukazuje na kakvu takvu zastupljenost edukatora rehabilitatora na području Tuzlanskog Kantona. Problem predstavlja njihova ne povezanost. Činjenica je da društvo nije u stanju da obezbijedi svakovrsnu edukacijsko rehabilitacijsku podršku u svakoj lokalnoj zajednici; edukatora rehabilitatora, logopeda, surdoaudiologa, somatopeda, oftalmologa u svih 85 osnovnih škola. Uopštavanjem edukacijsko rehabilitacijskih znanja i vještina edukatora rehabilitatora (defektologa), poduprtog sekundarnom i tercijarnom podrškom, omogućilo bi i olakšalo njegov stručni rad i zastupljenost u lokalnoj zajednici. Time bi najveći dio ustanova mogao imati po jednog edukatora rehabilitatora. On bi, susretom sa raznovrsnim potrebama, upućivao osobu/dijete/učenika na kratkoročnu opservaciju, procjenu, preporuku, nalaz i mišljenje, na sekundarni ili tercijarni nivo, te propisanu podršku-tretman sprovodio u svakodnevnoj praksi. Umrežavanjem edukacijsko rehabilitacijske podrške, strukturiranje sva tri nivoa podrške i tretmana, znatno bi: poboljšalo kvalitetu života osoba s teškoćama, sistematizovalo postojeću praksu, edukacijsko rehabilitacijski sistem podrške učinilo prohodnim i olakšalo i usavršilo povezivanje stručnjaka.



Slika 1. Shema edukacijsko.rehabilitacijske podrške
Figure 1. Scheme of educational and rehabilitation support

LITERATURA

1. Alfirev, M. (2008). *Komparativna analiza skrbi za osobe s težom mentalnom retardacijom u Republici Hrvatskoj, Saveznoj Republici Njemačkoj i Češkoj Republici* (Doktorska disertacija). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
2. Bezuk, J. (1993). *Analiza stava roditelja prema autističnom djetetu u funkciji kreiranja adekvatne stručne pomoći* (Magistarski rad). Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
3. Dizdarević, A., Ibralić, F., Delić, E., Nikolić, M., & Vantić-Tanjić, M. (2011). Rana detekcija i intervencija djece sa posebnim potrebama na području Tuzle. U M. Nikolić & M. Vantić-Tanjić (Ur.), *Zbornik radova „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“* (str. 347-359). Tuzla: Udruženje za podršku i kretainni razvoj djece i mladih i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultete Univerziteta u Tuzli.
4. Hodžić, S., Muratović, D., & Mandžukić, S. (2018). *Specijalna ustanova kao znacajan resurs u inkluzivnom procesu*. Preuzeto 6. januara 2021. sa <http://udruzenje-defektol oga.ba/wp-ontent/uploads/2018/02/14-Specijalna-ustanova-kao-znacajan-resurs-u-inkl uzivnom-procesu.pdf>
5. Ibralić, F. (2003). Deinstitutionalizacija osoba sa mentalnom retardacijom i profesionalne službe podrške. *Zbornik sažetaka Međunarodna konferencija Instituta za defektologiju Univerziteta „Sv. Kiril i Metodij“, Skopje.*
6. Ibralić, F., & Imširović, F. (2003) Problemi definisanja i klasifikacije mentalne retardacije u Bosni i Hercegovini. *Defektologija VIII*, 147-156.
7. Ibralić, F., Smajić, M., & Vantić, M. (2003a). Tendencije razvoja odgojno-obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini u pravcu inkluzivne škole. *Zbornik radova 2. naučnog skupa s međunarodnim učešćem Socioemocionalni rast i razvoj strategija učenja*, Tuzla.

8. Ibralić, F., Nikolić, M., & Vantić, M. (2003b). Primjena individualnih programa i njihov uticaj na unapređenje razvoja djece s posebnim potrebama. Zbornik radova 2. naučnog skupa s međunarodnim učešćem „Socioemocionalni rast i razvoj strategija učenja“, Tuzla.
9. Ibralić, F., Vantić, M., & Imširović, F. (2001/2). Utjecaj institucionalnog smještaja na razvoj sposobnosti za školsko učenje. *Defektologija*, 6, 12-20.
10. Imširović, F. (2014). *Procjena kvalitete življenja osoba s intelektualnim teškoćama u zajednici* (Doktorska disertacija). Tuzla: Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
11. 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.
12. Imširović, F., Vantić-Tanjić, M., & Nikolić, M. (2014). Procjena socioekonomskog statusa porodica osoba s intelektualnim teškoćama na području Tuzlanskog kantona. Zbornik radova sa V međunarodne naučno-stručne konferencije „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ (str. 385-399). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
13. 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 stručnog skupa „Rehabilitacija – stanje i perspektive djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom“, (str. 20-21). Rijeka: Centar za rehabilitaciju.
14. Mešalić, Š., Halilović, Z., & Vantić-Tanjić, M. (2007). Uloga edukatora-rehabilitatora u osnovnoj školi. *Defektologija* 13(1).
15. Ministarstvo obrazovanja i nauke Tuzlanskog kantona (2019). <http://www.vladatk.kim.ba/aktivnosti-ministarstva-monks/550-2018/6571-obnovljeni-centri-za-razvoj-inkluzivnih-praksi-u-banovicima-i-gradaccu>.
16. Nikolić, M., & Vantić-Tanjić, M. (2015). *Uvod u intelektualne teškoće*. Tuzla: Off-set.
17. Nikolić, M., & Vantić-Tanjić, M. (2010). Socijalna kompetencija učenika usporenog kognitivnog razvoja u redovnim uslovima školovanja. U J. Kovačević & V. Vučinić (Ur.), Zbornik radova sa IV međunarodnog naučnog skupa „Specijalna edukacija i rehabilitacija danas“, Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman deo I (str. 487-495). Beograd: Univerzitet u Beogradu Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
18. Nikolić, M., Vantić-Tanjić, M., & Mešalić, Š. (2006). Stavovi odgajatelja predškolskih ustanova prema integraciji djece sa mentalnom retardacijom. *Defektologija* 9(2), 309-316.
19. *Strategija za uključivanje djece s poteškoćama u obrazovanje* (2018). Preuzeto 2. aprila 2021. sa <http://www.vladatk.kim.ba/aktivnosti-ministarstva-monks/520-2017/5447-tuzlanski-kanton-dobio-strategiju-za-ukljucivanje-djece-s-poteskocama-u-obrazovanje>.
20. Šarenac, O. (1997). *Razvoj specijalnog školstva Bosne i Hercegovine*. Tuzla: Denfas.
21. Škrinjar, J. (1994). Profesionalna opterećenost i sindrom burnout djelatnika u ustanovama za rehabilitaciju osoba s težom mentalnom retardacijom. *Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet*.
22. Teodorović, B. (1997). Suvremeno poimanje društvenog položaja osoba s mentalnom retardacijom. *Naš prijatelj*, 1-2, 4-9.
23. Vantić-Tanjić, M., Nikolić, M., Imširović, F., & Krdžić, S. (2016). Samopoštovanje učenika s intelektualnim teškoćama. Zbornik radova (II dio) sa VII Međunarodne naučno-stručne konferencije „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ (481-490). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
24. Vantić-Tanjić, M., & Milenović, Ž. (2013). Kompetencije vaspitača za vaspitanje i obrazovanje djece predškolskog uzrasta u inkluzivnom dječijem vrtiću. Zbornik radova sa IV Međunarodne naučno-stručne konferencije „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ (str. 95-108). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
25. Vantić-Tanjić, M., & Nikolić, M. (2010). *Inkluzivna praksa*. Tuzla: OFF-SET.

UTICAJ DIJAGNOSTIKE NA POVEĆANJE PREVALENCE AUTIZMA

THE IMPACT OF DIAGNOSTICS ON THE INCREASE IN THE PREVALENCE OF AUTISM

Miodrag STOŠLJEVIĆ¹, Aleksandra ALEKSOV², Milosav ADAMOVIĆ¹,
Matija STOŠLJEVIĆ³

¹University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade, Serbia

²Speech therapy cabinet "Aleksov", Belgrade, Serbia

³Cabinet for special education „Stosljevic“, Belgrade, Serbia

APSTRAKT

Danas u stručnoj literaturi postoji opšti konsenzus da prevalenca autizma u poslednjih 25 godina doživljava drastičan rast, između 10-17% na godišnjom nivou. Cilj istraživanja bio je utvrditi realni uticaj dijagnostike na povećanje prevalencije autizma. Metodologija. Ovo longitudinalno istraživanje u trajanju od 25 godina (1995-2020) podrazumevalo je klinički pregled od istog dijagnostičara (M. Stošljević), sa istim dijagnostičkim protokolima (Somatopedski dijagnostički protokol, 1995.). Dijagnostikom je bilo obuhvaćeno 28,495 dece, uzrasta od 16-60 meseci, oba pola, koja su kasnila u psihomotornom razvoju. U statističko razmatanje smo uzeli samo onu decu kod kojih je autizam potvrđen kao konačna dijagnoza i od nezavisnih dijagnostičara sa drugom metodologijom dijagnostikovanja. Rezultate istraživanja smo podelili u petogodišnje intervale. U periodu od 1995-2000 smo dijagnostikovali autizam kod 1011 (17,09%) od 5915 pregledane dece. Od 2000-2005 godine autizam smo dijagnostikovali kod 1186 (21,66%) od 5475 pregledane dece. U periodu od 2005-2010 smo dijagnostikovali autizam kod 1227 (25,43%) od 4825 pregledane dece. Od 2010-2015 godine autizam smo dijagnostikovali kod 1752 (28,93%) od 6055 pregledane dece i na kraju u period od 2015-2020 smo pregledali 6225 dece od čega je 2074 (33,31%) dobilo dijagnozu autizma. Diskusija. Dobijeni rezultati ukazuju na činjenicu da je prevalencija autizma u proteklih 25 godina rasla ravnomerno u petogodišnjim periodima u rasponu od 3-5% bez vidljivog eksponencijalnog rasta. Zaključak ukazuju na činjenicu da je autizam u značajnom porastu, ali i da tom porastu doprinose i drugi faktori, a ne samo osavremenjenija dijagnostika.

Ključne reči: autizam, dijagnoza, prevalencija, Stošljević

ABSTRACT

Nowadays, there is a consensus in the scientific literature that the prevalence of autism has grown dramatically in the last 25 years, increasing 10-17% annually. The research aimed to determine the real impact of the diagnosis on the increase in the prevalence of autism. Methodology. This longitudinal study lasted 25 years (1995-2020), during which a clinical examination was performed by the same diagnostician (M. Stošljević) with the same diagnostic protocols (Somatopedic Diagnostic Protocol, 1995). The diagnostic procedure included 28,495 children, aged 16-60 months, both gender, with delays in psychomotor development. In the statistical analysis, we took only those children whose autism is confirmed as the final diagnosis and independent diagnosticians with a different diagnostic methodology. The research results were organized into five-year intervals. In the 1995-2000 period, autism was diagnosed in 1011 (17.09%) of 5915 examined children. From 2000-2005, autism was diagnosed in 1186 (21.66%)

of 5475 examined children. In the 2005-2010 period, autism was diagnosed in 1227 (25.43%) of 4825 examined children. From 2010-2015, autism was diagnosed in 1752 (28.93%) of 6055 examined children. Finally, in the 2015-2020 period, 6225 children were examined, and 2074 (33.31%) were diagnosed with autism. Discussion of the obtained results indicates the fact that the prevalence of autism in the past 25 years, according to this study, has grown steadily over five-year periods ranging from 3-5% with no visible exponential growth. Conclusion, the data obtained indicate that autism is on a significant increase. However, other factors certainly contribute to that increase and not only modern diagnostics.

Keywords: autism, diagnosis, prevalence, Stosljevic

ISTRAŽIVANJA PRIMJENE NEUROFEEDBACK METODE KOD ODRASLIH OSOBA SA ADHD POREMEĆAJEM

RESEARCHS OF THE APPLICATION OF NEUROFEEDBACK METHOD IN ADULTS WITH ADHD

Nevenka MRAVLINČIĆ¹, Mirela BUKOVAC²

¹Zagreb, Hrvatska

²Varaždin, Hrvatska

Pregledni rad

APSTRAKT

Cilj ovog rada je prikazati rezultate istraživanja o utjecaju neurofeedback tretmana na odrasle osobe koje imaju ADHD poremećaj tj. prikazati istraživanja koja govore o učincima neurofeedback metode kod odraslih osoba sa ADHD poremećajem. Interes za neurofeedback kao i broj istraživanja o primjeni kod osoba s ADHD-om sve je veći. Iako je relativno nova metoda na području Hrvatske, neurofeedback se među prvima razvio u Sjedinjenim Američkim Državama i primjenjuje se širom svijeta, u raznim zemljama. Razne studije ukazuju na smanjenje nepoželjnih ponašanja, povećanje koncentracije i pažnje, više fokusiranosti na sadržaj tretmana. Više se koristi u praksi kod djece sa ADHD poremećajem nego kod odraslih, no kako godine prolaze sve više se i odrasli odlučuju na tretman. S druge strane, istraživanja navode da pohađanje tretmana može imati i nedostatke, odnosno tretman ne djeluje bez kontinuiteta dolaženja što u konačnici znači više financijskih troškova i vremena te su rezultati individualni. U istraživanjima se neurofeedback navodi kao moguća dodatna metoda uz neke druge (npr. uzimanje medikamentozne terapije), te zajedno mogu pozitivno utjecati na redukciju simptoma kod poremećaja hiperaktivnosti, pažnje i koncentracije (ADHD). Određeni nedostaci prisutni su i u metodologiji provedbe istraživanja. U svakom edukacijsko-rehabilitacijskom procesu važan je multimodalni pristup. Neurofeedback istraživanja govore o nekim pozitivnim učincima i na temelju svega možemo vidjeti da ovu metodu ne treba isključiti kao jednu od mogućnosti primjene u radu s djecom ili odraslima s ADHD-om, već možemo gledati kao na jednu od mogućih alternativnih metoda koju možemo kombinirati sa drugim metodama u radu sa djecom i odraslima sa ADHD-om.

Ključne riječi: neurofeedback, ADHD, pregled istraživanja

ABSTRACT

The aim of this thesis is to explain the impact of neurofeedback treatment on adults with ADHD; to present research's which show positive effects of neurofeedback methods in adults with ADHD. The number of scientific and clinical studies which tell us about the effectiveness of the neurofeedback method in the treatment of children and adults with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is growing every day. Although a relatively new method in Croatia, neurofeedback was among the first to be developed in the United States at various scientific institutes and has been applied worldwide in various countries. In addition to theory, it has proven to be an effective method in practice, and also in numerous scientific and clinical studies. Various studies indicate a decrease in undesirable behaviours, an increase in concentration and attention, more focus on playing games. It is more used in practice in children with ADHD disorder in adults, but with years adults are also interested to take a part in a treatment of neurofeedback in ADHD. On the other hand, research states that attending treatment can give disadvantages, ie treatment does not work without continuity of arrival,

which ultimately means more financial costs and time, and the results are individual. In research, neurofeedback is mentioned as a possible additional method to some other (eg taking drug therapy), and together they can have positive effect on the reduction of symptoms in hyperactivity, attention and concentration disorders (ADHD). Certain negative effects are present in the methodology of conducting the research. A multimodal approach is important in every educational-rehabilitation process. Neurofeedback studies talk about some positive effects and based on all that, we can see that this method should not be excluded as one of the possibilities of application in working with children or adults with ADHD, but we can look at it as one of the possible alternative methods that we can combine with others methods in working with children and adults with ADHD.

Keywords: neurofeedback, ADHD, research review

UVOD

Kada govorimo o neurofeedbacku i njegovoj primjeni danas, možemo se zahvaliti napretku elektroničkog inženjeringa i razvoju kompjuterske tehnologije. Tako prema Stermanu i Egneru (Vitković, 2016) prakticiranje neurofeedback-a treba biti ograničeno na populaciju s temeljnim znanjem i principima neurofiziologije, operantnog uvjetovanja, neuropatologije i osnovnih kliničkih vještina. Kao posljedicom zahtjeva da QEEG bude sastavni dio svakog terapijskog protokola, jasna nam je bila namjera Stermana i Egnera, koja je govorila da svedu polje pod određene norme, ali s time da ne uzimaju moguće pozitivne posljedice nastale na fuziji postojećih disciplina s neurofeedback-om. Neke od pozitivnih strana su da postoje ograničenja i protokoli, kao i raspored postavljanja elektroda po sustavu 10-20 (Jasper, 1958; Kouijzer, 2008; prema Vitković, 2016). To je softver koji se koristi pri treningu koji treba biti sastavljen na način da daje jasnu i nedvosmislenu sliku primjene operantnog uvjetovanja za postizanje određenih ciljeva treninga (Sterman & Egner, 2006; prema Vitković, 2016). Danas vidimo veliki razvitak u svim pogledima, a naročito u novim istraživanjima, njihovoj kvaliteti što nas dovodi do razvitka novih intervencija u području neurofeedback-a. Osim novih istraživanja, formirale su se i krovne profesionalne organizacije koje moderiraju rad svojih članova te kod kojih su uvjeti da članovi imaju savladana određena znanja i iskustvo kako bi se mogao dobiti certifikat za rad. Te krovne organizacije su Biofeedback Certification International Alliance for qualified professionals (skraćeno BCIA), The International Society for Neuronal Regulation (ISNR), i Association for Applied Psychophysiology and Biofeedback (AASB) (Chapin i Russell-Chapin, 2014; prema Vitković, 2016). Danas već zasigurno znamo da neurofeedback ne djeluje brzinski i da rezultati nakon nekoliko tretmana možda neće biti značajni i vidljivi. Isto tako, važno je znati da to nije tehnika za sve poremećaje i koja se odvija u svim uvjetima, a rezultati koji se dobiju zavise o spletu faktora, koji se razlikuju kod svake osobe pojedinačno. Isto tako, danas nam je poznato da je korištenje neurofeedback-a najučinkovitije u fazama kada je najveće plastičnosti mozga koja podražava i pojačava vjerojatnost i snagu kliničkih ciljeva u okviru intervencija temeljenih na empirijskim dokazima (Collura, 2014; prema Vitković, 2016). Osim što postoji i tzv.,,klasični“ neurofeedback trening određenih frekvencija, razvitak je doveo do novih metoda poput Infra Low Frequency treninga (ILF) koji je predstavio Siegfrieda Othmara (Othmar et al., 2000; prema

Vitković, 2016). Othmar je bio prvi osnivač vrlo uspješne tvrtke EEG Info, koja djeluje na području Europe. Broj istraživanja koja se provode i velik rast novih odraz su suvremenog shvaćanja neurofiziologije mozga, plastičnosti i potrebe za novim, alternativnim metodama za razne poremećaje (Vitković, 2016).

PREGLED ISTRAŽIVANJA

Uvidom u istraživanja, za ADHD poremećaj preporuča se korištenje multimodalnog pristupa u skladu sa potrebama djeteta. Kada govorimo o dolascima, potrebno je otprilike 30 dolazaka, 2-3 puta tjedno kako bi se vidjela učinkovitost tretmana, ali s druge strane ima i djece/odraslih kod koje je potrebno čak 40 ili više dolazaka kako bi se vidjeli neki rezultati. Učinci tretmana mogu biti vidljivi i do 10 godina nakon samog tretmana, uz povremeno ponovno dolaženje, odnosno osiguravanje kontinuiteta dolazaka. Utvrđeno je da je neurofeedback učinkovit u modificiranju moždanih funkcija i stvaranju značajnih poboljšanja u kliničkim simptomima kod djece, adolescenata i odraslih koji imaju razne poremećaje kao što su npr. epilepsija, ADHD, teškoće učenja (Hammond, 2005). Prva istraživanja primjene neurofeedback-a počela su se provoditi 1970-ih godina (Enriquez-Geppert, Smit, Garcia-Pimenta, Arns, 2019). U počecima istraživanja ovog područja, pokazalo se da je u budućim istraživanjima bilo nužno povećati broj ispitanika kako bi se mogli izvesti značajni zaključci o kliničkoj korisnosti tadašnje „nove“ metodologije (Lubar & Shouse, 1976). Prve analize EEG-a kod osoba sa ADHD poremećajem bazirale su se primarno na kvalitativnim analizama, dok su se kasnije počele bazirati i na kvantitativnim analizama. Tako se 1992. godine pojavio prvi dokaz kako osobe sa ADHD-om imaju značajno više 4 do 8 Hz theta aktivnost i značajno manju beta aktivnost oko 13 Hz na mnogim kortikalnim mjestima, posebice kada su osobe sa ADHD-om morale riješiti akademske zadatke (čitanje, pisanje). U knjizi *Images of Mind*, autori su predstavili detaljnu deskripciju mehanizama pažnje u mozgu, baziranim na EEG i PET scan snimanjima (Lubar, Swartwood, Swartword, & Timmermann, 1995). Medikamentozna terapija, kognitivno bihevioralna te terapija u koju se uključuju i roditelji pokazale su se efektivnima. No, još uvijek ima puno prostora za napredak. Neurofeedback ima za cilj stjecanje samokontrole nad određenim obrascima i aktivnostima mozga, poticanje strategija samoregulacije i implementaciju tih vještina samoregulacije u svakodnevno funkcioniranje. Kod ADHD poremećaja koriste se 2 vrste protokol treninga – theta/beta trening i trening sporih kortikalnih potencijala - SMR (Gevensleben, Holl, Albrecht, Schlamp, Kratz, Studer, Rothenberger, Moll, & Heinrich, 2010). Mnoga klinička ispitivanja pokazala su da tretman neurofeedback-a pozitivno utječe na simptome ADHD poremećaja te ih ujedno i smanjuje (Duric, Assmus, Gunderson, & Elgen, 2012). Glavni cilj tretmana je postići samoregulaciju moždanih valova, ostati relaksiran, a istovremeno ostati budan i fokusiran i on traje otprilike 30-45 minuta, ovisno o svakoj osobi individualno. Tijekom treninga, osobe treniraju reguliranje određenih parametara mjenjenih na površini glave putem elektroda koje služe kao vanjski senzori. S druge strane, da bi se postigli određeni rezultati tretman je često dugotrajan, a time i potencijalno nepristupačan za roditelje. Isto tako, što se tiče rezultata oni su vrlo individualni, odnosno ukoliko nekoj osobi pohađanje

neurofeedback tretmana pomaže, može se i dogoditi da drugoj osobi ne pomogne ili da je potrebna druga dinamika tretmana.

ISTRAŽIVANJA PRIMJENE KOD ODRASLIH

Važno je naglasiti da su se istraživanja primjene neurofeedback-a kod odraslih osoba s ADHD poremećajem počela odvijati isto tako 1970-ih godina, kao i kod djece. Gledajući povijesno, bilo ih je znatno manje nego istraživanja sa djecom. U jednom istraživanju (Mayer, Wyckoff, Fallgatter, Ehlis, & Strehl, 2015) sudjelovalo je 60 odraslih osoba kojima je dijagnosticiran ADHD te su nasumice dodijeljeni u SCP („slow cortical potential“), NIRS („near-infrared spectroscopy“) i EMG („electromyography“) skupinama stratificiranim po dobi, spolu i obrazovnoj razini. Ovo je bila prva studija koja se bavila istraživanjem i uspoređivanjem učinkovitosti ovih modaliteta tretmana u odrasloj populaciji ADHD-a. Dvadeset sudionika bez ADHD-a koji su se podudarali prema dobi, spolu, kvocijentu inteligencije i trajanju prije i poslije tretmana, bili su uključeni u neuropsihološke procjene mjerenja prije i poslije tretmana kako bi se utvrdila „očekivana“ aktivacija obrazaca i omogućila temeljita interpretacija nakon neurofeedback tretmana. Osnovni ciljevi studije bili su:

- Procijeniti postoje li psihološke razlike između osoba sa ADHD-om i bez ADHD-a;
- Procijeniti jesu li odrasli sudionici sposobni pokazati učenje kortikalne samokontrole;
- Procijeniti dovodi li tretman do poboljšanja spoznaje (pažnja i radna memorija);
- Procijeniti da li su specifične metode i protokoli učinkovitiji u promjeni ponašanja, spoznaje i EEG i NIRS (eng. near-infrared spectroscopy) varijable ishoda;
- Procijeniti jesu li promjene stabilne za vrijeme šestomjesečne „follow up“ studije;
- Procijeniti razlikuju li se specifične metode i protokoli u stabilnosti kortikalne samoregulacije i kliničkih efekata u vremenu od 6 mjeseci;
- Procijeniti razlikuje li se učinkovitost različitih protokola treninga ovisno o pojedinačnim neurokognitivnim osnovnim parametrima;
- Sudionici ADHD grupe, kao i kontrolne grupe bili su izabrani od strane studenata Sveučilišta u Tübingenu. Sudionici koji su bili uključeni su bile odrasle osobe starije od 18 godina koji su ispunjavali sljedeće kriterije za uključivanje:
- Poremećaj pažnje – nepažljivi ili hiperaktivni tip ili kombinirano prema DSM-IV kriteriju
- Ne postojanje ozbiljnih fizičkih, neuroloških ili psihijatrijskih poremećaja, osim umjerene depresije i poremećaja ličnosti, međutim, isključeni su antisocijalni ili granični poremećaji ličnosti.
- IQ (kvocijent inteligencije) > 80

Sudionici koji su bili isključeni iz istraživanja, bili su isključeni na temelju:

- Ako je osoba sama postavila dijagnozu na temelju trenutnih simptoma
- Prethodno sudjelovanje u nekoj drugoj neurofeedback studiji

Intervencije koje su se koristile u istraživanju (Mayer i sur., 2015) bile su:

- Spora povratna informacija kortikalnog potencijala (eng. slow cortical potential – SCP)
 - o Sudionici su testirani 1 do 3 puta tjedno za ukupno 30 sesija. Svaka sesija traje oko sat vremena, uključujući i vrijeme pripreme i podijeljeno je na 4 bloka po 8 minuta. Kako bi se generalizirale vještine regulacije na svakodnevne životne situacije, treći blok u svakoj sesiji služio je kao blok „prijenosa“ u kojem se tijekom faze aktivne povratne informacije o svakom ispitivanju ne prikazuju vizualne povratne informacije. Razina uspjeha označena je samo pomoću vizualnog sustava nagrađivanja. Sudionicama je bilo rečeno da koriste svoju samoregulaciju u svakodnevnom životu. Nakon 15. sesije, sudionici dobivaju 15 *inch* sliku zaslona neurofeedback-a kao pomoć u memoriji, kao i CD koji reproducira video zapis o procesima prijenosa bez povratnih informacija kako bi pomogao u prijenosu u svakodnevni život.
 - Bliska infracrvena spektroskopija (eng. Near – infrared spectroscopy – NIRS)
 - Elektromiogram (eng. Electromyogram – EMG).

Povratne informacije o podacima NIRS, SCP i EMG analizirale su se kako bi se utvrdilo:

- Jesu li sudionici u istraživanju u mogućnosti naučiti o samoregulaciji kroz određene parametre u vremensku razdoblju od 6 mjeseci
- Postoje li razlike između aktivacije i deaktivacije promjena kroz tretman
- Sudionici su se podijelili na one koji uče i na one koji ne uče o samoregulaciji.

Važno je naglasiti da je ovo je bila prva sistematična studija koja je proučavala utjecaj neurofeedbacka kod odraslih sa ADHD-om. Također je to prva studija koja je uspoređivala SCP i NIRS do aktivnog stanja upravljanja s jedne strane, te istraživati to u populaciji odraslih sa ADHD s druge strane. Ovo nije bio „zlatni standard“ dizajna za studije liječenja, koji je placebo kontrolirani randomizirani dvostruko slijepi dizajn. Stoga, kako bi se omogućilo da svi terapijski aspekti neurofeedback terapije stupe na snagu, kao što su dobar odnos između doktora i pacijenta, psihoedukacija, jačanja očekivanja samoeфикаsnosti, odlučilo se koristiti aktivnu kontrolu uvjeta. Korištenje EMG-a kao aktivna kontrola uvjeta baziran je na obrazloženju da EMG nije samo „prazni“ tretman, već se uz pomoću njega induciraju identične nespecifični placebo efekti koji pomažu kod razlikovanja između specifičnih efekata neurofeedbacka i nespecifičnih efekata od već spomenutih aspekata. Rezultati koji su dobiveni ovim istraživanjem važni su iz nekoliko aspekata. Kao prvo autori navode da bi se trebalo raditi više istraživanja u području odraslih osoba sa ADHD-om koji pohađaju tretman neurofeedback-a. Kako ADHD mijenja svoje karakteristike sazrijevanjem, zaključilo se da istraživanja populacije u dječjoj dobi ima vrlo ograničen utjecaj na istraživanje populacije u odrasloj dobi. Kao drugo, NIRS je dao povratne informacije kako je ta tehnika potencijalno vremenski učinkovitija vrsta terapije samoregulacije. Autori navode da do tada nisu provedena istraživanja kako bi se usporedio tretman SCP i NIRS-om. Stoga, su naveli da bi se u kasnijim istraživanjima trebalo obratiti pažnju na razliku između te dvije vrste tretmana. Nedostatci tretmana koji su opisani u ovom istraživanju tj. loši ishodi koji se mogu pojaviti nakon tretmana su opisani u smislu

medicinskog rizika odnosno, autori navode da može doći do iritacije kože na glavi, na području gdje se postavljaju elektrode i to kod osoba koja imaju osjetljiviju kožu. Isto tako navode se i problemi sa otklanjanjem artefakta kod osoba sa ADHD poremećajem (Mayer et al., 2015). Nadalje, rezultati jednog istraživanja (Monastra, Linden, Green, Philips, Lubar, Van Deusen, Wing, & Fenger, 1999) pokazali su kako bi se identificirali neurometrijski pokazatelji za ADHD kod osoba starijih od 30 godina, bilo je potrebno poboljšati metode za klasifikaciju, posebno postupke procjene ponašanja za osobe starije od 18 godina, koje se obično isključivo oslanjaju na samoizvješćivanje. No s druge strane, samoizvješćivanje može prouzrokovati podcijenjenost ozbiljnosti simptoma. Posljedično, uključivanje ocjena okoline i ispitivanje velikog uzorka ispitanika kod odraslih, može se pokazati korisnim u određivanju hoće li neurometrijski indeks usporevanja korteksa i dalje razlikovati osobe sa ADHD-om tijekom odrasle dobi. Također se u ovom istraživanju navelo da će se u budućnosti planirati proširenje neurometrijskog ispitivanja kako bi se obuhvatile i druge frekvencije valova kod tretmana neurofeedback-a (Monastra et al., 1999). Pilot studija (Arns, Drinkenburg, Kenemans, 2012) pružala je podršku u mogućnosti personalizacije neurofeedback tretmana za pojedinačni QEEG, koristeći ograničeni skup pravila odlučivanja pri čemu je većina ispitanika još uvijek i nakon studije bila uključena u tretman i to jednim od dobro istraženih protokola (SMR/Theta ili Theta/Beta neurofeedback), što je rezultiralo visokim stopama odgovora i relativno visok ES na ATT-u (učinci nakon tretmana na području (ne)pažnje). Nadalje, specifična neurofiziološka poboljšanja postignuta su i u podskupini ispitanika koji su bili u tretmanu SMR neurofeedback-a.

ZAKLJUČAK

Neurofeedback metoda je u Republici Hrvatskoj još uvijek nedovoljno istražena metoda/intervencija kod poremećaja pažnje, impulzivnosti hiperaktivnosti (ADHD-a). No međutim, neke strane studije ukazuju na pozitivne učinke tretmana na redukciju simptoma impulzivnosti i povećanja fokusirane pažnje. Djeci i odraslima je zabavno, a ujedno se smanjuju nepoželjna ponašanja. Neke studije su pokazale da tretman neurofeedbacka može pozitivno utjecati na pamćenje i veću koncentraciju osoba sa ADHD-om. No, bitno je i naglasiti nedostatke samog tretmana. Kao što je već navedeno, tretman se individualno prilagođava svakom pojedincu, a time je i njegova učinkovitost individualna kao i intenzitet i trajanje tretmana. Neurofeedback za postizanje učinkovitih rezultata podrazumijeva veći broj dolazaka te zadržavanje kontinuiteta, što može činiti ovu metodu nepristupačnom roditeljima. Isto tako, ne možemo u potpunosti tvrditi da je neurofeedback učinkovitiji od nekih drugih metoda i pristupa, jer postoji problem u objektivnom mjerenju i usporedbi različitih metoda u radu sa djecom i odraslima sa ADHD poremećajem. Nadalje, neki od nedostataka istraživanja vezani su uz veličine uzoraka na kojima se provode, manjak adekvatnih grupa, nema randomizacije, mješovite višestruke intervencijske strategije ili zanemarivanja dugoročnih ishoda. Sukladno navedenom, smatramo da bi bilo korisno u budućnosti u Republici Hrvatskoj raditi više istraživanja na ovu temu kako bi se utvrdili učinci i učinkovitost ili eventualno nedostatci neurofeedback tretmana i kod nas. U svakom edukacijsko-rehabilitacijskom procesu važan je multimodalni pristup.

Neurofeedback istraživanja govore o nekim pozitivnim učincima i na temelju svega možemo vidjeti da ovu metodu ne treba isključiti kao jednu od mogućnosti primjene u radu s djecom ili odraslima s ADHD-om, već možemo na nju gledati kao na jednu od mogućih alternativnih metoda, koju možemo kombinirati sa drugim metodama u radu sa djecom i odraslima sa ADHD-om.

LITERATURA

1. Arns M., Drinkenburg W., & Kenemans J. (2012). The effects of QEEG- Informed Neurofeedback in ADHD: An Open- Label Pilot Study. *Appl Psychophysiol Biofeedback*, 3, 171-180.
2. Arns M., Heinrich H., Ros T., Rothenberger A., & Strehl U. (2015). Neurofeedback in ADHD. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9(602), 1-3.
3. Hammond, H.C. (2005). Neurofeedback with anxiety and affective disorders. *Child Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14, 105-123.
4. Duric N.S., Assmus J., Gundersen D., & Elgen I.B. (2012). Neurofeedback for the treatment of children and adolescents with ADHD: a randomized and controlled clinical trial using parental reports. *BMC Psychiatry*, 12, 107.
5. Enriquez- Gepperd S., Smit D., Garcia Pimenta M., & Arns M. (2019). Neurofeedback as a Treatment Intervention in ADHD: Current Evidence and Practice. *Current Psychiatry Reports*, 21(6), 46.
6. Gevensleben H., Holl B., Albrecht B., Vogel C., Schlamp D.,...& Heinrich H. (2009). Is neurofeedback an efficacious treatment for ADHD? A randomised controlled clinical trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(7), 780-789.
7. Gevensleben H., Holl B., Albrecht B., Vogel C., Schlamp D.,...& Heinrich H. (2010). Neurofeedback training in children with ADHD: 6-months follow-up of a randomised controlled trial. *European Child Adolescent Psychiatry*, 19(9), 715-724.
8. Lubar J.F., & Shouse M.N. (1976). EEG and Behavioral Changes in a Hyperkinetic Child Concurrent with Training of the Sensorimotor Rhythm (SMR). *Biofeedback and Self-Regulation*, 1(3), 293-306.
9. Lubar, J. F., Swartwood, M. O., Swartwood, J. N., & Timmermann, D. L. (1995). Quantitative EEG and Auditory Event-Related Potentials in the evaluation of ADHD: effects of methylphenidate and implications for neurofeedback training. *Journal of Psychoeducational Assessment, ADHD Special*, 34, 143-160.
10. Mayer K., Wyckoff Sarah N., Fallgatter J. A., Ehlis A-C., & Strehl U. (2015). Neurofeedback as a nonpharmacological treatment for adults with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 16(1), 174, 1-14.
11. Monastera V.J., Linden M., Green G., Philips A., Lubar J.F.,... & Fenger T. (1999). Assessing Attention Deficit Hyperactivity Disorder via Quantitative Electroencephalography: An Initial Validation Study. *Neuropsychology* 13(3), 424-433.
12. Vitković T. (2016). *Primjena neurofeedback metode kod djece sa neurorazvojnim poremećajima* (Diplomski rad). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilište u Zagrebu.

KVALITETA ŽIVOTA I SOCIJALNA PODRŠKA MLADIH ODRASLIH S OŠTEĆENJIMA MENTALNOG ZDRAVLJA

QUALITY OF LIFE AND SOCIAL SUPPORT OF YOUNG ADULTS WITH MENTAL DISORDERS

Dubravka ERGOVIĆ NOVOTNY¹, Josipa ERDEŠI²

¹Opća Bolnica „dr. Josip Benčević“, Slavonski Brod, Hrvatska

²Udruga za unaprjeđenje mentalnog zdravlja „Vrapčići“, Slavonski Brod, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Mlađa odrasla dob ključno je razdoblje za razvoj i održavanje mentalnog zdravlja. Brojni poremećaji mentalnog zdravlja najčešće se prvi put pojavljuju upravo tijekom kasne adolescencije ili rane odrasle dobi (Kessler et al., 2007). Općenito, istraživači se slažu kako je prevalencija mentalnih poremećaja među mlađim odraslima visoka (Alonso et al., 2004; Andrews et al., 2001), dok samo jedna trećina mlađih odraslih traži pomoć stručnjaka (Leijdesdorff et al., 2020). Uočeno je kako je društvena podrška snažan prediktor kvalitete života kod mlađih odraslih oboljelih od mentalnih poremećaja (Vanheusden, 2007). Cilj ovog istraživanja je ispitati povezanost između kvalitete života i socijalne podrške mlađih odraslih osoba s poremećajima mentalnog zdravlja te izvore njihovog zadovoljstva i nezadovoljstva životom. U istraživanju su sudjelovali članovi Udruge za unaprjeđenje mentalnog zdravlja „Vrapčići“ iz Slavenskog Broda, u dobi od 18 do 35 godina. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su mlađe odrasle osobe s mentalnim poremećajima nezadovoljne određenim domenama života, s naglaskom na društveno funkcioniranje. Ovo istraživanje ukazuje na važnost promicanja kvalitete života te unaprjeđenja društvenog funkcioniranja mlađih odraslih s mentalnim poremećajima. S obzirom da je društveno funkcioniranje od iznimne važnosti za njihovo mentalno zdravlje i proces oporavka, nužno je aktivno djelovati na lokalnoj i nacionalnoj razini pružanjem mogućnosti za ravnopravno sudjelovanje u društvu. Također, stvaranjem mreže društvenih kontakata kroz organiziranje psihosocijalnih usluga pruža se socijalna podrška mladim oboljelima. Konačno, promicanje kvalitete života i mentalnog zdravlja neophodno je za sve oboljele od mentalnih poremećaja, ali posebno za mlađe odrasle zbog ranog početka bolesti i relativno dugog izlaganja riziku.

Ključne riječi: kvaliteta života, socijalna podrška, mlađa odrasla dob, mentalni poremećaj

ABSTRACT

Younger adulthood is a very important period for the development and maintenance of mental health. Several mental health disorders most often first appear during late adolescence or early adulthood (Kessler et al., 2007). In general, researchers agree that the prevalence of mental disorders among young adults is high (Alonso et al., 2004; Andrews et al., 2001), while only one-third of young adults seek professional help (Leijdesdorff et al., 2020). It has been observed that social support is a strong predictor of the quality of life in young adults suffering from mental disorders (Vanheusden, 2007). The aim of this research is to examine the relationship between the quality of life and social support of young adults with mental health disorders, as well as the sources of their satisfaction and dissatisfaction with life. Members of the Association for the Improvement of Mental Health "Vrapčići" from Slavonski Brod, aged 18 to 35, participated in the research. The results of this study show that younger adults with mental

disorders are dissatisfied with certain domains of life, with an emphasis on social functioning. This research points to the importance of promoting quality of life and improving the social functioning of young adults with mental disorders. Given that social functioning is extremely important for their mental health and recovery process, it is necessary to take active action at the local and national level by providing opportunities for equal participation in the society. Also, it is extremely important to create a network of social contacts by providing organized psychosocial services with the aim of providing social support to young patients. Finally, promoting the quality of life and mental health is of great importance for all people with mental disorders, but especially for younger adults because of the early onset of the disease and the relatively long exposure to the risk.

Key words: quality of life, social support, younger adulthood, mental disorder

UVOD

Otprije je poznato kako je mlađa odrasla dob ključno razdoblje za prevenciju i rehabilitaciju teškoća u mentalnom zdravlju, s obzirom da se prvi simptomi mnogih poremećaja mentalnog zdravlja najčešće pojavljuju upravo tijekom kasne adolescencije ili rane odrasle dobi, te se čak tri četvrtine mentalnih poremećaja pojavljuju prije 25. godine života (Kessler et al., 2007). Općenito, istraživači se slažu kako je prevalencija mentalnih poremećaja među mlađim odraslima visoka i u porastu (Alonso et al., 2004; Andrews, Issakidis & Carter, 2001), te kako samo jedna trećina mlađih odraslih traži pomoć stručnjaka (Leijdesdorff, Postma, van Kersbergen, Marchetta & van Amelsvoort, 2020). Sustavna istraživanja kvalitete života osoba s oštećenjima mentalnog zdravlja započela su devedesetih godina prošlog stoljeća, nakon iscrpnih istraživanja kvalitete života opće populacije i osoba s tjelesnim teškoćama. Tada je uočeno kako je vrijednost istraživanja kvalitete života osoba s oštećenjem mentalnog zdravlja u mogućnosti evaluacije raznih tretmana, intervencija i programa te kako se omogućuje međusobna usporedba rezultata različitih skupina pacijenata. Istraživanje i interveniranje s ciljem promicanja kvalitete života mladih odraslih dodatno je važno, posebice kada se uzme u obzir činjenica da se prve teškoće u mentalnom zdravlju javljaju upravo u mlađoj odrasloj dobi te se često ne prepoznaju pravovremeno (Opalić & Femić, 2008). Promicanje kvalitete života osoba s mentalnim oštećenjima ima mnogostruku korist na razini pojedinca, ali i na razini društva; na razini pojedinca prisutna je promjena u tradicionalnom pristupu u liječenju orijentiranom na bolničko liječenje s ciljem smanjenja simptoma prema suvremenom modelu psihijatrije u zajednici, s naglaskom na poboljšanje kvalitete života i općeg funkcioniranja pacijenta te mogućeg osposobljavanja za rad ili neki drugi oblik doprinosa zajednici. Na razini društva prednosti se očituju u smanjenju broja hospitalizacija, rasterećenju zdravstvenog sustava te, posljedično, financijskim uštedama.

Kvaliteta života

Postoje različite konceptualizacije, kao i pristupi mjerenju kvalitete života (Cummins, 1998). Felce i Perry (1993; prema Vuletić & Mujkić, 2002) definiraju kvalitetu života kao sveukupno, opće blagostanje koje podrazumijeva objektivne čimbenike i subjektivno vrednovanje fizičkog, materijalnog, socijalnog i emotivnog blagostanja, zajedno s osobnim razvojem i svrhovitim aktivnošću, a sve vrednovano kroz osobni

skup vrijednosti određene osobe. Slično, Svjetska Banka (2000) definira kvalitetu života u terminima dobrobiti pojedinca, skupine ljudi ili društva, a cjelokupna dobrobit uključuje materijalnu dobrobit, zadovoljstvo okolinom, nacionalnu sigurnost, osobnu sigurnost te političku i ekonomsku slobodu. Iz navedenih definicija moguće je prepoznati multidimenzionalnu prirodu konstrukta kvalitete života uključivanjem pojedinih dimenzija ili sastavnica relevantnih za ukupni doživljaj kvalitete života. Također, definicije nalažu razliku između objektivne kvalitete života, koja je karakteristična za područje ekonomije te podrazumijeva razne objektivne pokazatelje kao što su životni standard, ekonomski status i razina obrazovanja i subjektivne kvalitete života, koja se odnosi na subjektivnu procjenu i doživljaj zadovoljstva životom. Iako ne postoji jedinstvena i sveobuhvatna definicija kvalitete života (Cummins, 1998), teoretičari se slažu kako kvaliteta života definitivno predstavlja težnju i poželjno stanje svakog pojedinca, ali i cjelokupnog društva (Jones, 2011). Mjerenje subjektivne kvalitete života ovisno je o subjektivnoj percepciji i samoprocjenama zadovoljstva životom općenito ili pojedinim aspektima života. Postoji cijeli niz skala konstruiranih za potrebe mjerenja subjektivne kvalitete života. Važno je napomenuti kako su razvijene i skale prilagođene s obzirom na psihijatrijsko oboljenje, međutim, s obzirom na heterogenost teškoća mentalnog zdravlja uzorka ovog istraživanja, s ciljem mjerenja kvalitete života korišten je Indeks osobnog blagostanja, također korišten u sličnim istraživanjima (Kam & Siu, 2010; Werner, 2012; Carrotte, Hartup, Lee-Bates & Blanchard, 2020). Također, nedovoljno je istraživanja koja se bave mjerenjem kvalitete života u psihijatriji te ostaje gotovo nepoznato što podrazumijevaju promjene u ukupnom rezultatu kvalitete života, u terminima kliničkog poboljšanja ili pogoršanja stanja (Becker & Diamond, 2006). Istraživanja u području kvalitete života otkrila su kako je distribucija rezultata samoprocjene kvalitete života pomaknuta u desnu stranu ka višim vrijednostima, a teoretski je za očekivati kako je normalno distribuirana. Konkretno, prosječna kvaliteta života zapadnih zemalja iznosi $75 \pm 2.5\%$ skalnog maksimuma (Cummins, 1995), a kada se tome pridodaju i nalazi drugih zemljama, dobiveni prosjeci kreću se u rasponu od 60 do 80%SM, što znači da se variranje rezultata unutar pojedine populacije ograničava na gornji raspon skale, od 40 do 100%SM (Cummins, 1998). Štoviše, utvrđeno je i kako samo 10% sudionika postiže rezultat koji je niži od 50%SM, a rezultat manji ili jednak 50%SM je indikativan za depresiju te predstavlja kategoriju niske kvalitete života (Cummins, 2002; prema Cummins & Nistico, 2002).

Čimbenici u podlozi kvalitete života osoba s oštećenjima mentalnog zdravlja

Prijašnjim istraživanjima utvrđena je pozitivna korelacija između kvalitete života i socijalne podrške, broja bliskih prijatelja, dobrih obiteljskih i partnerskih odnosa te rada (Trompenaars, Masthoff, Van Heck, Hodiament & De Vries, 2005). Općenito, rezultati brojnih istraživanja idu u prilog nalazu kako je društvena podrška snažan prediktor kvalitete života kod oboljelih od mentalnih poremećaja. Primjerice, istraživanje Bengtsson-Topsa i Hanssona (2001) pokazalo je da postoji značajna korelacija između kvalitete života te razvijenosti društvene mreže konkretno kod osoba oboljelih od shizofrenije. Holzinger, Angermeyer i Matschinger (1997; prema Opalić & Femić, 2008) su u svojem istraživanju kvalitete života oboljelih od shizofrenije pokazali kako su izvori zadovoljstva životom upravo u dobroj socijalnoj integraciji,

koja se odnosi na broj ostvarenih kontakata i prihvaćenost od strane zajednice, nakon čega slijedi odsustvo simptoma, sposobnost za rad te odsustvo nuspojava povezanih sa psihofarmakološkom terapijom. Sličnim istraživanjem Angermeyera, Holzingera, Kiliana i Matschingera (2001) pokazano je kako su za kvalitetu života osoba s oštećenjima mentalnog zdravlja od najveće važnosti mogućnost rada, opće zdravlje, socijalni kontakti i kvalitetno provedeno slobodno vrijeme. Usamljenost, kao stanje prisutnosti negativnih osjećaja povezanih s percipiranom socijalnom izolacijom (Wenger, Davies, Shahtahmasebi & Scott, 1996), negativno je povezana s kvalitetom života, može imati brojne posljedice na tjelesno i mentalno zdravlje te se češće pojavljuje kod osoba s teškoćama mentalnog zdravlja u odnosu na nekliničku populaciju. Također, suprotno uvriježenom mišljenju, često se javlja kod mlađih odraslih ljudi i adolescenata (West, Kellner & Moore-West, 1986).

Cilj ovog istraživanja je ispitati povezanost između kvalitete života i socijalne podrške mlađih odraslih osoba s poremećajima mentalnog zdravlja te izvore njihovog zadovoljstva i nezadovoljstva životom.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U istraživanje su bili uključene osobe s oštećenjima mentalnog zdravlja - članovi Udruge za unaprjeđenje mentalnog zdravlja „Vrapčići“ iz Slavonskog Broda, Hrvatska. U istraživanje je uključena ukupno 21 osoba sa oštećenjima mentalnog zdravlja, od toga 11 muškaraca i 10 žena. Prosječna dob sudionika cijelog uzorka iznosi $M = 28,86$ ($SD = 4,932$).

Tabela 1. Sociodemografske karakteristike sudionika istraživanja (N=21)

Table 1. Sociodemographic characteristics of research participants (N=21)

		Da	Ne
		N (%)	N (%)
Spol	Muško	7 (33,30)	4 (19,04)
	Žensko	4 (19,04)	6 (28,57)
Razina obrazovanja	Dvogodišnja/trogodišnja srednja škola	5 (23,81)	3 (14,28)
	Četverogodišnja srednja škola	4 (19,04)	4 (19,04)
	Preddiplomski studij	1 (4,76)	1 (4,76)
	Diplomski studij	1 (4,76)	2 (9,52)
Radni status	Nezaposlen/a	7 (33,30)	7 (33,30)
	Zaposlen/a na neodređeno radno vrijeme	1 (4,76)	3 (14,28)
	Zaposlen/a na određeno radno vrijeme	1 (4,76)	0
	Umirovljen/a	2 (9,52)	0
Bračni status	Neoženjen/neudana, nema partnera	8 (38,09)	7 (33,30)
	Neoženjen/neudana, ima partnera	2 (9,52)	3 (14,28)
	Razveden/rastavljen, nema partnera	1 (4,76)	0

Kriteriji za uključivanje u istraživanje bili su postojanje oštećenja mentalnog zdravlja u trajanju od najmanje jedne godine, očuvanost kognitivnih funkcija, članstvo u Udruzi za unaprjeđenje mentalnog zdravlja „Vrapčići“ i dob između 18 i 35 godina. U Tabeli

1 prikazane su psihijatrijske dijagnoze sudionika istraživanja, pri čemu valja napomenuti kako je jedan sudionik naveo postojanje komorbiditeta (depresija i granični poremećaj ličnosti).

Tabela 2. Zdravstveni status sudionika istraživanja (N=21)

Table 2. Health status of research participants (N=21)

	Da		Ne	
	M	Ž	M	Ž
Shizofrenija	3	2	0	1
Akutni polimorfni psihotični poremećaj bez simptoma SCH	0	0	1	0
Neorganska psihoza	2	1	2	0
Bipolarni poremećaj	0	1	0	0
Depresija	1	0	0	1
Granični poremećaj ličnosti	1	0	0	0
Panični poremećaj	0	0	1	1
Mješovit anksiozni-depresivni poremećaj	0	0	0	2
Poremećaj prilagođavanja	0	0	0	1
Neodređeni mentalni poremećaj	1	0	0	0
Ukupno	8	4	4	6

Mjerni instrumenti

Sociodemografskim upitnikom prikupljeni su podaci o spolu, dobi, zdravstvenom stanju, razini obrazovanja, bračnom i radnom statusu te o samoprocjeni socio-ekonomskog statusa. Socijalna podrška istražena je česticama „Koliko često ostvarujete kontakt s članovima obitelji / prijateljima / susjedima tijekom uobičajenog tjedna?“ i „Kakvom biste procijenili razinu podrške koju primete od članova obitelji / prijatelja / susjeda?“. Subjektivna kvaliteta života mjerena je Indeksom osobne dobrobiti (*Personal Wellbeing Index*, International Wellbeing Group, 2013). Upitnik se sastoji od sedam subskala kojima se multidimenzionalno mjeri zadovoljstvo životom na sedam domena, a koje uključuju zadovoljstvo materijalnim standardom, zdravljem, postignućima u životu, odnosima s bližnjima, osjećajem sigurnosti, osjećajem pripadanja zajednici i zadovoljstvo osjećajem sigurnosti u budućnosti. Odgovori se procjenjuju na skali od 0 do 10, pri čemu „0“ označava „nimalo zadovoljan/a“, dok „10“ znači „u potpunosti sam zadovoljan/a“ pojedinim područjem procjene. Ukupan rezultat tvori se kao aritmetička sredina rezultata na svih sedam domena upitnika. Prema uputi autora, rezultat se transformira u postotak skalnog maksimuma (%SM), na skalu od 0 do 100. Usamljenost je izmjerena pomoću kratke verzije UCLA skale usamljenosti (Allen & Oshagan, 1995; Lacković-Grgin, Penezić, & Sorić, 1998). Kratka verzija UCLA skale usamljenosti je jednodimenzionalna te sadrži sedam čestica. Skala se pokazala stabilnom na različitim uzorcima sudionika, a sama skala sadrži sedam čestica, poput „nedostaje mi društvo“, na koje se odgovara na skali procjene od 1 (uopće se ne odnosi na mene) do 5 (potpuno se odnosi na mene). Ukupni rezultat se formira kao prosječna vrijednost zbroja procjena na pojedinim česticama, a rezultati se kreću u rasponu od 1 do 5, pri čemu viši rezultat govori o većoj usamljenosti.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom travnja 2021. godine. Sudionici su prethodno informirani o programu rada i cilju istraživanja. Istraživanje je provedeno kombinacijom metode papir-olovka na aktivnim članovima udruge „Vrapčići“ te korištenjem *on-line* poveznice na upitnik za članove neaktivne posljednjih mjesec dana, koja je identična tiskanoj verziji. Ispunjavanje upitnika trajalo je otprilike 10 minuta. Prije nego je započelo testiranje, sudionicima je detaljno pojašnjena uputa, naglašeno im je da su podatci anonimni te kako će se analizirati isključivo na grupnoj, a ne individualnoj razini.

Metode obrade podataka

U ovom radu prikazat će se deskriptivna statistika (aritmetička sredina, standardna devijacija i medijan) mjenjenih varijabli. Korišten je χ^2 test za izračun statističkih značajnosti razlika između prisustva pojedinih sociodemografskih obilježja između skupina aktivnih i neaktivnih u aktivnostima udruge Vrapčići. Razlike u mjerama zadovoljstva životom, kvalitete života (PWI) te pripadajućim subskalama i usamljenosti (UCLA) između skupina aktivnih i neaktivnih u udruzi Vrapčići testirane su neparametrijskim testom Mann-Whitney U. Provedena je i kvalitativna obrada odgovora sudionika na pitanja o zadovoljstvu i nezadovoljstvu životom.

REZULTATI

U Tabeli 3 prikazana je matrica korelacija varijabli Zadovoljstvo životom, PWI, UCLA, broj susreta na javnom mjestu te mjera socijalne podrške, pri čemu je korišten Spearmanov koeficijent korelacije. Kao što je vidljivo u Tabeli 3, pronađena je negativna značajna povezanost između kvalitete života i usamljenosti ($R = -,488$, $p < ,05$). Zatim, pronađena je pozitivna povezanost između broja susreta na javnim mjestima i zadovoljstva životom ($R = ,473$, $p < ,05$) te kvalitete života ($R = ,459$, $p < ,05$). Pronađena je i negativna značajna povezanost između usamljenosti i broja susreta na javnim mjestima ($R = -,601$, $p < ,01$), podrške prijatelja ($R = -,480$, $p < ,05$) te podrške susjeda ($R = ,486$, $p < ,05$). Očekivano, zadovoljstvo životom i mjera kvalitete života visoko koreliraju ($R = ,863$, $p < ,01$). Druge istražene povezanosti nisu se pokazale statistički značajnima.

Tabela 3. Matrica korelacija za varijable Zadovoljstvo životom, PWI, UCLA, broj susreta na javnom mjestu te mjera socijalne podrške (N=21)

Table 3. Correlation matrix of the following variables: Life satisfaction, PWI, UCLA, number of public meetings and social support measures (N=21)

	Zadov. životom	PWI	UCLA	Broj susreta na jav.mj.	Podrška obitelji	Podrška prijatelja
Zadovoljstvo životom	-					
PWI	0,863**	-				
UCLA	-0,315	-0,488*	-			
Broj susreta na javnom mjestu	0,473*	0,459*	-0,601**	-		

Podrška obitelji	-0,066	0,033	0,145	0,150	-	
Podrška prijatelja	-0,064	0,035	-0,480*	0,317	0,279	-
Podrška susjeda	-0,085	,109	-0,486*	0,456*	0,028	0,449*

Tabela 4 sadrži frekvencije varijabli Broj prijatelja, Razgovor s prijateljima o problemima i Broj susreta na javnim mjestima s obzirom na aktivnost u udruzi Vrapčići. Iz Tabele 4 je vidljivo kako je razlika u broju prijatelja između aktivnih i neaktivnih članova udruge Vrapčići statistički značajna ($\chi^2 = 13,268$, $p < ,05$), pri čemu aktivni članovi navode veći broj prijatelja od neaktivnih članova. Nema značajne razlike u učestalosti razgovora s prijateljima o problemima te broja susreta na javnim mjestima između aktivnih i neaktivnih članova udruge Vrapčići.

Tabela 4. Frekvencije varijabli Broj prijatelja, Razgovor s prijateljima o problemima i Broj susreta na javnim mjestima s obzirom na aktivnost u udruzi Vrapčići (N=21)

Table 4. Frequency of the variables Number of close friends, Talking to friends and Number of public meetings in relation to activity in Association Vrapčići

		DA	NE	χ^2 (p)
Broj prijatelja	0-2	3	7	
	3-5	9	2	
	6 i više	0	1	13,268* (0,039)
Razgovor s prijateljima o problemima	Nikad - rijetko	5	4	
	Često - uvijek	6	6	3,245 (0,355)
Broj susreta na javim mjestima	0-2	3	5	
	3-5	4	2	
	6 i više	4	3	7,503 (0,483)

U Tabeli 5 prikazana je deskriptivna statistika za varijable Zadovoljstvo životom, PWI i UCLA, zajedno s rezultatima neparametrijskog Mann-Whitney U testa za testiranje razlika među skupinama. Kao što je vidljivo iz Tabele 5, nisu pronađene statistički značajne razlike u zadovoljstvu životom, kvaliteti života te doživljaju usamljenosti između aktivnih i neaktivnih članova udruge Vrapčići.

Tabela 5. Deskriptivna statistika za varijable Zadovoljstvo životom, PWI i UCLA, zajedno s rezultatima Mann-Whitney U testa za testiranje razlika među skupinama (N=21)

Table 5. Descriptive statistics of the variables Life satisfaction, PWI and UCLA and Mann-Whitney U results (N=21)

	DA		NE		Mann-Whitney U (p)
	M (SD)	C	M (SD)	C	
Zadovoljstvo životom	60,00 (16,124)	60,00	62,00 (26,997)	70,00	43,50 (0,407)
PWI	55,84 (19,892)	54,28	59,85 (22,771)	67,14	49,00 (0,672)
UCLA	2,35 (0,959)	2,14	3,01 (0,909)	2,71	33,50 (0,128)

Legenda: M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; C = medijan; p = statistička značajnost

U Tabeli 6 prikazana je deskriptivna statistika za subskale Indeksa osobne dobrobiti (PWI), zajedno s rezultatima neparametrijskog Mann-Whitney U testa za testiranje razlika među skupinama. Kao što je vidljivo iz Tabele 6, nisu pronađene statistički značajne razlike u subskalama Indeksa osobne dobrobiti, odnosno, mjeri subjektivne kvalitete života između aktivnih i neaktivnih članova udruge Vrapčići.

Tabela 6. Deskriptivna statistika za subskale Indeksa osobne dobrobiti, zajedno s rezultatima Mann-Whitney U testa za testiranje razlika među skupinama (N=21)

Table 6. Descriptive statistics of the Personal Wellbeing Indeks subscales and Mann-Whitney U results (N=21)

	Aktivnost u udruzi Vrapčići										Mann-Whitney U (p)
	Ne					Da					
	M	SD	C	Min	Max	M	SD	C	Min	Max	
Životni standard	63,00	20,03	70,00	10,00	80,00	58,18	29,94	70,00	10,00	100,00	54,50 (0,971)
Zdravlje	63,00	22,14	70,00	10,00	80,00	55,45	30,12	70,00	0,00	80,00	52,00 (0,826)
Životna postignuća	59,00	30,00	65,00	10,00	100,00	47,27	24,53	50,00	10,00	80,00	41,00 (0,317)
Odnosi s bližnjima	65,00	29,53	60,00	10,00	100,00	68,18	22,72	80,00	30,00	100,00	55,00 (1,00)
Osjećaj sigurnosti	63,00	27,91	70,00	,00	90,00	55,45	28,41	50,00	0,00	90,00	45,00 (0,476)
Pripadanje zajednici	53,00	26,31	60,00	,00	80,00	51,82	29,94	50,00	0,00	100,00	52,00 (0,830)
Sigurnost u budućnost	53,00	24,52	60,00	,00	80,00	54,55	30,45	60,00	0,00	100,00	51,50 (0,803)

Legenda: M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; C = medijan; p = statistička značajnost; Min = najmanji postignuti rezultat; Max: najveći postignuti rezultat

Tabela 7. Prikaz kvalitativnih kategorija o izvorima zadovoljstva i nezadovoljstva životom te frekvencije odgovora za pojedinu kategoriju

Table 7. Qualitative categories regarding sources of life satisfaction and dissatisfaction, together with the frequencies of responses for each category

Izvori zadovoljstva životom	f	Izvori nezadovoljstva životom	f
Prijatelji	13	Stigma, nerazumijevanje okoline i slaba socijalna podrška	12
Interesi, slobodno vrijeme i društvena događanja	8	Simptomi i izazovi povezani s mentalnim oboljenjem	6
Obitelj	7	Nezaposlenost	5
Udruga Vrapčići	3	Nemogućnost pronalaska partnera/ice	3
Tjelesna aktivnost	2	Otežana financijska situacija i nizak životni standard	3
Religioznost	2	Problemi u obitelji	2
Boravak u prirodi	2	Siromašna ponuda aktivnosti	2
Romantični partner	1	Situacija uzrokovana pandemijom	2

Kvalitativnom analizom odgovora sudionika na pitanja o zadovoljstvu i nezadovoljstvu životom (prikazano u Tabeli 7) pokazalo se kako sudionici najčešće kao izvore

zadovoljstva navode socijalne odnose te bavljenje hobijima i drugim interesima, dok su kao izvori nezadovoljstva prepoznati čimbenici povezani sa stigmom i nerazumijevanjem okoline, teškoće nastale kao rezultat mentalnog oboljenja te nezaposlenost i ekonomski čimbenici.

DISKUSIJA

Ovim istraživanjem nastojalo se istražiti psihosocijalne čimbenike u podlozi kvalitete života mladih odraslih osoba sa oštećenjima mentalnog zdravlja te ispitati eventualne razlike s obzirom na aktivnost u udruzi koja se bavi unaprjeđenjem mentalnog zdravlja, a zatim dobiti konkretnije informacije o izvorima zadovoljstva i nezadovoljstva životom. Rezultati ovog istraživanja su ukazali na postojanje negativne povezanosti između kvalitete života i usamljenosti ($R = -0,488, p < ,05$). Ovakav nalaz je u skladu s rezultatima istraživanja Stapić i Vuletić (2013), koje su na uzorku osoba starije životne dobi pokazale da postoji statistički značajna negativna korelacija između usamljenosti i kvalitete života. Zatim, pronađena negativna značajna povezanost između usamljenosti i broja susreta na javnim mjestima ($R = -0,601, p < ,01$), podrške prijatelja ($R = -0,480, p < ,05$) te podrške susjeda ($R = 0,486, p < ,05$) također je u skladu s rezultatima prijašnjih istraživanja. Laasgard, Nielsen, Eriksen i Goossens (2010) pronašli su na uzorku adolescenata s poremećajem iz spektra autizma negativnu povezanost između doživljaja usamljenosti i percipirane socijalne podrške od strane prijatelja i razrednih kolega, što ukazuje na važnost socijalne podrške kao zaštitnog čimbenika od razvoja usamljenosti. Ponovno, broj susreta na javnim mjestima pozitivno korelira sa zadovoljstvom životom ($R = 0,473, p < ,05$) te kvalitetom života ($R = 0,459, p < ,05$), što govori u prilog važnosti aktivnog sudjelovanja u životu neke zajednice za kvalitetu života pojedinca. U radu Liegghio (2017) prepoznaje se upravo važnost uspostavljanja uobičajenih rutina u društvenom uključivanju te ravnopravno sudjelovanje u društvenim zbivanjima za sve mlade sa teškoćama u mentalnom zdravlju pri očuvanju mentalnog zdravlja i procesa oporavka. Razlika u broju prijatelja između aktivnih i neaktivnih članova udruge Vrapčići statistički je značajna, pri čemu aktivni članovi udruge navode veći broj prijatelja od neaktivnih članova. Suprotno očekivanjima, nisu pronađene razlike u mjerama socijalne podrške, zadovoljstvu životom, kvaliteti života i doživljaju usamljenosti između aktivnih i neaktivnih članova udruge Vrapčići. Naime, Udruga za unaprjeđenje mentalnog zdravlja „Vrapčići“, kao jedina takva udruga na širem području Brodsko-posavske županije, pruža osobama s oštećenjima mentalnog zdravlja mogućnost sudjelovanja u raznim psihosocijalno-rehabilitacijskim, edukativnim i zabavnim aktivnostima, s naglaskom na promicanje mentalnog zdravlja, a sve s ciljem poboljšanja općeg funkcioniranja, povećanja psihološke otpornosti, smanjenja hospitalizacija te stvaranja sigurnog okruženja za druženje i povezivanje. Iz tog razloga je očekivano kako će aktivni članovi iskazivati manji doživljaj usamljenosti i višu razinu socijalne podrške od neaktivnih članova. Međutim, jedno od mogućih objašnjenja ovakvog nalaza je u činjenici kako neaktivni članovi imaju zadovoljavajuću društvenu zajednicu, kvalitetno strukturirano slobodno vrijeme ili ne iskazuju potrebu za dodatnim povezivanjem, što može biti razlog trenutnog nesudjelovanja u aktivnostima udruge. Ukupni rezultati domena Indeksa osobne dobrobiti u rasponu su od 51,82 do 68,18 %SM, što ukazuje na niže vrijednosti u

odnosu na predviđeni raspon rezultata za opću populaciju. Prethodno je navedeno kako se prosječna vrijednost kvalitete života mjerene Indeksom osobne kvalitete života nalazi unutar predviđenog raspona 70-80%SM za zapadne zemlje (Cummins, 1995) i 60-80%SM za svijet (Cummins, 1998), no navedeni rezultati svojstveni su nekliničkom uzorku, dok je rezultat niži od 50%SM indikativan za depresiju. Kvalitativna analiza izvora zadovoljstva i nezadovoljstva životom ukazala je na socijalne odnose te bavljenje hobijima i drugim interesima kao izvore zadovoljstva životom, dok su kao izvori nezadovoljstva prepoznati čimbenici povezani sa stigmom, nerazumijevanjem okoline i slabom socijalnom podrškom, smanjene mogućnosti, teškoće nastale kao rezultat mentalnog oboljenja te nezaposlenost i ekonomski čimbenici. U prethodno navedenom istraživanju Holzingera, Angermeyera i Matschingera (1997; prema Opalić & Femić, 2008) pronađeni su slični rezultati - izvori zadovoljstva životom oboljelih od shizofrenije očituju se u dobroj socijalnoj integraciji, odsustvu simptoma oboljenja, sposobnosti za rad te odsustvu nuspojava vezanih uz terapiju. Heinze, Taylor, Priebe i Thornicroft (1997) istaknuli su kako su bliski odnosi te socioekonomski status važni čimbenici prilikom samoprocjene kvalitete života osoba s oštećenjima mentalnog zdravlja. Navedeni nalaz od velikog je značaja za razumijevanje problematike društvenog isključivanja mladih osoba s oštećenjem mentalnog zdravlja. Budući da je društvena povezanost mladih s teškoćama mentalnog zdravlja ključna za zadovoljenje potrebe za pripadnošću, prihvaćenošću od strane zajednice te za razvoj njihova identiteta, upravo mladi s teškoćama mentalnog zdravlja suočavaju se s brojnim preprekama prilikom uspostavljanja i njegovanja vlastitog društvenog života (Heflinger & Hinshaw, 2010). Počevši od svakodnevne stigme radi vlastitih teškoća, neprihvatanja od strane vršnjaka, nedovoljno financijskih sredstava, nedostatnih prilika za sudjelovanje u društvenim događanjima do smanjenih socijalnih vještina, mladi sa oštećenjima mentalnog zdravlja nalaze se u nepovoljnoj poziciji. S obzirom da je društveno funkcioniranje od iznimne važnosti za mentalno zdravlje i proces oporavka mladih za psihosocijalnim teškoćama, važno je aktivno djelovati na pružanju mogućnosti za ravnopravno sudjelovanje u društvenim zbivanjima i smanjenju stigme prema osobama sa psihosocijalnim teškoćama. Postoje određena metodološka ograničenja ovog istraživanja. Prije svega, mali i nereprezentativni uzorak onemogućuje generalizaciju rezultata. S obzirom na veličinu uzorka nužno je korištenje neparametrijske statistike te je moguće kako se, posljedično, određene statistički značajne razlike nisu pokazale. S obzirom na korelacijsku prirodu ovog istraživanja, nije moguće govoriti o uzročno-posljedičnim vezama, zbog čega se preporuča napraviti i longitudinalno istraživanje. Nisu istražene razlike s obzirom na teškoću u mentalnom zdravlju, a pojedine mjere nisu uključene u istraživanje (mjere ličnosti, strategija suočavanja, depresivnosti i slično). Ovo istraživanje uvelike je doprinijelo razumijevanju međudnosa kvalitete života, socijalne podrške i doživljaja usamljenosti osoba s oštećenjima mentalnog zdravlja s područja Slavenskog Broda i okolice, članova Udruge za unaprjeđenje mentalnog zdravlja „Vrapčići“ te je potvrdilo višestruku ranjivost navedene populacije. Prema trenutnim saznanjima, ovo istraživanje jedino je na području koje se bavilo kvalitetom života mladih odraslih u užem geografskom području. Zatim, drugim stručnjacima u području mentalnog zdravlja ponuđen je istraživački okvir koji može poslužiti kao osnova za daljnja istraživanja, kojima bi se trebao obuhvatiti veći i heterogeniji uzorak te dodatno

istražiti prediktore kvalitete života kod mladih odraslih sa oštećenjima mentalnog zdravlja. Identificirani izvori zadovoljstva i nezadovoljstva životom mogu poslužiti kao temelj u planiranju novih mjera s ciljem unaprjeđenja kvalitete života osoba s oštećenjem mentalnog zdravlja. Važnost provedbe ovakvih istraživanja kojima se doprinosi shvaćanju kvalitete života mladih očituje se u široj zajednici, budući da je kvaliteta života težnja svakog pojedinca te pokazatelj razvoja određene zajednice, ili još šire, cjelokupnog društva.

ZAKLJUČAK

U središtu ovoga rada jest istraživanje kvalitete života mladih osoba s oštećenjima mentalnog zdravlja. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na postojanje negativne povezanosti između usamljenosti i kvalitete života te mjera socijalne podrške, a to su broj susreta na javnim mjestima s prijateljima, podrška prijatelja te podrška susjeda. Broj susreta na javnim mjestima pozitivno korelira i sa zadovoljstvom životom, a aktivni članovi udruge navode značajno veći broj prijatelja od neaktivnih članova. Nadalje, rezultati pokazuju kako su rezultati mladih odraslih osoba s oštećenjima mentalnog zdravlja na mjeri kvalitete života očekivano ispod normativnog raspona rezultata opće populacije za Zapadne zemlje. Suprotno očekivanjima, nije pronađena razlika u doživljaju usamljenosti ili mjerama socijalne podrške između aktivnih i neaktivnih članova udruge. Kvalitativnim istraživanjem utvrđeno je kako izvori zadovoljstva životom mladih oboljelih od mentalnih oštećenja čine socijalni odnosi te bavljenje hobbijima i drugim interesima, dok izvore nezadovoljstva čine stigma i nerazumijevanje okoline, smanjene mogućnosti, teškoće nastale kao rezultat mentalnog oboljenja te nezaposlenost i ekonomski čimbenici. Rezultati ovog istraživanja doprinose razumijevanju međuodnosa kvalitete života, socijalne podrške i doživljaja usamljenosti osoba s oštećenjima mentalnog zdravlja te donose nove spoznaje u okviru važnosti adekvatnog društvenog funkcioniranja za cjelokupnu dobrobit oboljelog pojedinca. Također, rezultati predstavljaju temelj u nastavku istraživanja te osmišljavanju i provedbi sveobuhvatnog programa za unaprjeđenje kvalitete života mladih odraslih osoba s oštećenjima mentalnog zdravlja u okviru socijalne politike, kao i djelovanju zdravstvenog sustava te civilnoga društva.

LITERATURA

1. Alonso, J., Angermeyer, M. C., Bernert, S., Bruffaerts, R., Brugha, T. S., ... & Vollebergh, W. A. M. (2004). Prevalence of mental disorders in Europe: results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) project. *Acta psychiatrica scandinavica*, 109, 21-27.
2. Andrews, G., Issakidis, C., & Carter, G. (2001). Shortfall in mental health service utilisation. *The British Journal of Psychiatry*, 179(5), 417-425.
3. Angermeyer, M. C., Holzinger, A., Kilian, R., & Matschinger, H. (2001). Quality of life—as defined by schizophrenic patients and psychiatrists. *International Journal of Social Psychiatry*, 47(2), 34-42.
4. Becker, M., & Diamond, R. J. (2006). Quality of Life Measurement in Persons with Schizophrenia: Are We Measuring what's Important? In H. Katschnig, H. Freeman & N. Sartorius (Eds), *Quality of Life in Mental Disorders*. Hoboken: John Wiley & Sons.

5. Bengtsson-Tops, A., & Hansson, L. (2001). Quantitative and qualitative aspects of the social network in schizophrenic patients living in the community. Relationship to sociodemographic characteristics and clinical factors and subjective quality of life. *International Journal of Social Psychiatry*, 47(3), 67-77.
6. Carrotte, E. R., Hartup, M. E., Lee-Bates, B., & Blanchard, M. (2020). "I think that everybody should be involved": What informs experiences of shared decision-making in supporting people living with schizophrenia spectrum disorders?. *Patient Education and Counseling*.
7. Cummins, R. A. & Nistico, H. (2002). Maintaining life satisfaction: The role of positive cognitive bias. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 37-69.
8. Cummins, R.A. (1995). On the trail of the gold standard for subjective well-being. *Social Indicators Research*, 35, 179–200.
9. Cummins, R.A. (1998). The second approximation to an international standard for life satisfaction. *Social Indicators Research*, 35, 179–200.
10. Heflinger, C. A., & Hinshaw, S. P. (2010). Stigma in child and adolescent mental health services research: understanding professional and institutional stigmatization of youth with mental health problems and their families. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 37(1), 61-70.
11. Heinze, M., Taylor, R. E., Priebe, S., & Thornicroft, G. (1997). The quality of life of patients with paranoid schizophrenia in London and Berlin. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 32(5), 292-297.
12. International Wellbeing Group (2013). *Personal Wellbeing Index: 5th Edition*. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University.
13. Jones, J. L. (2011). *Adolescent wellbeing in West Africa: Subjective wellbeing of adolescents in Cote d'Ivoire (Doctoral dissertation)*. New Orleans: Tulane University, Payson Center for International Development.
14. Kam, M. C., & Siu, A. M. (2010). Evaluation of a horticultural activity programme for persons with psychiatric illness. *Hong Kong Journal of occupational therapy*, 20(2), 80-86.
15. Kessler, R. C., Amminger, G. P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., & Ustun, T. B. (2007). Age of onset of mental disorders: a review of recent literature. *Current opinion in psychiatry*, 20(4), 359.
16. Lacković-Grgin, K., Penezić, Z., & Sorić, I. (1998). Usamljenost i samoća studenata: uloga afilijativne motivacije i nekih osobnih značajki. *Društvena istraživanja*, 7, 543-558.
17. Lasgaard, M., Nielsen, A., Eriksen, M. E., & Goossens, L. (2010). Loneliness and social support in adolescent boys with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(2), 218-226.
18. Lasgaard, M., Nielsen, A., Eriksen, M. E., & Goossens, L. (2010). Loneliness and social support in adolescent boys with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(2), 218-226.
19. Leijdesdorff, S., Postma, M. R., van Kersbergen, L., Marchetta, N., & van Amelsvoort, T. (2020). No boundaries: a 2 year experience in a specialized youth mental health care program in the Netherlands. *Early intervention in psychiatry*, 14(2), 228-234.
20. Liegghio, M. (2017). Our Biggest Hurdle Yet: Caregivers' Encounters with Structural Stigma in Child and Youth Mental Health. *Families in Society*, 98(4), 300-309.
21. Opalić, P., & Femić, N. (2008). Istraživanje kvaliteta života obolelih od shizofrenije u Beogradu. *Medicinski Pregled/Medical Review*, 61, 625-631.
22. Svjetska banka (2000). *Hrvatska studija o ekonomskoj ranjivosti i socijalnom blagostanju*. Zagreb: Ministarstvo rada i socijalne skrbi, Republike Hrvatske.

23. Trompenaars, F. J., Masthoff, E. D., Van Heck, G. L., Hodiament, P. P., & De Vries, J. (2005). Relationships between demographic variables and quality of life in a population of Dutch adult psychiatric outpatients. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *40*(7), 588-594.
24. Vuletić, G. & Mujkić, A. (2002). Što čini osobnu kvalitetu života: Studija na uzorku Hrvatske gradske populacije. *Liječnički vjesnik*, *124*(2), 64-70.
25. Wenger, G. C., Davies, R., Shahtahmasebi, S., & Scott, A. (1996). Social isolation and loneliness in old age: review and model refinement. *Ageing & Society*, *16*(3), 333-358.
26. Werner, S. (2012). Subjective well-being, hope, and needs of individuals with serious mental illness. *Psychiatry research*, *196*(2-3), 214-219.
27. West, D. A., Kellner, R., & Moore-West, M. (1986). The effects of loneliness: a review of the literature. *Comprehensive psychiatry*, *27*(4), 351-363.

SLOBODNE TEME

PSIHOMOTORNI RAZVOJ DJECE MALE POROĐAJNE MASE

PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH LOW BIRTH WEIGHT

Alma MUJIĆ IBRALIĆ¹, Selmira BRKIĆ², Sehveta MUSTAFIĆ³,
Emir BEĆIROVIĆ³

¹Dom zdravlja, Živinice, Bosna i Hercegovina

²Univerzitet u Tuzli, Medicinski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina

³Univerzitetsko-klinički centar u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Mala porođajna masa je u uskoj vezi sa fetalnim i neonatalnim morbiditetom i mortalitetom, a u kasnijem životnom dobu, djeca rođena sa malom porođajnom masom, često imaju suboptimalan psihomotorni rast i razvoj i češća hronična oboljenja. Svjetska zdravstvena organizacija djetetom male porođajne mase smatra svako dijete s porođajnom masom manjom od 2 500 grama bez obzira na trajanje trudnoće. Cilj rada je bio ispitati psihomotorni razvoj djece male porođajne mase primjenom „Minhenske funkcionalne razvojne dijagnostike“ u ključnom periodu analizom sedam psihomotornih funkcija za 2. i 3. godinu života: dob hodanja, dob spretnosti, dob primjećivanja, dob govora, dob razumijevanja govora, dob društvenosti i dob samostalnosti. Istraživanje je prospektivno i uključuje 121 ispitanika sa malom porođajnom masom od kojih su formirane dvije grupe: ispitivana grupa koju čine ispitanici sa odstupanjima u psihomotornom razvoju i kontrolna grupa koju čine ispitanici sa urednim psihomotornim razvojem. Od ukupnog broja djece male porođajne mase kod 30 djece ili 24,8%, nađena su odstupanja u psihomotornom razvoju u različitim funkcionalnim područjima. Komparirane su psihomotorne funkcije ispitaničke i kontrolne grupe na mjerenju u drugoj i trećoj godini života. Nađene su signifikantne razlike u svim psihomotornim funkcijama a značajno nižim vrijednostima u ispitaničkoj grupi ($p < 0,001$). Obzirom na veoma značajan udio djece male porođajne mase u prevalenci visokorizične novorođenčadi koja kasnije imaju neki od poremećaja psihomotornog razvoja te značajno slabije razvijene funkcionalne sposobnosti, ova populacija djece zahtijevaju sistematski, multidisciplinarni pristup i društvenu brigu i prije samog rođenja. Mjere unapređenja njihovog razvoja u razvijenim zemljama provode se kroz intervenciju u ranom djetinjstvu.

Ključne riječi: mala porođajna masa, psihomotorni razvoj, funkcionalna razvojna dijagnostika

ABSTRACT

Low birth weight is in a close relationship with fetal and neonatal morbidity and mortality, and in later life, children born with low birth weight often have suboptimal psychomotor growth and development and more frequent chronic diseases. The World Health Organization considers low birth weight, every child with a birth weight of less than 2,500 grams regardless of the duration of pregnancy. The aim was to examine the psychomotor development of children of low birth weight using "Munich Functional Developmental Diagnostics" in a key period by analyzing seven psychomotor functions for the 2nd and 3rd year of life: walking age, age of dexterity, age of noticing, age of speech, age of understanding speech, age of sociability and age of independence. The study is prospective and includes 121 subjects with a low birth weight,

devided in two groups: a study group consisting of subjects with deviations in psychomotor development and a control group consisting of subjects with regular psychomotor development. Out of the total number of children with low birth weight in 30 children or 24.8%, psychomotor development variations were found in different functional areas. Psychomotor functions of the test and control group on measurement in the second and third year of life were compared. Significant differences were found in all psychomotor functions with significantly lower values in the subject group ($p < 0,001$). In view of very significant proportion of children with low birth weight in the prevalence of high-risk newborns who later have some of the disorders of psychomotor development and significantly less developed functional abilities, this population of children requires a systematic, multidisciplinary approach and social care even before birth. Steps to improve their development in developed countries are implemented through early childhood intervention.

Keywords: low birth weight, psychomotor development, functional developmental diagnostics

UVOD

Psihomotorni razvoj djeteta odvija se kroz interakciju bioloških i okolišnih faktora, a preduslov normalnog psihomotornog i psihosocijalnog razvoja predstavlja strukturalno cjelovit i za uzrast funkcionalno zreo nervni sistem, kao i sredina koja obezbjeđuje uslove za neometan fizički rast djeteta i za uspostavljanje čvrstih emotivnih veza djeteta sa drugim osobama (Chaudhari et al., 2013). Porođajna masa je jedno od tri temeljna obilježja od kojih ovisi neposredna i dugoročna prognoza svakog novorođenčeta. Djeca male porođajne mase su najrizičnija grupa za različita neurorazvojna odstupanja. Svjetska zdravstvena organizacija djetetom male porođaje mase smatra svako dijete s porođajnom masom manjom od 2 500 grama bez obzira na trajanje trudnoće. Godišnje se rađa između 9 i 19% visokorizične novorođenčadi, a od toga broja, 80% novorođenčadi je male porođajne mase, i to je više od 20 miliona širom svijeta (Mardešić, 2000). Učestalost rađanja novorođenčadi male porođajne mase ima svoje geografske i socijalne karakteristike. Procjenjuje se da se više od 95% novorođenčadi male porođajne mase rađa u zemljama u razvoju, sa učestalošću rađanja od 16,5%, a među mrtvorodenim i 20%, i ne pokazuje tendenciju slabljenja. U razvijenom dijelu svijeta učestalost rađanja novorođenčadi male porođajne mase je svega 7%. Također se ne smanjuje njihovo učešće u neonatalnom morbiditetu, mortalitetu i u najtežem obliku neuromotornog oštećenja, cerebralnoj paralizi, čija se učestalost kreće između 1 i 2/1000 živorođenih u općoj populaciji (Blanc & Wardlaw, 2005). Djeca male porođajne mase su rizična i nesporna je povezanost rizika male porođajne mase sa usporenom maturacijom mozga, a time i kliničkom ekspresijom mnogih oboljenja koja se često manifestuju odstupanjem u psihomotornom razvoju. Razvojni procesi sazrijevanja mozga su vrlo dinamični tokom intrauterinog razvoja, odvijaju se po porođaju, naročito u prvim mjesecima prve godine života. To se posebice odnosi na završne procese organizacije kore mozga, koji omogućuju reorganizaciju nakon oštećenja. Taj jedinstveni neurobiološki proces, tzv. plastičnosti mozga, ograničen je na perinatalno razdoblje i ranu dječiju dob (Li et al., 2013). Zato je za pretpostaviti da klinička slika oboljenja ili stanja praćenih sa psihomotornim odstupanjima ovisi o postojećem oštećenju mozga (tip, opseg i lokalizacija, dinamika

razvoja bolesti) ali i kompenzacijskih procesa maturacije i plastičnosti mozga (Hack & Fanaroff, 1989).

Psihomotorni razvoj se najbolje ispituje praćenjem određenih psihomotornih funkcija kroz učestale, ponavljane preglede. Te funkcije će se razviti ukoliko su ispunjeni uslovi za njihov razvoj, a to su: pravilno razvijene anatomske strukture tijela (organi, ekstremiteti i njihovi dijelovi, mozak, čula i sl.), te fiziološke funkcije tih anatomskih struktura. Ovdje je važno spomenuti i recipročnu spoljašnju stimulaciju koja je neophodna za razvoj tih funkcija. Obrazlažući psihomotorni razvoj djeteta, Mladina (2004) ističe "Minhensku funkcionalnu razvojnu dijagnostiku" kao značajnu u određivanju psihomotornog razvoja. Mejaški-Bošnjak (1994) navodi da se Minhenska funkcionalna razvojna dijagnostika temelji na iskustvima ne samo zdrave djece i odojčadi nego i na iskustvima s hiljadama različito oštećene dojenčadi, odnosno djece sa smetnjama u razvoju. Sistem rane dijagnostike nazvan „Minhenska funkcionalna razvojna dijagnostika“ nastao je kao rezultat trajne saradnje pedijatarata i dječijih psihologa u Dječijem centru Minhen. Nastala je kao potreba ne samo iz dijagnostičkih razloga, već prije svega kao osnova diferencirane razvojne terapije. Svaka razvojna dijagnostika, pa tako i dijagnostika razvoja psihomotornih funkcija služi da bi otkrila zaostatke u razvoju, odnosno da učvrsti sumnju na postojanje zaostatka u razvoju. Sa socijalno-pedijatrijskog i kliničko-psihologijskog stajališta nezanimljiva su sva djeca koja su u različitim psihomotornim funkcijama ispred prosječnih vrijednosti svoje dobi. Mnogo je važnije pronaći djecu koja su zaostala u razvoju i trebaju odgovarajuću terapiju u okviru rane intervencije. Razvojna dijagnostika ima više ciljeva i ima visoku praktičnu važnost. Ona se upotrebljava za utvrđivanje stanja razvoja djeteta, za identifikaciju odstupanja u razvoju i deficita razvoja i za otkrivanje resursa. Ona nudi osnovu za raznoliko terapijsko planiranje i evaluaciju. Na kraju, važna je zbog velikog interesa uspostavljanja prognoze za dalji tok razvoja što je posebno važno za roditelje. Cilj rada je bio ispitivanje odstupanja u psihomotornom razvoju djece male porođajne mase u ključnom periodu u razvoju.

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%). Kriteriji za uključenje u ovo istraživanje su: porođajna masa manja od 2500 grama, poznate gestacijske dobi, bez vidljivih anomalija, rođeni u Klinici za ginekologiju i akušerstvo u Tuzli, pristanak roditelja na ovo istraživanje. Kriteriji isključenja iz istraživanja su: nepoznata gestacijska dob, vidljive anomalije na rođenju, nepristanak roditelja na ovo istraživanje.

Mjerni instrument

Podaci o psihomotornom razvoju djece su prikupljeni upotrebom „Minhenske funkcionalne razvojne dijagnostike“ za 2. i 3. godinu života, a podrazumijevaju ispitivanje 7 varijabli: dob hodanja; dob spretnosti; dob primjećivanja; dob govora; dob razumijevanja govora; dob društvenosti i dob samostalnosti. Minhenska funkcionalna razvojna dijagnostika (MFRD) 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. Cilj skale je rano otkrivanje djece s ometenošću.

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.

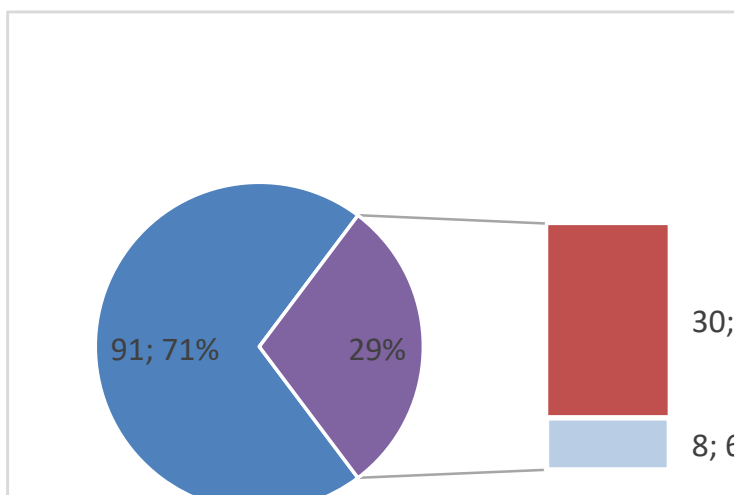
Metode obrade podataka

U statističkoj obradi podataka su korištene standardne metode deskriptivne statistike, a statistička obrada je napravljena u programskom paketu SPSS 18.0 (Chicago, IL, USA). 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 vjerovatnoće od 95% ($p < 0.05$). Za ovo istraživanje prethodno je dobivena saglasnost Etičkog komiteta Univerzitetsko-kliničkog centra Tuzla, kao i saglasnost roditelja.

REZULTATI I DISKUSIJA

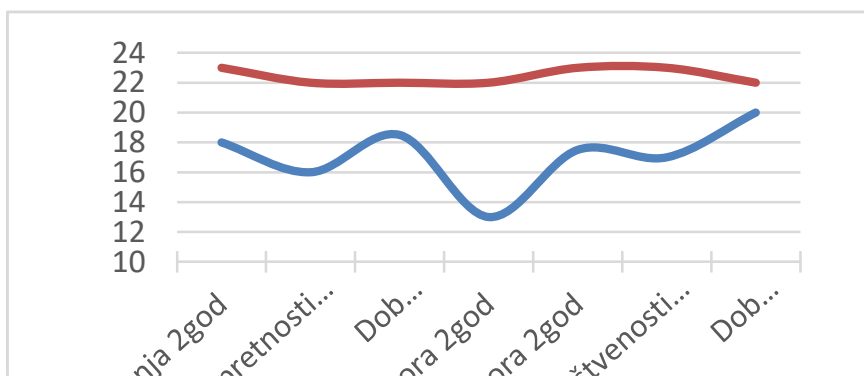
U periodu od 1.1.2010. godine do 31.12.2010. godine u Klinici za ginekologiju i akušerstvo Univerzitetskog kliničkog centra u Tuzli, rođeno je ukupno 4058 živorođene novorođenčadi, od kojih je 137 imalo porođajnu masu manju od 2500 grama. U studiju je uključeno 137 djece, oba spola koja su u navedenom 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 (Slika 1).

U ovom istraživanju 137 djece je imalo masu manju od 2500 grama od čega je 1 ili 0,72% imalo izuzetno nisku porođajnu masu, 16 ili 11,6 % vrlo malu porođajnu masu i 120 ili 87,6 % imalo malu porođajnu masu. Prosječna porođajna težina u ispitaničkoj grupi je iznosila 1839 grama, dok je u kontrolnoj grupi iznosila 2017 grama, a što je bila statistički signifikantna razlika između dvije grupe, tj., kod djece koja imaju poremećaj u psihomotornom razvoju manja je porođajna masa u odnosu na djecu koja su se u ispitivanom periodu uredno razvila.



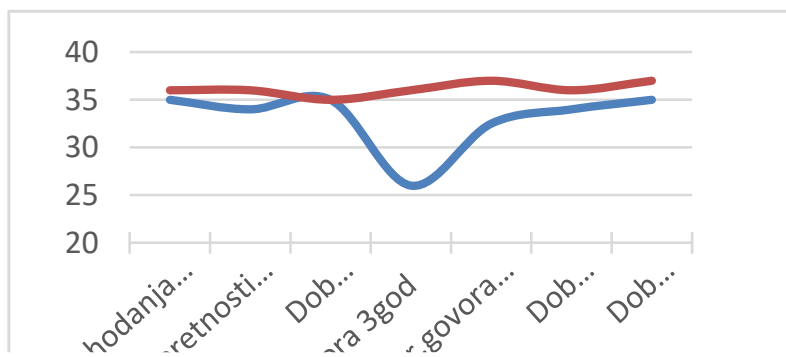
Slika 1. Ukupan broj djece male porođajne mase
Figure 1. The total number of children with low birth weight

Psihomotorni razvoj, odnosno odstupanja u psihomotornom razvoju djece male porođajne mase u ključnom periodu ispitan je analizom sedam psihomotornih funkcija „Minhenske funkcionalne razvojne dijagnostike“ (MFRD) za 2. i 3. godinu života: dob hodanja, dob spretnosti, dob primjećivanja, dob govora, dob razumijevanja govora, dob društvenosti i dob samostalnosti koji su poslužili za izradu individualnih razvojnih profila. Testiranja psihomotornih funkcija su obavljena uz isključenje ispitanika sa letalnim ishodom iz razumljivih razloga, tako da je u konačnu analizu u ovome pogledu uključeno ukupno 121 dijete, od čega njih 30 u ispitaničkoj grupi, s obzirom da su svi letalni ishodi bili među ovim ispitanicima, dok je kontrolna grupa bila nepromijenjena. Za drugu godinu života djeca su ispitivana u periodu između 16. i 22. mjeseca života, a za treću godinu života u periodu između 34. i 36. mjeseca života. Na osnovu rezultata dobijenih nakon primjene Minhenske funkcionalne razvojne dijagnostike konstruisani su razvojni profili za drugu i treću godinu života za djecu koja imaju odstupanja u psihomotornom razvoju. Komparirane su psihomotorne funkcije ispitaničke i kontrolne grupe na mjerenju u drugoj godini života. Nađene su signifikantne razlike u svim psihomotornim funkcijama sa značajno nižim vrijednostima u ispitaničkoj grupi ($p < 0,001$). Na Slici 2 je komparativno prikazana razlika u prosječnim vrijednostima psihomotornih funkcija MFRD u drugoj godini života između dvije ispitaničke grupe.



Slika 2. Psihomotorne funkcije djece male porođajne mase u drugoj godini života
Figure 2. Psychomotor functions of children with low birth weight in the second year of life

Analogno navedenoj analizi, komparirane su psihomotorne funkcije MFRD na mjerenjima za treću godinu života. I ovdje su nađene signifikantne razlike u svim psihomotornim funkcijama između ispitaničkih grupa ($p < 0,001$). Kako je vidljivo, razlika između grupa se na mjerenju na 36 mjeseci smanjuje, ali i dalje dominantno postoji razlika kada je u pitanju dob govora (Slika 3).

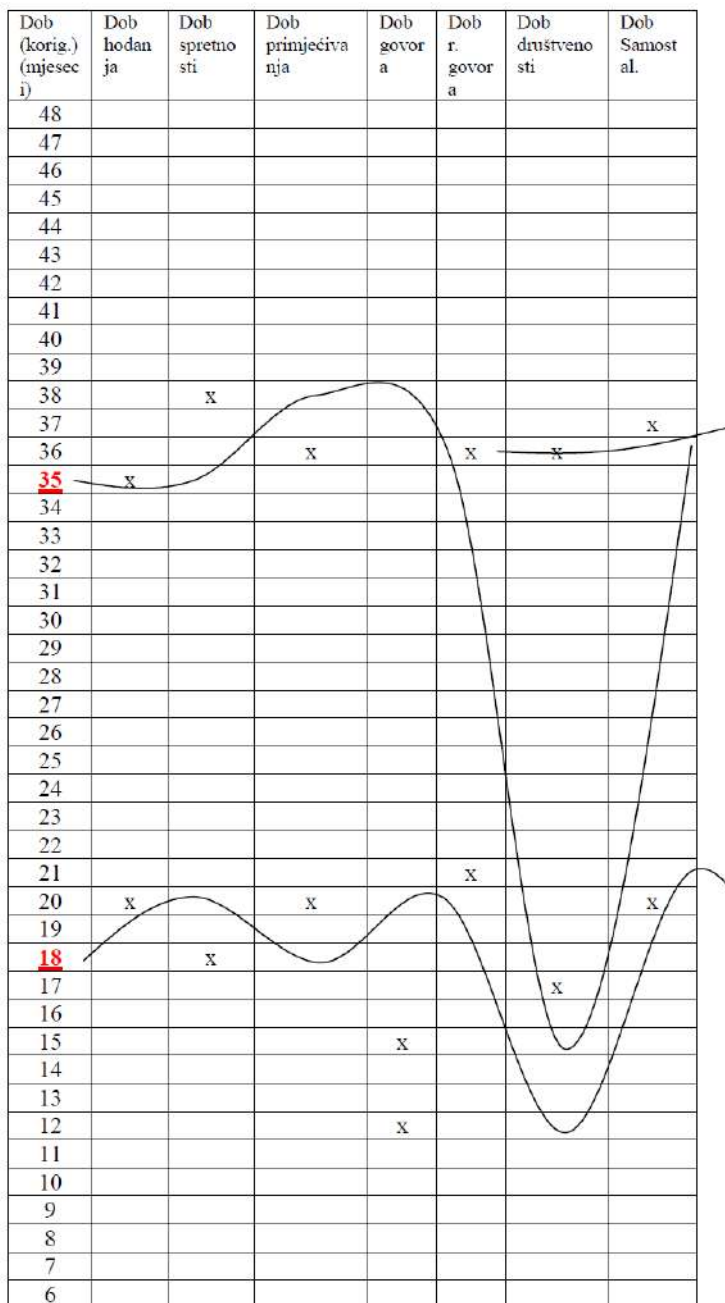


Slika 3. Psihomotorne funkcija u trećoj godini života djece male porođajne mase
Figure 3. Psychomotor functions of children with low birth weight in the third year of life

Primjenom Minhenske funkcionalne razvojne dijagnostike konstruisani su razvojni profili za svako dijete kod kojeg je zabilježeno odstupanje u psihomotornom razvoju (primjer Slika 4). Iz razvojnih profila jasno je uočljivo koje funkcije zaostaju, te ne kojem nivou funkcionisanja je svaka psihomotorna funkcija koja se ispitivala. Na osnovu razvojne dijagnostike i individualnog profila trebalo bi osmisliti i odgovarajući tretman za poboljšanje one funkcije koja zaostaje ili se uopće ne poboljšava.

Ime: Č. V.; Datum rođenja: 24.04.2010.; Ranije rođen za četiri (4) sedmice

Korigovana hronološka dob 18 mjeseci (2. godina) i 35 mjeseci (3. godina)



Slika 4. Razvojni profil dječaka koji pokazuje zaostatak u govoru ispitan u drugoj godini života, ista funkcija je oštećena i u trećoj godini života

Figure 4. Developmenta profile of a boy with speech delay examined in the second year of life, the same function is impaired in the third year

Primjenom Minhenske funkcionalne razvojne dijagnostike u ovom istraživanju zabilježena su odstupanja u pojedinim područjima funkcionisanja ispitavana u drugoj godini života koja su se primjenom rane i intenzivne stimulacije ili spontano poboljšala do ispitivanja na trećoj godini života. Također je pokazala odstupanja koja nisu bila vidljiva na ispitivanjima u drugoj godini života, ali su bila vidljiva na ispitivanju u trećoj godini života. Postojali su i oni slučajevi gdje su odstupanja bila jasno uočljiva u drugoj godini života, ali su se zadržala i u trećoj godini života, ili su se čak i pogoršala. Voss (2008) u svom radu ističe višestruki značaj razvojne dijagnostike, koja nudi mogućnost za identifikaciju odstupanja od razvoja i deficita razvoja, te daje osnove za raznoliko i individualno terapijsko planiranje i evaluaciju. Također, navodi da je Minhenska funkcionalna razvojna dijagnostika već duže vremena najčešće korišteni razvojni test na njemačkom govornom području, te uprkos nekim njenim nedostacima i dalje vlada općom razvojnom dijagnostikom mlađe djece, te da za vremenski okvir do treće godine života još uvijek ne postoji na raspolaganju neko bolje izdanje testa na njemačkom jeziku. Iz svega navedenog možemo reći da je svako dijete pojedinačan i poseban slučaj, te mu kao takvom i treba pristupiti i tretirati ga prema njegovim trenutnim potrebama i resursima. Poboljšanjem stope preživljavanja novorođenčadi s vrlo malom porođajnom masom (< 1500 grama) dolazi se do veće zastupljenosti neurorazvojnih posljedica. Od ukupno 116 preživjele novorođenčadi sa porođajnom masom manjom od 1500 grama, normalan razvoj je imalo 69 %, 25,9 % novorođenčadi je imalo blage abnormalnosti, a 5,2 % sa umjerenim do teškim neurološkim abnormalnostima. Statistički podaci pokazuju da veće preživljavanje djece sa veoma malom porođajnom masom i malom gestacijskom dobi na rođenju, dovodi do velikog rizika od nastanka različitih neurorazvojnih abnormalnosti (Cejas i sar., 2015). 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.

ZAKLJUČAK

Djeca sa poremećajem psihomotornog razvoja imaju značajno slabije razvijene funkcionalne sposobnosti i zahtijevaju multidisciplinarni pristup u unapređivanju razvoja. Obzirom na veoma značajan udio djece male porođajne mase u prevalenci visokorizične novorođenčadi, povezanost psihičkih i motoričkih procesa, zakonitost razvoja da se „mozak razvija korištenjem“, ova djeca zahtijevaju sistematski i multidisciplinarni pristup i društvenu brigu prije samog rođenja. Mjere unapređenja njihovog razvoja u razvijenim zemljama provode se kroz intervenciju u ranom djetinjstvu. Intervencija u ranom djetinjstvu oslanja se na dokument Svjetske zdravstvene organizacije „Međunarodna klasifikacija funkcionisanja” (International

Classification of Functioning – ICF) (ICF, SZO, 2001) i biopsihosocijalnom modelu funkcionisanja i onesposobljenja. ICF klasifikacija predstavlja pravu revoluciju u definisanju i u preciziranju zdravlja i onesposobljenja. Ovi novi principi naglašavaju važnost integralnog pristupa ovom pitanju koja uzima u obzir faktore ambijenta, klasificirajući ih na sistematičan način. Novi pristup omogućava korelaciju između stanja zdravlja i ambijenta, omogućavajući tako definisanje onesposobljenja kao stanja zdravlja u nepovoljnom ambijentu. Perspektiva razvoja djece male porođajne mase kroz procjenu funkcionalnog razvoja i u odnosu na ekologiju ljudskog razvoja i biopsihosocijalni model funkcionisanja tj. ranu intervenciju i dječiju verziju klasifikacije (ICF-CY, SZO, 2007) kod nas se adekvatno ne primjenjuje i ne omogućava korištenje resursa plastičnost mozga od strane djeteta zbog izostajanja ili nedovoljne iskorištenosti postojećih resursa porodice i šire zajednice.

LITERATURA

1. Blanc, A., & Wardlaw, T. (2005). Monitoring low birth weight: an evaluation of international estimates and an updated estimation procedure. *Bulletin of the World Health Organization*, 83, 178-185.
2. Cejas, G., Gómez, Y., Roca Mdel, C., & Domínguez, F. (2015). Neurodevelopment of very low birth weight infants in the first two years of life in a Havana tertiary care hospital. *MEDICC Rev*, 17(1), 14-17.
3. Chaudhari, S., Otiv, M., Khairnar, B., Pandit, A., Hoge, M., & Sayyad, M. (2013). Pune Low Birth Weight Study - Birth to Adulthood - Cognitive Development. *Indian Pediatr*, 50(9), 853-8577.
4. Hack, M., & Fanaroff, A. (1989). Outcomes of extremely low-birth-weight infants between 1982 and 1988. *N Engl J Med*, 321, 1642-1647.
5. Li, N., Kang, LM., Wang, Q., Yu, T., Ma, D., & Luo, R. (2013). Effects of early neurodevelopmental treatment on motor and cognitive development of critically ill premature infants. *Sichuan Da Xue Xue Bao Yi Xue Ban*, 44(2), 287-290.
6. Mardešić, D. (2000). *Novorođenče*. U D. Mardešić i sur. (Ur.), *Pedijatrija* (str. 304-392). Zagreb: Školska knjiga.
7. Mejaški-Bošnjak, V. (1994). *Tečaj „Minhenska funkcionalna razvojna dijagnostika“*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Medicinski fakultet.
8. Mladina, N. (2004). *Psihomotorni razvoj*. U N. Mladina i saradnici (Ur.), *Zaštita razvojnog doba* (81-83). Tuzla: Bosanska riječ.
9. Voss, M. (2008). *Neurorazvojna dugogodišnja prognoza prijevremeno rođene djece sa izuzetno malom porođajnom masom: Prognostički značaj Minhenske funkcionalne razvojne dijagnostike (MFED 2/3)* (Doktorska disertacija). Hannover: Odjel za naučno istraživanje Medicinske psihologije, Medicinska škola Hannover u suradnji sa Socijalnim pedijatrijskim centrom Hannover.

REHABILITACIJA VIDA NAKON MOŽDANOG UDARA

VISION REHABILITATION AFTER STROKE

Amela TESKEREDŽIĆ, Gorica KURTUMA, Hurma BEGIĆ JAHIĆ

Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Pregledni rad

APSTRAKT

Moždani udar jedan je od najučestalijih neuroloških poremećaja. Posljedice nakon moždanog udara teška su stanja u čiju rehabilitaciju treba da bude uključen tim stručnjaka, porodica pacijenta i šire okruženje. Akcenat na rehabilitaciju stavlja se isključivo na područje fizikalne medicine i tretmane govora dok se zanemarije rehabilitacija pogođenih čula. Oštećenje vida jedna je od najučestalih posljedica nakon moždanog udara. Cilj rada je dodatno informisati stručnjake iz oblasti edukacijsko-rehabilitacijske nauke o potrebama uključivanja u strukturiran, multidisciplinarni tim kako bi rehabilitacijski postupak bio efikasniji. Jedan od ciljeva takođe je i informisanje stručnjaka iz srodnih nauka o krucijalnoj važnosti uključivanja edukacijskih rehabilitatora u cilju detekcije oštećenja vida i pružanja podrške u tretmanu nakon moždanog udara.

Ključne riječi: moždani udar, oštećenje vida, rehabilitacija

ABSTRACT

Stroke is one of the most common neurological disorders. The consequences after a stroke are difficult conditions in the rehabilitation of which a team of experts, the patient's family and the wider environment should be involved. The emphasis on rehabilitation is placed exclusively on the field of physical medicine and speech treatments while the rehabilitation of the affected senses is neglected. Visual impairment is one of the most common consequences after a stroke. The aim of this paper is to additionally inform experts in the field of educational and rehabilitation science about the needs of inclusion in a structured, multidisciplinary team in order to make the rehabilitation procedure more efficient. One of the goals is also to inform experts from related sciences about the crucial importance of including educational rehabilitators in order to detect visual impairment and provide support in treatment after a stroke.

Keywords: stroke, visual impairment, rehabilitation

UVOD

Moždani udar označava heterogenu grupu poremećaja koji su definisani kao iznenadni, lokalizovani poremećaj moždane cirkulacije koji izaziva neurološki ispad. Moždani udar može biti ishemijski (80%) a u pravilu nastaje uslijed tromboze ili embolije, te hemoragijski (20%) koji nastaje uslijed puknuća krvne žile (subarahnoidalno ili intracerebralno krvarenje) (MSD priručnik dijagnostike i terapije, 2014). Traume nastale uslijed moždanog udara često su trajne, veoma teške i utiču na sveobuhvatno funkcionisanje čovjeka. Rehabilitacijski proces, smještaj pacijenata i sveobuhvatan tretman bazira se na multidisciplinarnosti i uključuje veliki broj stručnjaka. Pored

narušavanja opšteg zdravstvenog stanja osobe često teško govore, sporo uspostavljaju ravnotežu, narušena je koordinacija pokreta i teško se kreću. Ako se stavi akcenat na senzorne deficite oštećenje vida je izuzetno česta posljedica moždanih udara. Potrebno je uočiti svepoteškoće, prepoznati ih i pravovremeno djelovati u cilju poboljšanja vizuelnih funkcija i osposobljavanja pacijenta za samostalno funkcionisanje i povratak svakodnevnim životnim aktivnostima.

Moždani udar i uticaj na oštećenje vida

Chronic venous insufficiency (CVI) - hronična venska insuficijencija, jedna je od najvažnijih, često neprepoznatih i podcijenjenih bolesti širom svijeta (Maffei i sar., 1986).Prepoznavanje CVI prvi je korak ka rehabilitaciji i prevenciji (Teller, McDonald, Preston, Sebris & Dobson, 1986). Kortikalno oštećenje vida obuhvata širok spektar vizuelnih teškoća koje su posljedica nesposobnosti centralnog dijela vizuelnog sistema da na odgovarajući način integriše i organizuje vizuelne informacije koje dobija od perifernog dijela, koji je uglavnom očuvan (Edmond & Foroozan, 2006). Kortikalno oštećenje vida prepoznato je kao jedan od najvažnijih uzroka obostranog sljepila u Sjedinjenim Državama (Hatton, Schweitz, Boyer & Rychwalski, 2007). Postoje dva naziva koja se pronalaze u literaturi pod skraćenicom CVI. Kortikalno oštećenje vida je naziv koji se prethodno koristio za opisivanje vidne disfunkcije nastale zbog oštećenja korteksa. S obzirom da je takvo izolovano oštećenje rijetko, uveden je termin cerebralno oštećenje vida budući da upućuje na štetu nastalu u sivoj i bijeloj moždanoj materiji (McKillop & Dutton, 2008).Program tretmana hronične venske insuficijencije počinje jednostavnim aktivnostima stimulacije vida u kratkim i čestim sesijama, kako ne bi došlo do vizuelnog zamora (Swift, Davidson & Weems, 2008). Faktori rizika za nastanak cerebrovaskularne bolesti određena su medicinska stanja poput hipertenzije, hiperholesterolemije, dijabetesa, srčanih bolesti te bolesti karotidnih arterija i preboljenog moždanog udara. Životni stil takođe utiče na nastanak moždanog udara (O'Young, Young & Stiens, 2008). Pokazalo se da ograničenja vida nakon moždanog udara ograničavaju svakodnevne aktivnosti i nezavisnost, doprinoseći depresiji i smanjenoj motivaciji (Chen et al., 2009).CVI uključuje sve vizuelne disfunkcije uzrokovane oštećenjem ili neispravnošću retrohijazmatskih vidnih puteva u odsustvu oštećenja prednjih vizuelnih puteva (Boot, Pel, Steen & Evenhuis, 2010). Naše dominantno čulo blisko je integrisano sa ostalim senzornim modalitetima (Jan et al., 2013). Oštećenje vida predstavlja značajan komorbiditet moždanog udara, samostalno ili pored drugih invaliditeta povezanih sa moždanim udarom, može prouzrokovati značajan uticaj na kvalitetu života (Hepworth & Rowe, 2016). Poremećaji vizuelnog sistema usko su povezani s topografijom nakon moždanog udara (Rowe, 2017). Pravovremenim otkrivanjem oštećenja vida, te upućivanjem na rehabilitaciju, moguće je smanjiti negativan uticaj oštećenja vida na kvalitetu života. Nažalost, oštećenje vida nakon moždanog udara je oštećenje koje najčešće ostane neprimijećeno (Balubanec, 2018).

Najčešća oštećenja vida koja zahtijevaju rehabilitaciju nakon moždanog udara

Jednostrano vizuo-prostorno zanemarivanje poremećaj je koji se karakteriše smanjenom sviješću o vizuelnim podražajima smještenim na jednoj strani prostora i česta je posljedica cerebralnog moždanog udara koji zahvata desnu moždanu hemisferu (Hallgan, Marshall & Wade, 1989). Poremećaji vizualne integracije, povezani s moždanim udarom, sastoje se u neuspjehu obrade vidnih kortikalnih područja i mogu se ispoljiti kao aleksija bez agrafije povezana s lezijama corpus callosum (Quint & Gilmore, 1992). Srednja prevalenca gubitak vidnog polja nakon moždanog udara iznosi 31% (Agrell et al., 1997; Benedetti et al., 1993; Gray et al., 1989). Kada dođe do oštećenja vidnog polja to ukazuje da je došlo do nekoliko lezija u mozgu što može rezultirati specifičnim promjenama vidnog polja i ove oblike teškoća procjenjujemo perimetrijom (Sabel & Kasten, 2000). Incidenca oštećenja vida varira od 10% do 82% nakon moždanog udara desne hemisfere, a od 15% do 65% nakon moždanog udara lijeve hemisfere (Plummer, Morris & Dunai, 2003). Poteškoće vidne percepcije uzrokuju poteškoće u domeni viših vidnih funkcija te različite kognitivne poteškoće kao što su: vidna agnozija, aleksija, prosopagnozija, akromatopsija i sl. (Greene, 2005). Ringman, Saver, Woolson & Adams (2005) utvrdili su da se odstupanje oka u vodoravnim smjerovima pretežno javlja nakon lezija desne hemisfere. Utvrđena je i učestalost odstupanja oka samo u bolesnika s zanemarivanjem prostora, ali nema rezultata koliko je pacijenata bez zanemarivanja pokazalo isto ponašanje (Jones & Shinton, 2006). Oštećenje vida može se sastojati od gubitaka vidnog polja, neuspostavljanja binokularnog vida, nistagmusa, zamagljenog vida (na istoj strani s motoričkim deficitom), te perceptivnim i psihološkim problemima (Khan, Leung & Jay, 2008). Vidna oštrina je često, ali ne i uvijek, smanjena kod osoba s CVI. Osjetljivost na kontraste može biti značajno umanjena, a kolorni vid je često neoštećen (McKillop & Dutton, 2008). Vrste oštećenja vida nakon moždanog udara mogu biti izuzetno složene, uključujući okularne i kortikalne promjene. Najčešća oštećenja vida koja se javljaju kao posljedica moždanog udara mogu se svrstati u tri kategorije: senzorno oštećenje, oštećenje okulomotorike, oštećenje vidne percepcije (Rowe et al., 2009). Postoji još potencijalnih simptoma CVI, a među njima su abnormalna fiksacija, varijabilan vid, selektivna pažnja, te gledanje i praćenje predmeta koji se kreće (Berryman, Rasavage & Politzer, 2010). Tačne procjene prevalencije ili učestalosti oštećenja vida za preživjele moždane udare često ostaju nepoznate (Rowe, 2011). Određivanje prevalencije oštećenja vida u jedinici udara je važno kako bi se omogućilo odgovarajuće planiranje efikasnih preporuka za procjenu, liječenje i ciljane savjete očnih specijalista (Rowe et al., 2011). Oštećenjem motiliteta očiju, odnosno disfunkcijom sakada i pokreta praćenja, javljaju se poteškoće u aktivnostima koje zahtijevaju koordinaciju oko-ruka i poteškoće čitanja. Disfunkcije binokularnog vida otežavaju održavanje ravnoteže, kretanje kroz prostor, vožnju automobila, hodanje stepenicama, čitanje, bavljenje sportom i sl. Disfunkcija akomodacije otežava izvođenje aktivnosti i na blizinu (Suter & Harvey, 2011). Vizuelno-spacijalno zanemarivanje je kognitivni deficit koji uzrokuje nepotpunu svjesnost o objektima, osobama i drugim vidnim stimulusima u vidnom prostoru, kontralateralne cerebralne lezije (Kortte & Hillis, 2011). Pacijenti koji su preživjeli moždani udar žale se na suhoću očiju i na nedostatak pažnje pri pravilnom liječenju suhoće i iritacije (Wang, T. J. Wang, I. J., Hu & Lin, 2012). Uobičajan ishod unilateralne posteriorne moždane lezije je donekle uredna vidna oštrina, te slaba vidna pažnja na jednoj strani, sa ili bez

uparenog oštećenja vidnog polja, dok je u slučaju bilateralne moždane lezije vidna oštrina više oštećena (Phillip & Dutton, 2014). Obzirom na lokaciju i stepen oštećenja, jednostrano oštećenje stražnje moždane arterije u okcipitalnom režnju može uzrokovati kontralateralnu homonimnu hemianopiu. Oštećenje u ventralnom dijelu okcipitalnog režnja uzrokovat će akromatopsiju, tj. nemogućnost razlikovanja boja, a koja je moguća i u kombinaciji sa kvadrantanopiom. Oštećenje u području optičke radijacije uzrokovati će donju kvadrantanopiu, a oštećenje u temporalnom režnju uzrokovati će gornju kvadrantanopiu (Nouh, Remke & Ruland, 2014). Vrsta i stepen oštećenja nakon moždanog udara zavise i od područja i od veličine oštećenja mozga (Peharec, 2016). Oštećenje vida kao rezultat moždanog udara ima različite oblike u četiri glavne kategorije: gubitak vidnog polja, oštećenje motorike oka, oštećenje centralnog vida i oštećenje vizuelne percepcije (Hepworth et al., 2016). Hemianoptički, kvadrijanoptički i visinski nedostaci koji proizlaze iz hijazmatiskih i posthijazmatiskih lezija vidnih puteva uključujući okcipitalni korteks također su česta (Frolov, Feuerstein & Subramanian, 2017). Vizuelna oštećenja povezana sa moždanim udarom mogu nastati iz različitih neuroloških etiologija, poput traumatičnih ozljeda mozga, lezija, vaskularnih poremećaja, upala, multiplih skleroza, infekcija i degeneracija (Hepworth, Rowe & Burnside, 2019).

REHABILITACIJA NAKON MOŽDANOG UDARA

Rehabilitacija ne može promijeniti neurološki deficit bolesnika, ali može značajno pridonijeti osamostaljivanju bolesnika (Warlow, Sudlow, Dennis, Wardlaw & Sandercock, 2003). Demarin i Roje-Bedeković (2004) ističu da su klasične rehabilitacijske metode u Republici Hrvatskoj najčešće fizikalna terapija, radna terapija i terapija govora. Pri pregledu kod bolesnika neophodno je utvrditi opšte stanje, sposobnost mijenjanja položaja, kritična mjesta za nastanak dekubitusa, postojanje inkontinencije mokraće i stolice, uz poseban osvrt na sljedeće tačke: orijentaciju pacijenta, više mentalne funkcije, komunikaciju, stanje kranijalnih živaca, oštećenje živčano-mišićnog sistema, oštećenje čula, održavanje ravnoteže, koordinaciju i držanje (Bakran, Dubroja, Habus & Varjačić, 2012). Rehabilitacija nije završena nakon bolničke medicinske rehabilitacije, nego bi osobe trebale nastaviti rehabilitaciju u određenoj ustanovi ili u vlastitom domu (Katrak et al., 1992; prema Bakran, Dubroja, Habus & Varjačić, 2012). Oštećenja čula kao posljedicu moždanog udara često prate motorna oštećenja (Bakran et al., 2012). Rehabilitacija vida započinje procjenom vidnih funkcija i funkcionalnog vida, pri čemu je važno ispitati vidnu oštrinu, vidno polje, kontrastnu osjetljivost i sl. Zatim je potrebno procijeniti i druge dijelove vidnog sistema, odnosno vidne puteve i cerebralni dio vidnog sistema, a kako bi dobili potpunu sliku, potrebno je procijeniti sposobnosti osobe i njeno funkcionisanje u vidnim zadacima (Colenbradner, 2010; prema Alimović, 2012). Rehabilitacijski proces za bolesnike sa složenim problemima zahtijeva: prostor koji odgovara zahtjevima specijaliziranog rehabilitacijskog programa za bolesnike nakon moždanog udara, pažljivo planirani, integrisani i individualno prilagođeni, specijalizirani re-habilitacijski program, a koji sastavlja i provodi multidisciplinarni rehabilitacijski tim, te ostali servisi po potrebi (National Institute for Health and Care excellence, 2013).

Rehabilitacija vida nakon moždanog udara

Suter i Harvey (2011) navode da se rehabilitacija vida nakon moždanog udara temelji na neuroplastičnosti, odnosno sposobnosti mozga da, uz primjerena iskustva i vođenja, ojača postojeće i stvara nove konekcije. Duquette i Baril (2009) predlažu tri glavna pristupa rehabilitaciji vida: terapija oporavka vida s glavnim ciljem oporavka vida i vidnih funkcija; trening kompenzatornih vještina s ciljem da se deficit uzrokovan gubitkom određene vidne funkcije nadomjesti učinkovitim korištenjem drugih vidnih funkcija; pristupi supstitucije koji optičkim pomagalima mogu da nadomjeste izgubljenu vidnu funkciju. Surter i Harvey (2011) predlažu bitne odrednice za programiranje rehabilitacije vida koja treba biti svrhovita, treba biti aktivan proces, treba pružiti osobi nove stimulacije, treba poticati donošenje odluka temeljem vidnih informacija, treba da sadrži sredstva za procjenu i povratne informacije, rehabilitator treba razumjeti logički slijed razvoja i sekvence rehabilitacijskog procesa. Rehabilitacija treba biti prilagođena trenutnim sposobnostima osobe, treba modifikovati postupke tako da oni budu rehabilitantu savladivi, ali i zahtjevni, treba zaokupiti i održati vidnu pažnju osobe, svaki postupak trebao bi omogućiti rehabilitantu da uspostavi i održi vidnu pažnju na zadacima koje rješava, mora biti savladana i internalizirana. Rehabilitant treba vježbati i ponavljati postupke sve dok se ne savlada nova vidna vještina, tako da je brza, automatizovana i stabilna u dužem vremenskom periodu. Rehabilitacija vida treba biti dio multisenzorne integracije. Kad se jednom savlada vještina, ona bi trebala biti integrisana s vestibularnim, auditornim i opštim motoričkim sposobnostima. Rehabilitacijski postupci dijele se na dva pristupa, „top-down“ i „bottom-up“ pristup. „Top-down“ pristup se odnosi na učenje novih, kompenzatornih vještina za savladavanje i/ili nadomješavanje oštećenja. „Bottom-up“ pristup koristi vidne stimulacije kako bi se pospješila poremećena percepcija (Kortte & Hills, 2011). Optimalne strategije rehabilitacije mogu se definisati samo ako razumijemo način na koji trening i rehabilitacijski protokol utiču na neurobiologiju centralnog živčanog sistema s prioritetom na aspekte vremena, vrste i intenzitete rehabilitacijskog treninga. Mjerljivi kriteriji krajnje tačke za rehabilitacijski ishod potrebni su kako bi se postigle dvije svrhe: prilagođavanje idealne rehabilitacijske strategije pojedinačnom pacijentu i odabir optimalnog protokola terapije (Wahl & Schwab, 2014). Vrijeme za pregled vizuelnih funkcija nakon moždanog udara ima direktan uticaj na procjenu prevalencije problema sa vidom koji se javljaju zbog moždanog udara. Oporavak vizuelnih stanja može se brzo dogoditi, u nekim slučajevima tokom prvih sedmica nakon moždanog udara (Hepworth & Rowe, 2016). U Evropi i svijetu postoje jasni standardi i smjernice za rehabilitaciju osoba s moždanim udarom, koje se baziraju na medicinski evidentiranim dokazima o učinkovitosti i postizanju kratkoročnih i dugoročnih ciljeva (Goljar, 2014; prema Schnurrer-Luke-Vrbanić, Avancini-Dobrović, Bakran & Kadojić, 2016). Ukoliko se pravovremeno počne s primjerenim oblikom rehabilitacije, moguć je djelimičan ili čak potpun oporavak oštećenih vidnih funkcija (Pambakian & Kennard, 1997; prema Frolov, Feuerstein & Subramanian, 2017).

Istraživanja o vrstama oštećenja vida i rehabilitacijskim procesima nakon moždanog udara

Decenijama unazad mnogi autori bavili su se istraživanjem korelacije između moždanog udara i oštećenja vida. Istraživanje populacije nakon moždanog udara na uzorku od 709 ispitanika prikazuje rezultate o prosječnoj prevalenci oštećenja vida nakon moždanog udara u rasponu od 62% do 71% (Clisby, 1995; Isaeff, Wallar & Duncan, 1974). Butter i Kirsch (1992) dokazali su da osposobljavanje pacijenata za vizuelno detektovanje prema zanemarenoj strani, zajedno s pokušajima povećanja svijesti o njihovim deficitima, obično smanjuje zanemarivanje u situacijama treninga, ali ovakvi rezultati nisu dosljedni za generalizaciju posebno za nespecifične kognitivne i percepcijske zadatke ili za svakodnevne aktivnosti. Istraživanja koja su proveli Jones i Shinton (2006) ukazuju na potrebu za rehabilitacijom vida kako bi se postigao maksimalan mogući oporavak u sveobuhvatnoj rehabilitaciji i uspješnije obavljanje aktivnosti svakodnevnog života. Zbog nedostatka dokaza, teško je izvijestiti koji je pristup u rehabilitaciji optimalna preporuka za kliničku praksu (Luauté, Halligan, Rode, Rossetti & Boisson, 2006). Istraživanjem koje je provedeno na uzorku od 140 osoba koje su prijavile vizuelne halucinacije, uz napomenu da vizuelne halucinacije (Charles-Bonnet sindrom) traju nekoliko dana ili sedmica nakon početka moždanog udara i postepeno popuštaju, ispitivano je vrijeme spontanog oporavka. Trajanja vizuelnih halucinacija su iznosila 28 dana, dok je prvih 90 dana predviđeno kao spontan oporavak (Poggel et al., 2007). Većina spontanog oporavka obično se dogodi u prva 3 mjeseca. Dok pacijenti s blažim deficitima postižu spontani oporavak brže od pacijenata s ozbiljnijim deficitima, obrazac spontanog oporavka također se može razlikovati kod istog pacijenta za različite funkcije (Cramer, 2008). Gotovo polovina pacijenata nakon moždanog udara (49,5%) imala je oštećenje vidnog polja od kojih je s potpunom hemianopsijom 29,4%. Ostale vrste oštećenja vidnog polja uključuju djelimične skotome i druga oštećenja. Kod pacijenata je utvrđen gubitak vidnog polja na desnoj strani koji iznosi 19,8%, a na lijevoj strani iznosi 27,2% i obostrani gubitak vidnog polja od 2,5% (Rowe et al., 2009). Vizualna rehabilitacija u oštećenju vidnog polja zavisi od nepovređenih neurona i njihove topografije na vizualnim putevima i kortikalnom području. (Sabel, Kruse, Wolf & Guenther, 2013). Jedan od osnovnih problema koje su iznijeli autori tokom istraživanja odnosio se na nepostojanje specifičnih instrumenata namjenjenih za detektovanje oštećenja vida nakon moždanog udara. Razvijeno je osamnaest opštih instrumenata za populaciju sa oštećenjem vida, ali bez specifično ciljanog stanja vida (Hepworth et al., 2015).

ZAKLJUČAK

Posljedice moždanog udara direktno utiču na narušavanje većine senzornih sposobnosti. Jedno od najčešćih senzornih oštećenja je upravo oštećenje vida, koje nastaje kao posljedica trauma mozga. Stoga bi multidimenzionalni pristup trebao da uključi i stručnjaka iz područja edukacijsko-rehabilitacijske nauke, koji bi u interakciji sa ostalim stručnjacima mogao dati prijedloge, savjete i direktne upute za kreiranje i provođenje rehabilitacijskog program. Rehabilitacija vida trebalo bi da bude interaktivan proces sa pacijentom koji će da stimuliše njegova čula, održava pažnju i usmjerava je na vizuelno detektovanje i konstantno, motivisano nastojanje da se vizuelna funkcionalnost podigne na viši nivo. Rehabilitator treba nastojati da svoja znanja i vještine prilagodi individualnim sposobnostima i kroz planiran tretman dobije

povratne informacije od pacijenta, te da konstantno teži osposobljavanju za samostalno funkcionisanje. Stoga bi se i rehabilitacijski tretman trebao nastaviti i u porodičnom domu te time direktno doprinijeti većoj efikasnosti i funkcionalnosti osobe oštećena vida. Jedan od čestih problema u rehabilitaciji vida nakon moždanog udara je i taj što se ova vrsta oštećenja ne posmatra izolovano od drugih oštećenja mozga, a koji se manifestuju kroz vizuelne deficite, te se zbog toga potreba za tretmanom vida često ne prepoznaje na vrijeme i ne tretira kroz strukturiran rehabilitacijski program.

LITERATURA

1. Agrell, B.M., Dehlin, O.I. & Dahlgren, C.J. (1997). Neglect in elderly stroke patients: A comparison of five tests. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 51(5), 295-300.
2. Alimović, S. (2012). The assessment and rehabilitation of vision in infants. *Paediatrica Croatica*, 56(1), 218-226.
3. Bakran, T., Dubroja, I., Habus, S. & Varjačić, M. (2012). Rehabilitacija osoba s moždanim udarom. *Medicina Fluminensis*, 48(4), 380-394.
4. Balubanec, K. (2018). *Oštećenje vida nakon moždanog udara* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
5. Benedetti, M.D., Benedetti, M., Stenta, G., Costa, B. & Fiaschi, A. (1993). Short term prognosis of stroke in a clinical series of 94 patients. *The Italian Journal of Neurological Sciences*, 14(2), 121-127.
6. Berryman, A., Rasavage, K. & Politzer, T. (2010). Practical clinical treatment strategies for evaluation and treatment of visual field loss and visual inattention. *Neuro Rehabilitation*, 27, 261-268.
7. Boot, F.H., Pel J.J., Steen, J. & Evenhuis, H.M. (2010). Cerebral Visual Impairment: Which perceptive visual dysfunctions can be expected in children with brain damage? A systematic review. *Res Dev Disabl*, 31, 1149-1159.
8. Butter, C.M. & Kirsch, N. (1992). Combined and separate effects of eye patching and visual stimulation on unilateral neglect following stroke. *Arch Phys Med Rehabilitation*, 72(12), 1133-1139.
9. Chen, C., Lee, A., Clarke, G., Hayes, A., George, S.,...& Vincent R. (2009). Vision-related quality of life in patients with complete homonymous hemianopia post stroke. *Top Stroke Rehabilitation*, 16(6), 445-453.
10. Clisby, C. (1995). Visual assessment of patients with cerebrovascular accident on the elderly care wards. *British Orthoptic Journal*, 52, 38-41.
11. Cramer, S.C. (2008). Repairing the human brain after stroke: I. Mechanisms of spontaneous recovery. *Annals of Neurology*, 63, 272-287.
12. Demarin, V. & Roje-Bedeković, M. (2004). Neurorehabilitacija. *Vaše zdravlje*, 38(10), 6-8.
13. Duquette, J. & Baril, F. (2009). *Visual rehabilitation interventions developed for persons with a neurological visual impairment, Information monitoring summary*. Canada, Laval: Institut Nazareth and Louis Braille.
14. Edmond, J.C., & Foroozan, R. (2006). Cortical visual impairment in children. *Current Opinions in Ophthalmology*, 17, 509-512.
15. Frolov, A., Feuerstein, J. & Subramanian, P.S. (2017). Homonymous Hemianopia and Vision Restoration Therapy. *Neurol Clin*, 35(1), 29-43.
16. Gray, C. S., French, J. M., Bates, D., Carlidge, N. E., Venables, G. S. & James, O. F. (1989). Recovery of visual fields in acute stroke: Homonymous hemianopia associated with adverse prognosis. *Age and Ageing*, 18(6), 419-421.

17. Greene, J.D.W. (2005). Apraxia, agnosias, and higher visual function abnormalities. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 76(59), 25-34.
18. Halligan, P.W., Marshall, J.C. & Wade, D.T. (1989). Visuospatial neglect: underlying factors and test sensitivity. *Lancet*, 2, 900-907.
19. Hatton, D.D., Schweitz, E., Boyer, B. & Rychwalski, P. (2007). Babies Count: The national registry for children with visual impairments, birth to 3 years. *JAAPOS*, 11, 351-355.
20. Hepworth, L. & Rowe, F. (2016). Visual impairment following stroke-the impact on quality of life: a systematic review. *Ophthalmic Res*, 5, 1-15.
21. Hepworth, L.R., Rowe, F.J. & Burnside, G. (2019). Development of a patient reported outcome measures for measuring the impact of visual impairment following stroke. *BMC Health Services Research*, 19, 348-351.
22. Hepworth, L.R., Rowe, F.J., Harper, J., Jarvis, K., Shipman, T.,... & Rodgers, H. (2015). Patient reported outcome measures for visual impairment after stroke: a systematic review. *Health and Quality of Life Outcomes*, 13, 146-152.
23. Hepworth, L.R., Rowe, F.J., Walker, M.F., Rockcliffe, J., Noonan, C.,...& Howard, C. (2016). Post-stroke visual impairment: a systematic literature review of types and recovery of visual conditions. *Ophthalmology Research*, 5(1), 1-41.
24. Isaef, W.B., Wallar, P.H. & Duncan, G. (1974). Ophthalmic findings in 322 patients with a cerebral vascular accident. *Annals of Ophthalmology*, 6(10), 1059-1064.
25. Jan, J.E., Heaven, R.K.B., Matsuba, C., Langley, M.B., Roman-Lantzy, C.,...& Anthony, T.L. (2013). Windows into the visual Brain: New discoveries about the visual system, its functions, and implications for practitioners. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(4), 251-261.
26. Jones, S.A. & Shinton, R.A. (2006). Improving outcome in stroke patients with visual problems. *Age and Ageing*, 35, 560-565.
27. Khan, S., Leung, E. & Jay, W.M. (2008). Stroke and visual rehabilitation. *Top Stroke Rehabilitation*, 15(1), 27-36.
28. Kortte, K.B. & Hillis, A.E. (2011). Recent trends in rehabilitation interventions for visual neglect and anosognosia for hemiplegia following right hemisphere stroke. *Future Neurology*, 6(1), 33-43.
29. Luauté, J., Halligan, P., Rode, G., Rossetti, Y. & Boisson, D. (2006). Visuo-spatial neglect: a systematic review of current interventions and their effectiveness. *Neuroscience Biobehavioral Reviews*, 30, 961-982.
30. Maffei, H.I.A., Magaldi, C., Pinho, S.Z., Lastoria, S., Pinho, W.,...& Yoshida, W.B. (1986). Varicose veins and chronic venous insufficiency in Brazil: prevalence among 1755 inhabitants of a country town. *Int J Epidemiol*, 15, 210-217.
31. McKillop, E. & Dutton, G.N., (2008). Impairment of vision in children due to damage to the brain. *Br Ir Orthopt J* 5, 8-14.
32. MSD (2014). *Priručnik dijagnostike i terapije. Hrvatski liječnički zbor*. Preuzeto 13.4.2021. <http://www.msd-prirucnici.placebo.hr/msd-prirucnik/neurologija/mozdani-udar>
33. National Institute for Health and Care excellence (NICE) clinical guideline. *Stroke rehabilitation, 2013*. Preuzeto 6.12.2020. <http://www.guidance.nice.org.uk/cg162>
34. Nouh, A., Remke, J. & Ruland, S. (2014). Ischemic posterior circulation stroke: a review of anatomy, clinical presentations, diagnosis, and current management. *Frontiers in neurology*, 5, 1-16.
35. O'Young, B., Young, M. & Stiens, S. (2008). *Physical medicine and rehabilitation*. Philadelphia: Mosby/Elsevier.
36. Peharec, R. (2016). Rehabilitacija vida nakon moždanog udara (Diplomski rad). Zagreb:Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

37. Phillip, S.S. & Dutton, G.N. (2014). Identifying and characterising cerebral visual impairment in children. *Clinical and Experimental Optometry*, 97, 196-208.
38. Plummer, P., Morris, M.E. & Dunai, J. (2003). Assessment of unilateral neglect. *Phys. Ther.*, 83, 732-740.
39. Poggel, D.A., Müller-Oehring, E.M., Gothe, J., Kenkel, S., Kasten, E.,... & Sabel, B.S. (2007). Visual hallucinations during spontaneous and training-induced visual field recovery. *Neuropsychologia*, 45(11), 2598-2607.
40. Quint, D.J. i Gilmore, J.L. (1992). Alexia without agraphia. *Neuroradiology*, 34(3), 210-214.
41. Ringman, J.M., Saver, J.L., Woolson, R.F. & Adams, H.P. (2005). Hemispheric asymmetry of gaze deviation and relationship to neglect in acute stroke. *Neurology*, 65, 1661-1662.
42. Rowe, F. (2011). Prevalence of ocular motor cranial nerve palsy and associations following stroke. *Eye*, 25(7), 881-887.
43. Rowe, F.J. (2017). Stroke survivors' views and experiences on impact of visual impairment. *Brain Behavior*, 7(9).
44. Rowe, F., Brand, D., Jackson, C.A., Price, A., Walker, L.,... & Harrison, S. (2009). Visual impairment following stroke: do stroke patients require vision assessment? *Age & Ageing*, 38(2), 188-193.
45. Rowe, F., Wright, D., Brand, D., Jackson, S., Price, A.,... & Walker, L. (2011). Reading difficulty after stroke: Ocular and non ocular causes. *International Journal of Stroke*, 6(5), 404-411.
46. Sabel, B.A. & Kasten, E. (2000). Restoration of vision by training of residual functions. *Curr Opin Ophthalmol*, 11(6), 430-436.
47. Sabel, B.A., Kruse, R., Wolf, F. & Guenther, T. (2013). Local topographic influences on vision restoration hot spots after brain damage. *Restor Neurol Neurosci*, 31(6), 787-803.
48. Schnurrer-Luke-Vrbanić, T., Avancini-Dobrović, V., Bakran, Ž.,... & Kadojić, M. (2016). *Smjernice za rehabilitaciju osoba nakon moždanog udara*. Rijeka: Zavod za fizikalnu i rehabilitacijsku medicinu, Klinički bolnički centar Rijeka.
49. Suter, P.S. & Harvey, L.H. (2011). *Vision rehabilitation: Multidisciplinary Care of the patient following brain injury*. SAD, Boca Raton: CRC Press.
50. Swift, S.H., Davidson, R.C. & Weems, L.J. (2008). *Cortical Visual Impairment in Children: Presentation Intervention, and Prognosis in Educational Settings*. Retrieved on 11th December 2020 from <http://mtdeafblind.ruralinstitute.umt>.
51. Teller, D.Y., McDonald, M.A., Preston, K., Sebris, S.L. & Dobson, V. (1986). Assessment of visual acuity in infants and children: the acuity card procedure. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 28, 779-789.
52. Wahl, A.S. & Schwab, M.E. (2014). Finding an optimal rehabilitation paradigm after stroke: enhancing fiber growth and training of the brain at the right moment. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 381-393.
53. Wang, T.J., Wang, I.J., Hu, C.C. & Lin, H.C. (2012). Comorbidities of dry eye disease: a nationwide population-based study. *Acta Ophthalmologica*, 90(7), 663-668.
54. Warlow, C., Sudlow, C., Dennis, M., Wardlaw, J. & Sandercock, P. (2003). Stroke. *Lancet*, 362, 1211-1224.

KATOLIČKO ŠKOLSTVO U BOSNI I HERCEGOVINI TIJEKOM AUSTROUGARSKE UPRAVE (1878.-1918.)

CATHOLIC EDUCATION IN BOSNIA AND HERZEGOVINA DURING THE AUSTRO-HUNGARIAN RULE (1878 - 1918)

Mario ĆOSIĆ

Katolički školski centar „Sv. Josip“, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT

Autor želi prikazati nastanak katoličkih odgojno-obrazovnih ustanova u Bosni i Hercegovini, čije sustavno organiziranje započinje uspostavljanjem redovite crkvene hijerarhije 1881. godine, a čiji su temelji udareni tijekom dva posljednja desetljeća 19. stoljeća, tj. tijekom austrougarske uprave u Bosni i Hercegovini (1878.-1918.). U radu je donesen pregled odgojno-obrazovnih ustanova koje su vodile ženske i muške redovničke zajednice, te Vrhbosanska nadbiskupija. Na poziv i uz potporu nadbiskupa Josipa Stadlera, nekoliko redova časnih sestara će upravo tada započeti širiti mrežu osnovnih škola, a osim toga, sestre će osnovati i uspješno voditi više djevojačke škole, kao i stručne zanatske škole. Sestre Kćeri Božje Ljubavi će u Sarajevu 1884. osnovati Žensku učiteljsku školu, koja će postati prva Učiteljska škola u Bosni i Hercegovini uopće. Bosanski franjevci su muška redovnička zajednica, koja će dočekati dolazak austrougarske uprave, i u tom vremenskom razdoblju će osnovati klasične gimnazije u Visokom i Širokom Brijegu, te Franjevačku teologiju u Sarajevu i Franjevačku bogosloviju u Mostaru. Još prije austrougarske okupacije Bosne i Hercegovine, u Delibašino selo 1869. godine dolaze katolički redovnici trapisti, koji će u banjolučkom kraju osnivanjem škola različitih stupnjeva razviti bogatu odgojno-obrazovnu djelatnost. Na poziv Stadlera u Sarajevo dolazi Red školske braće koji 1916. godine pokreću odgojno-obrazovnu djelatnost, koja će usljed političkih prilika biti prekinuta 1918. godine. Vrhbosanska nadbiskupija će u Tranivku 1882. osnovati Nadbiskupsku klasičnu gimnaziju, te 1890. Vrhbosansku katoličku teologiju, čime je formalno započelo visoko obrazovanje u Bosni i Hercegovini. Sve katoličke odgojno-obrazovne ustanove iz austrougarskog razdoblja su dale velik doprinos razvoju posvijesti školstva Bosne i Hercegovine.

Ključne riječi: austrougarska uprava, katoličko školstvo, časne sestre, redovnici, vrhbosanska nadbiskupija, odgojno-obrazovne ustanove

ABSTRACT

The aim of the author is to depict the establishment of the catholic educational institutions in Bosnia and Herzegovina whose systematic organisation began with establishing the regular church hierarchy in 1881 and whose foundations were laid during the last two decades of the 19th century, i.e. during the Austro-Hungarian rule in Bosnia and Herzegovina (1878 – 1918). This paper provides an overview of the educational institutions which were led by female and male monastic communities as well as the Archdiocese of Vrhbosna. Thanks to archbishop Josip Stadler's invitation and support some orders of nuns started to spread the net of primary schools and beside that, the nuns founded and successfully led several schools for girls as well as vocational secondary schools. Sisters of the Love of God established Female Teacher Training School in 1884 which became the first Teacher training school in Bosnia and Herzegovina. Bosnian franciscans are a male monastic community which met the arrival of the Austro-Hungarian rule and during that period they founded the Classic Grammar Schools in Visoko

and Široki Brijeg along with the Franciscan theology in Sarajevo and the Franciscan Major Seminary in Mostar. Even before the Austro-Hungarian occupation of Bosnia and Herzegovina, catholic Trappists priests came to Delibašino selo in 1869 and developed rich educational activities by establishing schools of different levels. The order of the Brothers of the Christian Schools responded to Stadler's call in 1916 when they started their educational activities, which were interrupted in 1918 due to political conditions. Furthermore, The Archdiocese of Vrhbosna established the Archdiocesan Classical Grammar School in Travnik in 1882 and in 1890 the Catholic theology of Vrhbosna was founded whereby the formal higher education in Bosnia and Herzegovina has started. All of the catholic educational institutions founded in the period of the Austro-Hungarian rule in Bosnia and Herzegovina made a huge contribution to the development of education in Bosnia and Herzegovina.

Keywords: Austro-Hungarian rule, catholic education, nuns, monastic priests, Archdiocese of Vrhbosna, educational institutions

UVOD

U povijesti Bosne i Hercegovine 1878. godina ostat će zabilježena, ne samo kao godina vojne okupacije od strane Austro-Ugarske Monarhije, nego i kao godina kada će u Bosni i Hercegovini kroz kulturno-prosvjetnu okupaciju, započeti novo razdoblje u povijesti njezina školstva. Kolika je bila zaostalost naroda u BiH na kulturno-prosvjetnom planu tijekom turskog razdoblja (1463.-1878.), govori i podatak da će Austro-Ugarska u BiH 1878. godine zateći čak 97% nepismenog stanovništva, bez osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja, a pogotovo sveučilišnog. Austro-Ugarska okupacija je zatekla u BiH 54 katoličke osnovne škole koje je pohađalo 2295 učenika i 56 učitelja. Zatečeno konfesionalno osnovno školstvo i škole, Austro-ugarska vlast neće ukinuti, nego će ih uključiti u državni školski sustav kao privatne konfesionalne škole. Tim školama će dodjeliti i pravo javnosti, uz obvezu pridržavanja državnog plana i programa, kao i državnog nadzora. Tijekom četiri stoljeća u BiH franjevci su bili jedini kler koji je vodio duhovnu, prosvjetnu i kulturnu brigu o katoličkom puku na ovim prostorima. Uspostavom redovite crkvene hijerarhije u BiH 1881. godine stvaraju se uvjeti za sustavnije djelovanje Katoličke crkve na svim područjima, pa tako i na prosvjetno-kulturnom. Zalaganjem prvog vrhbosanskog nadbiskupa dr. Josipa Stadlera, u BiH počinju dolaziti redovničke zajednice ženskih redova. Odgojno-obrazovne ustanove iz navedenog razdoblja možemo podijeliti na:

1. Odgojno-obrazovne ustanove redovnica (Milosrdnice sv. Vinka Paulskog, Družba Kćeri Božje ljubavi, Klanjateljice Krvi Kristove, Služavke Malog Isusa, Školske sestre Trećeg reda sv. Franje);
2. Odgojno-obrazovne ustanove redovnika (Franjevci Bosne Srebrene i Hercegovачke provincije, Trapisti i red Školske braće);
3. Odgojno-obrazovne ustanove Vrhbosanske nadbiskupije.

Katoličke odgojno-obrazovne ustanove svih stupnjeva, tijekom naznačenog vremenskog razdoblja dale su velik doprinos u promicanju i širenju pismenosti, kao i razvoju povijesti školstva BiH. Kako bi se dobila cjelovitija slika o odgojno-obrazovnom radu časnih sestara, bit će nabrojane i škole koje su sestre osnovale nakon austrougarskog razdoblja.

ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE REDOVNICA

MEĐU prvim ženskim redovničkim zajednicama na području Bosne i Hercegovine bile su sestre Milosrdnice sv. Vinka Paulskog, koje su u Sarajevo došle još 1871. godine na poziv biskupa fra Paškala Vujičića. Sestre su po dolasku radile u pučkoj školi pod okroviteljstvom fra Grge Martića, a izgradnjom nove škole započet će novo razdoblje razvoja katoličkog školstva u Sarajevu, odnosno BiH. Sestre milosrdnice su u svome radu i odgojnom pristupu ostvarivale izvanredne rezultate što će potaknuti roditelje djece drugih vjera i nacionalnosti da počnu svoju djecu slati u sestarske škole. Uspješni rad sestara Milosrdnica bit će nakratko prekinut tijekom Austro-Ugarske okupacije 1878., pa sve do 1880., kada se ponovno vraćaju u Sarajevo i nastavljaju odgojno-obrazovnu djelatnost. Na poticaj, i uz pomoć nadbiskupa Stadlera, sestre Milosrdnice će u Sarajevu podići Zavod sv. Vinka (1883.), u kojemu će tijekom više od 60 godina rada djelovati nekoliko škola: Osnovna škola, četverogodišnja Ženska pučka škola, četverogodišnja Viša djevojačka škola (1886., koja se od 1924. naziva Ženska građanska škola trgovačkog smjera), Stručna zanatska škola, osnovana 1939., a 1941. osnovana je Prva potpuna ženska realna gimnazija. U Zavodu su još djelovali i Dječije zabavište i Konvikt za djevojke. Bitno je navesti da su sestre Milosrdnice osim Zavoda sv. Vinka u Sarajevu, na području BiH osnovale zavode i škole u slijedećim mjestima: Banja Luka: Osnovna škola (1872.); Dolac kod Travnika: Osnovna škola (1872.); Derventa: Osnovna škola (1872.); Mostar: Osnovna škola (1872.) i Privatna ženska zanatska škola (1937.); Livno: Osnovna škola (1874.); Travnik: Zavod sv. Vinka (1881.) sa školama: osnovna škola, Viša djevojačka škola (od 1924. Ženska građanska škola, a od 1924. godine Ženska građanska škola trgovačkog smjera), Ženska realna gimnazija (1941.); Žepče: Djevojačka škola (1883.) i Privatna ženska zanatska škola sestara milosrdnica s pravom javnosti u Žepču (1940.); Tomislav Grad: Osnovna škola za djevojčice (1884.); Brčko: Školski zavod sv. Vinka (1886.) u kojem su djelovale: Osnovna škola za djevojčice, Viša djevojačka škola (1912. godine, a od 1924. Ženska građanska škola), Dječije zabavište i konvikt za djevojke (1889.); Bugojno: Osnovna škola za djevojčice (1894.); Ljubuški: Osnovna škola (1898.) i Privatna ženska zanatska škola sestara Milosrdnica (1933.); Mostar: Osnovna škola (1872.) Privatna ženska zanatska škola (1937.), (Topić, 2005; Vračić & Kovačić, 1998; Vukšić, 2002). Dolazak sestara milosrdnica u BiH predstavljao je prekretnicu u povijesti katoličkog školstva BiH, jer će sestre u svojim zavodima, u odgojno-obrazovni rad uvesti metode i praksu modernog europskog školstva. Također, njihovim dolaskom započinje trajna prisutnost kvalificiranog školskog kadra, budući da su sestre bile prve učiteljice sa završenom učiteljskom školom. Sestre su i među prvima u nastavni proces uvele zornu obuku, što će za to vrijeme biti velika novina i značajan doprinos u unapređenju odgojno-obrazovnog rada u BiH (Bogičević, 1965.). Red časnih sestara Klanjateljice Krvi Kristove dolaze iz Beča u Banja Luku 1879. i svoje djelovanje usmjeravaju ponajviše na sjeverozapadu Bosne, gdje je živjelo dosta doseljenih Talijana i Nijemaca. Sestre su odmah po dolasku osnovale osnovnu hrvatsko-njemačku školu u Budžaku kod Banja Luke (1880.), a nešto kasnije su podigle i vodile škole u: Bosanskom Aleksandrovcu (1885.), njemačku školu u Banja Luci (1890.), Topoli (1888.), Gornjoj Topoli (1899.), Donjoj Topoli (1914.), talijansko-hrvatsku u Mahovljanima (1894.), žensku školu na hrvatskom u Bihaću

(1894.), u Bosanskoj Gradišci (1898.), Zenici (1903.) i Jajcu (1912.). Osim osnovnih škola sestre su vodile i više djevojačke škole u Budžaku (1887.), Banjoj Luci (1894.-1918. na njemačkom, a od 1917. godina i na hrvatskom), Bihaću (1898.), Zenici (1919.), i Jajcu (1913. na njemačkom, a od 1917. godine i na hrvatskom). Ovaj red sestara je otvorio najveći broj pučkih škola, a uz neke škole sestre su otvorile i internate (Kezić & Šutić, 1984). Na poziv nadbiskupa Stadlera u Sarajevo 28. travnja 1882. godine dolaze sestre Kćeri Božje ljubavi. Ovu Družbu časnih sestara utemeljila je mudra i velika žena Majka Franziska Lechner, koja će se odazvati pozivu vrhbosanskog nadbiskupa dr. Josipa Stadlera i na području BiH razviti bogatu odgojno-obrazovnu djelatnost. U Sarajevu će sestre najprije podići Zavod sv. Josipa, koji će s radom započeti 29. srpnja 1882. Budući da je broj učenika u Zavodu rastao i da se širila mreža škola, moralo se pristupiti gradnji nove zgrade, koja je svečano otvorena 21. 11. 1899. U Zavodu sv. Josipa djelovale su slijedeće škole: Osnovna škola s dječijim zabavištem (1882.), Ženska građanska škola (1883.), Ženska učiteljska škola sa konviktom (1884.), Tečaj za odgojiteljice u dječijem zabavištu (1913.), Trgovački tečaj (1917.), Ženska stručna škola (1929.). Širenje odgojno-obrazovne djelatnosti Družbe Kćeri Božje ljubavi nastavljeno je 1883. godine, kada sestre u Tuzli, u iznajmljenoj kući ostvaraju osnovnu školu s hrvatskim i njemačkim odjeljenjem. Godine 1888. dovršen je Zavod Kraljice sv. Krunice u Tuzli u kojem će djelovati osnovna škola sa dječijim zabavištem, te od 1888. godine i Viša djevojačka škola s njemačkim nastavnim jezikom. U Zavodu je 1936. godine otvorena Ženska stručna škola, a uz školu je bila organizirana i radionica ručnog rada. U Breškama kod Tuzle sestre su 1884. podigle samostan Emaus u kojem su sestre otvorile Osnovnu školu. Bitno je napomenuti da je to bila jedina škola na području šest katoličkih sela (Breške, Obodnica, Dokanj, Lipnica, Donja Dragunja i Gornja Dragunja), jednog pravoslavnog sela (Crno Blato) i jednog muslimanskog sela (Turska Obodnica). Mreža odgojno-obrazovnih zavoda Družbe završit će u Sarajevu 1893. otvaranjem Zavoda sv. Augustina. U sastavu Zavoda djelovale su slijedeće škole: osnovna škola (na njemačkom 1893.-1918., na hrvatskom 1918.-1945.), njemačko dječije zabavište, Viša djevojačka škola. U školama Družbe je radio kvalificiran nastavni kadar, odnosno sestre koje su završile Učiteljsku školu u Zagrebu. Škole su bile odbro opskrbljene didaktičkim pomagalima i školskim knjigama, a dodatni razlog zbog kojeg su škole Družbe bile zanimljive roditeljima jest disciplina i veći naglasak na pouci iz domaćinstva i ručnog rada. Posebna zasluga ove Družbe jest osnivanje Ženske učiteljske škole 1884. u Sarajevu i prve učiteljske škole u povijesti BiH, budući da je državna škola za učitelje otvorena tek 1886. godine, a za učiteljice tek 1911. Škola je od 1884.-1903. bila organizirana kao trogodišnja, od 1903.-1930. kao četverogodišnja, od 1930.-1941. kao petogodišnja, a od 1941.-1944. ponovno kao četverogodišnja. Budući da arhivska građa Zavoda nakon nasilnog zatvaranja 1945., dobrim dijelom uništena, prema dostupnim podacima može se zaključiti da je tijekom šezdeset godina djelovanja Škole na istoj diplomiralo oko 850 učiteljica (Caratan & Mutić, 1982; Papić, 1982). Prema Papiću *ova škola je, u stvari, sve do rata predstavljala jedini domaći izvor ženskog nastavničkog kadra, koji je bio naročito poželjan za rad u ženskim osnovnim školama i u ženskim odjeljenjima mješovitih osnovnih škola* (Papić, 1972, str. 94.). Družba sestara Služavki maloga Isusa je jedina redovnička zajednica koja je nastala na tlu BiH. Družbu je 1890. godine osnovao prvi vrhbosanski nadbiskup Josip

Stadler s karizmom da sestre na poseban način skrbe za napuštenu i siromašnu djecu i stare. Sestre su uz pomoć nadbiskupa Stadlera osnivale domove, koje su nazivale ubožnicama, za siromašnu mušku i žensku djecu. Djeca iz domova su nastavu pohađali u školama drugih časnih sestara do 1904. kada sestre u svome zavodu Betlehem u Sarajevu otvaraju četverogodišnju osnovnu školu za djecu iz sirotišta, a od 1921. školu su pohađala i neka djeca iz grada. Nadbiskupska ubožnica Egipat otvorena 1899. namijenjena je smještaju nemoćnih i napuštenih starica, a potom će postati i muško sirotište, dom za napuštenu novorođenčad i dječije zabavište. Otvaranjem ubožnice Egipat po prvi put se počelo na sustavan način voditi briga o muškoj napuštenoj i sirotoj djeci. Ove dvije ubožnice, Betlehem i Egipat, od svog osnutka pa sve do nasilnog gašenja 1946. bile su škola i dom za više od 10.000 dječaka i djevojčica, ne samo iz Bosne i Hercegovine već i šire (Borovac, Filipović, Lučić, Mijoč & Paviša, 1990). Školske sestre trećega reda sv. Franje, na poziv biskupa Paškala Buconjića dolaze iz Maribora u Mostar 1899. Odmah po dolasku sestre su otvatile sirotište, a nešto kasnije otvaraju i pučke škole, najprije u Bijelom Polju kod Mostara (1913.), Međugorju (1935.) i Mostaru (1944.). Sestre zatim otvaraju Ženske stručne škole u Konjicu (1932.), Trebinju (1935.), Lištici (1936.), Čapljini (1936.), te Domaćinsku djevojačku školu u Mostaru (1924.) i Trebinju (1936.). U Bosnu sestre franjevske dolaze tek 1929. i najprije se nastanjuju u Visokom, a potom u Varešu gdje 1936. osnivaju petogodišnju stručnu školu, a 1941. osnovnu pučku školu, te 1943. u Novom Šeheru. Osim otvaranja škola, sestre su otvarale i radile u obdaništima i drugim ustanovama u kojima su se na poseban način skrebile o ženskoj djeci (Palc, 1975).

ODOGJNO-OBRAZOVNE USTANOVE REDOVNIKA

Franjevačka klasična gimnazija u Visokom započela je rad u Kreševu 1882. kad su franjevci odlučili sve svoje dotadašnje samostanske škole ujediniti u jednu. Sljedeće godine škola je premještena u samostan u Gučoj Gori kod Travnika. Škola je prve tri godine radila s tri godišta, a 1886./87. otvoren je četvrti razred, peti razred je otvoren 1897., a šesti 1900. kad škola prelazi u Visoko. Sedmi razred otvara se 1913., a osmi šk. god. 1914./15. kad je škola konačno formirana kao klasična osmogodišnja gimnazija. Gimnazija je 5. srpnja 1920. dobila pravo javnosti na tri godine, koje je još jednom produženo na neodređeno vrijeme, škola je bila otvorena i za vanjske đake, a radila je do 6. lipnja 1945. kad je naredbom Republičkog ministarstva prosvjete zabranjen rad. No, 27. studenog 1947. ministarstvo je odobrilo nastavak rada, uz uvjet da se u školi školuju samo svećenički kandidati i da se škola preimenuje u „Franjevačko sjemenište“, te da joj svjedodžbe vrijede samo za teološke fakultete. Od 1950. gimnazija je u skladu s reformom školstva radila s četiri razreda, a 1968. vraćeno joj je ime u „Franjevačka klasična gimnazija u Visokom“. Tijekom cijelog vremena postojanja gimnazije profesori su uglavnom bili sami fratri koji su imali potrebne kvalifikacije za taj posao, no bilo je i laika za predmete za koje fratri nisu imali profesore iz svojih redova (Pavić, 1983). Klerici Bosne Srebrene su se tijekom vremena školovali u inozemstvu, a jedan broj studenata je ostajao na studijima u Bosni. No, nakon negativnih iskustava u Italiji, nakon što su bili prisiljeni otići iz Đakova, te nakon problema u Ostrogonu i Pečuhu, uprava se odlučuje da ponovno pokuša okupiti svoje studente na jednom mjestu u jednom samostanu. Međutim, budući da niti jedan

samostan nije imao sve potrebne uvjete za organiziranje studija, a nerijetko su samostani i odbijali primitak bogoslova, studij se morao ograničiti po tečajevima u nekoliko samostana. Iz tih razloga su franjevci do 1882. filozofsko-teološka učilišta imali u samostanima u: Livnu, Plehanu, Kraljevoj Sutjesci, Kreševu, Tolisi i Gučoj Gori. Prema podacima koje donosi Karamatić, filozofsko-teološki studij je tijekom skoro svake godine mijenjao svoje sjedište: 1882. studenti filozofije smješteni su u Kr. Sutjesku, I. i II. God. teologije u Livnu, a III. i IV u Guču Goru; 1883. jedan dio bogoslova odlazi u Pečuh, probandat iz Kreševa preseljava u Guču Goru; 1886. I. god. Filozofije je na studiju u Gučoj Gori, dok je II. god. u Kr. Sutjesci. Godine 1887. donešena je odluka da se studij filozofije organizira u Gučoj Gori, a teologije na Plehanu. Već slijedeće godine, 1888. I. god. filozofije se smješta na Plehan, a II. god. u Kr. Sutjesku. Naredne školske godine 1889. opet nastupaju promjene i to na način da se studenti iz Kr. Sutjeske i Kreševa premještaju u Livno, a studenti I. god. filozofije na Petrićevac (Karamatić, 1992). Velika raspršenost franjevačkih kandidata je uvelike negativno utjecala na njihovo intelektualno formiranje, te su poglavari nastojali naći prikladno rješenje i objediniti studij na jednom mjestu, no, zbog ekonomski prilika nisu uspjeli u tom poduhvatu. Od šk. god. 1904. bogoslovija je smještena u Gučoj Gori, a već slijedeće akademske godine 1905. seli se u Livno gdje se ujedinjuju sva četiri godišta bogoslovije. Bogoslovija u Livnu je djelovala od 1905./06. do 1908./09., kada ponovno seli u Sarajevo. Preseljenjem studenata iz Livna i Kraljeve Sutjeske u Sarajevo formirana je bogoslovija koja je u počecima bila uspostavljena kao četverogodišnji filozofsko-teološki studij. Kada je 1915. godine kompletirana gimnazija u Visokom bogoslovija i u formalnom smislu postaje visoko učilište. Godine 1942. Teologija preseljava u novu zgradu, a 1947. komunistička vlast oduzima zgradu. Franjevačka teologija u Sarajevu je bila jedina bogoslovija u Bosni i Hercegovini kojoj je bio omogućen rad i poslije 1945. godine. Godine 1968. Teologija se preselila u novu zgradu u Nedžarićima kao šestogodišnji filozofsko-teološki studij, gdje djeluje do današnjeg dana (Karaula, 2012; Valjan, 2012; Vrgoč, 2012). Franjevačka klasična gimnazija na Širokom Brijegu započela je svoj rad 1889./90., a tijekom slijedećih godina uspostavljani su pojedini razredi (1890./91. drugi, 1897./98. treći, 1899./90. četvrti, 1902./03. peti, 1904./05. šesti, 1916./17. sedmi), da bi šk. god. 1917./18. otvorenjem osmog razreda formirana potpuna gimnazija. Škola je dobila i pravo javnosti 19. srpnja 1918., a 19. svibnja 1926. izjednačena je sa svim državnim gimnazijama. Nastavnici u gimnaziji su bili isključivo fratri koji su posjedovali potrebne kvalifikacije za izvođenje nastave. Na kojoj je razini bila ova gimnazija govori i podatak da je šk.god. 1938./39., od 20 profesora, čak njih 15 imalo doktorate znanosti sa raznih europskih sveučilišta. Također, škola je posjedovala i bogatu biblioteku koja je 1939. brojala oko 18.000 knjiga. Od šk. god. 1903. u gimnaziju su se mogli upisati i učenici koji nisu bili franjevački kandidati. Gimnazija je radila sve do pred sami kraj II. svjetskog rata, odnosno do pada Širokog Brijega u ruke partizana 7. veljače 1945. Pri zauzeću samostana i škole partizani su pobili 13 aktivnih i 11 bivših profesora gimnazije, dok su crkvu, samostan i dom dijelom spalili i uništili. Gimnaziji je zabranjen rad, imovina je oduzeta i u njoj je država otvorila svoje škole (Tomašević-Koška, 2010). Franjevačka bogoslovija u Mostaru započela je svoj rad 1895. i sve do zatvaranja 1945. djelovala je u franjevačkom samostanu u Mostaru. Do 1933. bogoslovija je bila organizirana kao četverogodišnja visoka škola kada je uvedeno i

peto godište, a u njoj su se školovali svećenički kandidati Hercegovačke franjevačke provincije koji su završavali gimnaziju na Širokom Brijegu. Budući da je gimnazija kompletirana tek 1918. kada su uvedeni i maturalni ispiti, bogoslovija se od tada može smatrati visokoškolskom ustanovom u pravom smislu riječi (Vukšić, 2002). Još prije Austro-Ugarske okupacije BiH, u banjolučki kraj, točnije u Delibašino Selo, 21. lipnja 1869. dolaze katolički redovnici trapisti. Ovaj red katoličkih redovnika će svojim životom i neumornim radom te otvorenošću najnovijim tehnološkim dostignućima, od Banja Luke napraviti moderan europski grad. Trapist p. Franz Pfanner je bio prvi austrijski državljanin koji je nakon potpisivanja ugovora između Austrije i Osmanskog carstva 1868. kupio veće zemljište u Bosni, i 1869. u Delibašinom Selu kraj Banja Luke osnovao i sagradio trapistički Samostan „Marija Zvijezda“. U samostanu je najprije 1. ožujka 1878. otvoreno sirotište za dječake, a već u travnju iste godine i pučka škola. Šireći mrežu škola, trapisti su 1894. osnovali Dom naučnika, u kojem su učenici mogli stjecati kvalifikacije za 30-tak različitih zanimanja. Za potrebe odgoja i obrazovanja samostanskih svećenika osnovali su Humanističku gimnaziju, nakon koje su svoje školovanje nastavljali na Visokoj filozofskoj školi, koja je najvjerojatnije osnovana 1907. Posljednja akademska godina je bila 1944./45. kada su s radom morale prestati sve konfesionalne odgojno-obrazovne ustanove u BiH (Božinović, 2015; Vukšić, 2010). U vrhbosanskoj nadbiskupiji, točnije u Sarajevu, tijekom Austro-Ugarskog upravljanja BiH, trajala je i kratka epizoda katoličkog reda Školske braće. Nadbiskup Stadler je bio zaokupljen idejom i željom pomoći muškoj djeci u Sarajevu i dati im solidan odgoj i obrazovanje. Uz osnovani ženski zavod Betlehem, Stadler je imao na umu da odgoj i obrazovanje muške siromašne djece povjeri jednom muškom redu, te se tako odlučuje iz Beča u Sarajevo pozvati Školsku braću. Brat Eucharius Haas, direktor carskog i kraljevskog sirotišta u Beču, 3. 12. 1889. godine podnio je Zemaljskoj vladi u Sarajevu Zahtjev za osnivanje katoličke osnovne škole za dječake u Sarajevu. Vlada je uskoro odgovorila kako u Sarajevu a i u čitavoj zemlji ima dovoljno škola, tako da u doglednoj budućnosti neće biti potrebe za takvom školom. Malo iza toga sam Stadler piše ministru Kallayu o potrebi i nužnosti uspostave katoličkih konfesionalnih škola koje bi najbolje vodila upravo Školska braća koji imaju veliki ugled zbog dobrog istustva na području odgoja i obrazovanja muške djece, no, i ovaj će pokušaj ostati bez uspjeha. Sljedeći pokušaj uslijedio je nakon aneksije BiH 1908., a nakon crkvenog odobrenja, 1913. stiglo je i odobrenje Zemaljske vlade. Slijedeći korak bila je kupovina zemljišta i školske zgrade što je učinjeno 1914. kada je trebala početi prva školska godina, no, zbog sarajevskog atentata i početka I. svjetskog rata, to se neće dogoditi. Redovita nastava u školi će započeti tek 11. siječnja 1916. i to će biti početak provjetnog djelovanja Školske braće u BiH, koji nažalost, neće dugo potrajati zbog ratnog ishoda 1918. Škola je prema Uredbi Zemaljske vlade i pismima vladinih povjerenika nosila naziv „Dječaćka osnovna škola braće kršćanskih škola u Sarajevu“. Škola je radila na njemačkom jeziku, broj učenika je iz godine u godinu rastao, a školu su pohađali i nekatolici. Nadbiskup Stadler je zajedno sa Školskom braćom planirao otvaranje tzv. Pripremnih škola za buduće nastavnike, koji bi podučavali na hrvatskom jeziku, čime bi se prosvjetno-pedagoški rad Školske braće proširio i na druga područja nadbiskupije. Nakon rata ravnatelj ove sarajevske škole piše Nadbiskupskom ordinarijatu kako trenutne okolnosti nisu povoljne za njihov daljnji rad, budući da je odredba novouspostavljene vlade propisivala da se imaju zatvoriti sve škole koje

nastavu na izvode na hrvatskom ili srpskom jeziku. Posljednji čin Školske braće prije napuštanja Sarajeva i BiH bio je prodaja posjeda škole Općini Sarajevo 16. siječnja 1919. Isti dan, ravnatelj škole brat Petrus i njegov zamjenik brat Michael trajno napuštaju Sarajevo i BiH. Kako nisu imali vremena pustiti korijenje i odgojiti određeni broj subraće koji bi mogli ostati u zemlji, time nije ostvarena ni nakana nadbiskupa Stadlera da učvrsti Kongregaciju školske braće u nadbiskupiji i BiH (Jurišić, 1992).

ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE VRHBOSANSKE NADBISKUPIJE

Nadbiskup Stadler je bio svjestan činjenice da za obnovu Crkve najvažniju ulogu ima dobro svećenstvo, a dobrog svećenstva nema bez dobrog odgoja i obrazovanja. Stoga će u svome biskupskom radu posebnu važnost davati odgoju i obrazovanju svećenika. U svrhu odgoja i obrazovanja svećenika nadbiskup Stadler će osnovati Nadbiskupsko sjemenište u Travniku (1882.-1945.) i Vrhbosansku bogosloviju u Sarajevu (1890.-1946.). Nadbiskupska klasična gimnazija u Travniku započela je prvim okupljanjem učenika 6. siječnja 1882. godine. U početku je to bila samo pripravna škola u kojoj je 9. siječnja počela obuka za 22 učenika, a gimnazija je službeno otvorena 3. listopada 1882. godine. Nastava je započela 5. listopada za 32 učenika prvog razreda od čega je bilo 12 sjemeništara i 20 vanjskih učenika. Školska i sjemenišna zgrada je građena kroz 6 godina, tj. od 1882. do 1888. godine. Gimnazija je vrlo brzo dostigla zavidan stupanj u kvaliteti rada što svjedoči i izvještaj vladina delegata koji je predsjedao završnim ispitima u klasičnim gimnazijama, gdje je napisao da je Nadbiskupska klasična gimnazija po kakvićui nadmašila sarajevsku klasičnu gimnaziju koja je dotada smatrana za najbolju u BiH. Gimnazija je djelovala do ožujka 1945. kada je prestala s radom, a sve imovina je nacionalizirana (Zabeo, 1932). Sve do 1890. na području Bosne i Hercegovine nije bilo nikakva visokog školstva u današnjem smislu riječi. Jedan od razloga nepostojanja visokog školstva jest i taj što do 1890. godine nije bilo niti jedne kompletne gimnazije čiji bi se svršeni učenici mogli upisati na sveučilišni studij. Ta pretpostavka je ispunjena tek na kraju školske godine 1889./90. godine kada svoje gimnazijsko obrazovanje privodi kraju prva generacija učenika travničke Nadbiskupske klasične gimnazije. Vrhbosanska katolička teologija započela je svoj rad 1. rujna 1890. *Taj datum ima se smatrati formalnim rođendanom prve obrazovne ustanove moderne sveučilišne razine u povijesti BiH* (Vukšić, 1994, str. 117.), budući da su se od početka na studij mogli upisati samo oni koji su imali završenu gimnaziju i položen ispit zrelosti. Teologija je u početku djelovala u Travniku u zgradi smjemeništa do kraja 1892./1893., budući da je zgrada Teologije u Sarajevu bila u izgradnji i useljiva tek 1893. Studij je u početku trajao četiri godine, a program studija je bio kopija programa Bogoslovnog fakulteta u Zagrebu, dok su svi profesori kao i odgojitelji bili isusovci. Godine 1924. studij je produžen na pet godina sve do 1944. kada je Teologija morala prestati s radom. Republičko ministarstvo prosvjete je 25. prosinca 1946. zabranilo rad Teologiji, a 1959. najveći dio zgrade je nacionaliziran. Godine 1969. crkva je od države otkupila oduzete dijelove zgrade, te je u jesen iste godine Teologija mogla početi rad, ali sada kao šestogodišnji filozofsko-teološki studij (Vukšić, 2002.).

ZAKLJUČCI

Temelji katoličkom školstvu u BiH udareni su tijekom dva posljednja desetljeća 19. stoljeća, za vrijeme Austro-Ugarske uprave u BiH. Austro-Ugarskom okupacijom BiH 1878. mijenjaju se društveno-političke prilike u BiH, a uspostavom redovite crkvene hijerarhije 1882. mijenjaju se prilike na crkvenom polju. Crkvi, koja je do tada djelovala u skromnim uvjetima, otvaraju se mogućnosti za sustavnije organiziranje na svim područjima, pa tako i na kulturno-prosvjetnom, odnosno odgojno-obrazovnom području. Program rada prvog vrhbosanskog nadbiskupa dr. Josipa Stadlera proklamirao je nadbiskup prilikom dolaska u BiH slijedećim ječima: *Do nedavno je po ovim zemljama zveketalo ubojito oružje. Stoga je morala i Muza zašutjeti. Ali su nastala sad druga vremena. Sada moramo mačem znanosti i mačem nauka u miru vojevati, prosvjetu u narodu širiti, u narodu materijalno blagostanje podizati* (Marković, 1932, str. 49-51.). u prvoj polovici 20. stoljeća katoličke škole su dosegle zavidnu razinu, neke su smatrane za najbolje u državi i šire, a sve su bile su bile viševjerske i višenacionalne. Bez sumnje se može ustvrditi da je Katolička Crkva u BiH bila predvodnica u uspostavi i razvoju modernog Europskog školstva na ovim prostorima, i time dala iznimo velik doprinos razvoju prosvjetno-pedagoške djelatnosti u BiH.

LITERATURA

1. Božinović, I. (2015). U novom ruhu, na starim temeljima. Katoličko školstvo u banjolučkom kraju – nekad i danas. *Gimnazijalac – List Opće Gimnazije Katoličkog školskog centra u Banjoj Luci*, (4)6, 8-11.
2. Bogičević, V. (1965). *Istorija razvitka osnovnih škola u Bosni i Hercegovini u doba Turske i Austrougarske uprave (1463-1918)*, (222-225). Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika BiH.
3. Borovac, s. M. M., Filipović, s. M., Lučić, s. M. A., Mijoč, s. M. M., & Paviša, s. M. A. (1990). *Vez ljubavi u tkanju jedne povijesti. Družba služavki malog Isusa* (46-104). Zagreb: Vrhovna uprava Družbe sestara Služavki Malog Isusa.
4. Caratan, A., & Mutić, B. (1982). *Provincija Božje providnosti Družbe Kćeri Božje ljubavi 1882.-1982.*, (str. 16-141). Split-Zagreb: Knjižnica zbornika „Kačić“.
5. Jurišić, P. (1992). *Erzbischof Josip Stadler auf den Spuren dreier Kulturen. Entwicklung der religionspädagogischen Tätigkeit der katholischen Kirche in Bosnien und Herzegowina während der österreichisch-ungarischen Regierung (1878-1918)*, (str. 211-214). St. Ottilien.
6. Karamtić, M. (1992). Franjevci Bosne Srebrene u vrijeme austrougarske uprave 1878.-1914. *Svjetlo riječi. Časopis za suvremenu povijest*, 25(2-3), 327-330.
7. Karaula, M. (2012). *Franjevački fakultet na Kovačićima u Sarajevu*. U Šarčević, I. (ur.), *Zbornik radova „100 godina Franjevačke teologije u Sarajevu 1909.-2009.“* (str. 95-134). Sarajevo: Franjevačka teologija.
8. Kezić, I. & Šutić, F. (1984). *S povjerenjem u Krv Jaganjčevu. Povijest hrvatske provincije sestara Klanjateljica Krvi Kristove*. Zagreb: Provincijalna uprava.
9. Tomašević-Koška, J. (2010). *Istina o ubijenoj gimnaziji*. Humac-Zagreb: Hercegovačka franjevačka provincija Uznesenja BDM. Vicepostulatura postupka mučeništva „Fra Leo Petrović i 65 subrač“.
10. Marković, M. (1932). *Dolazak nadbiskupa Stadlera u Sarajevo. Spomenica Vrhbosanska 1882.-1932*. Sarajevo: Akademija Regina apostolorum.

11. Papić, M. (1972). *Školstvo u Bosni i Hercegovini za vrijeme Austrougarske okupacije (1878.-1918)*. Sarajevo: Veselin Masleša.
12. Papić, M. (1982). *Hrvatsko školstvo u Bosni i Hercegovini do 1918. godine*. Sarajevo: Veselin Masleša.
13. Palc, B. N. (1975). *Školske sestre Trećeg reda sv. Franje u Hercegovini*. Potoci-Mostar: Provincijalat školskih sestara.
14. Pavić, fra. S. (1983). *Franjevačka klasična gimnazija u Visokom 1882.-1982*. Visoko: Franjevačka klasična gimnazija u Visokom.
15. Topić, mr. M. (2005). *Franjevačke škole i zavodi u Bosni i Hercegovini*. (Doktorska disertacija). Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju.
16. Valjan, V. (2012). Franjevačka bogoslovija Provincije Bosne srebrenе u Gučoj Gori. U I. Šarčević (Ur.), *Zbornik radova „100 godina Franjevačke teologije u Sarajevu 1909.-2009.“* (str. 51-72). Sarajevo: Franjevačka teologija.
17. Vračić, B. & Kovačić, A. (1998). *Sestre milosrdnice sv. Vinka Paulskoga s kućom maticom u Zagrebu 1845.-1995. II.: Družbine filijale*. Zagreb: Družba sestara milosrdnica.
18. Vrgoč, M. (2012). Franjevačka bogoslovija Bosne srebrenе u Livnu od 1905/06. do 1908/09. U I. Šarčević (Ur.), *Zbornik radova „100 godina Franjevačke teologije u Sarajevu 1909.-2009.“* (str. 73-94). Sarajevo: Franjevačka teologija.
19. Vukšić, T. (1994). *Međusobni odnosi katolika i pravoslavaca u Bosni Hercegovini (1878.-1903.): povijesno teološki prikaz*. Mostar: Teološki institut.
20. Vukšić, T. (2002). Pogled na katoličko školstvo u Bosni i Hercegovini u XX. Stoljeću. *Hrvatska misao. Matica hrvatska Sarajevo, časopis za umjetnost i znanost*, 4(22), 74-95.
21. Vukšić, T. (2010). Trapistička Visoka filozofsko-teološka škola i početak sveučilišnog obrazovanja u Banja Luci. *Vrhbosnensia. Časopis za teološka i međureligijska pitanja*, 14(1), 33-56.
22. Zabeo, K. (1932). *Travnička spomenica prigodom pedeset-godišnjice Nadbiskupskog sjemeništa i Nadbiskupske velike gimnazije u Travniku 1882.-1932*. Sarajevo: Akademija Regina Apostolorum.

MUŠKARCI U ESTETSKIM SPORTOVIMA

MEN IN AESTHETIC SPORTS

Mia PERIĆ

Sveučilište u Splitu, Kineziološki Fakultet, Split, Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Sport podrazumijeva fizički napor i vještinu, ali istovremeno i socijalnu interakciju s vlastitim timom i suparnicima. Bez obzira o kojem je sportu riječ, sportaši su često izloženi nekim oblicima diskriminacije. U neformalnim razgovorima, ljudi imaju sklonost dijeliti sportove na muške i ženske ili lagane i teške, iako bi u sportskom svijetu, trebalo izbjegavati takve oštre podijele. Kad se govori o muškarcima u sportu, najčešće se podrazumijeva da se bave sportovima koji su isključivo ili dominantno muški. Pitanja spolne diskriminacije u sportu su česta tema i još uvijek kao društvo nismo došli do te razine da se o nekim stvarima otvoreno piše i priča, da se sportaši prihvaćaju po sposobnostima ili ostvarenom rezultatu te da su muškarci i žene podjednako zastupljeni po sportovima, ali i po medijima. Najčešće se spominje diskriminacija žena, koja se, gledajući dosadašnja istraživanja, češće i događa. Međutim, postoje i situacije u kojima su muškarci diskriminirani. Jedna od tih je pojavljivanje ili uključivanje muškaraca u estetska gibanja ili sportove. Estetski sportovi se najčešće percipiraju kao ženski, iako u svakom od njih postoji mali broj muškaraca koji se unutar svog sporta razvijaju kao ravnopravni sportaši i ostvaruju rezultate. Takvi muškarci se često smatraju manje vrijednim sportašima ili budu izrugivani jer njihov sport po nekim društvenim mjerilima nije dovoljno muževan. Skrećući pažnju na takve situacije, možemo pozitivno utjecati na smanjenje diskriminacije te u konačnici učiniti nešto dobro za popularizaciju i povećanje broja muškaraca u estetskim sportovima.

Ključne riječi: Diskriminacija, Estetski sport, Zastupljenost muških sportaša

ABSTRACT

Sport implies physical effort and skill, but at the same time social interaction with one's own team and rivals. No matter what sport it is, athletes are often exposed to some form of discrimination. In informal conversations, people tend to divide sports into male and female ones, or easy and hard ones, although in the sports world, such sharp classification should be avoided. When it comes to men in sports, it is considered to be engaged in sports that are exclusively or predominantly male ones. Issues of gender discrimination in sports are a frequent topic and, as a society, we haven't yet reached the level where some things are liberally written and talked about, that athletes are accepted according to their abilities or achieved results and that men and women are equally represented in sports, same as in the media. Discrimination against women is most often mentioned, which, according to previous studies, is more common. However, there are also situations with discrimination against men. One of these is the involvement of men in aesthetic sports or motions. Aesthetic sports are most often considered as female, although in each of them there is a small number of men who develop within their sport as equal athletes and achieve results. Such men are often considered less valuable athletes or are ridiculed, because according to some social standards, their sport is not masculine enough. By drawing attention to such situations, we can positively reduce discrimination and ultimately do something good to popularize and increase the number of men in aesthetic sports.

Keywords: Discrimination, Aesthetic sport, Male athletes frequency

ESTETSKI SPORTOVI

Kad pričamo o estetskim sportovima podrazumijevamo one kod kojih se vrednuje ljepota pokreta pri izvođenju kompleksnih motoričkih zadataka. Isti nerijetko uključuju i plesne strukture kretanja koje odlikuje sklad i elegancija pokreta. Ples se definira kao kineziološka aktivnost koja se očituje kroz ostvarenje skupa motoričkih znanja (Mišigoj i sur. 2008), dok neki autori (Zagorc & Bergoč 2008) definiraju ples kao konvencionalno sportsko gibanje, a ujedno kao spoj sporta i umjetnosti. Sportaši u takvim sportovima moraju zadovoljiti estetske i fizičke zahtjeve koje im njihov sport nameće pa nerijetko pokretom isprepliću sportsku i umjetničku sferu. Zbog načina prezenatcije koji odlikuje estetika gibanja, nerijetko se dobije pogrešan dojam lakoće sporta. Većina njih pri izvođenju mora pokazati da svaki pokret izvodi s lakoćom, nerijetko popraćen i osmjehom na licu pa publika i laici ne mogu prepoznati stvarnu težinu motoričke strukture. Iako je težina izvođenja zapravo potpuno suprotna od onakve kakva se prikazuje. Obzirom na prevladavanje estetskog pokreta pri izvođenju sportskog zadatka, većina populacije svrstava takve sportove među „ženske“. Očekuje se da elegantni i graciozni pokret tijelom izvode žene (npr. ples, klizanje, umjetničko plivanje, ritmička gimnastika), a da su muškarci opredijeljeni za grube pokrete i sportove koji uključuju fizički kontakt i uporabu sile ili teških predmeta (npr. ekipni sportovi, borilački sportovi, dizanje utega). U nedavnom istraživanju (Lentillon 2009) francuski adolescenti definirali su aktivnosti koje uključuju snagu, izdržljivost i fizički kontakt uglavnom kao muške, a one koje uključuju koncentraciju i fleksibilnost svrstali su među ženske aktivnosti. Obzirom da se muškarci smatraju jačim spolom i očekuje se od njih da rade teške stvari, uključujući i „teški sport“, bavljenje estetskom aktivnošću na neki način umanjuje njihovu muškost jer se čini da rade nešto nedostojno njihovog spola. Tako se kroz brojna istraživanja provlači pitanje muškosti u estetskim sportovima.

STEREOTIPI U SPORTU

Iako se ples u mnogim kulturama smatra muškom aktivnošću, u europskoj kulturi ples se, još od 16. stoljeća, smatra ženskom umjetničkom formom (Hasbrook, 1993). Za razliku od sporta općenito, koji se, po nekim autorima (Boiché, Chalabaev, & Sarrazin, 2014) smatra prvenstveno muškom domenom. Kod slobodnog odabira sporta kojim će se djeca baviti, često utječu kulturni, tradicionalni i geografski faktori. Međutim, ono što često ima, možda i najveći utjecaj, jesu stereotipi povezani sa sportom. Karakteristike sportova koje odabiru dječaci povezane su s opasnošću, rizikom, nasiljem, brzinom, snagom, izdržljivošću, izazovom i timskim duhom (Koivula, 2001), pa čak i s agresivnim ili potencijalno opasnim aktivnostima u kojima se sudionici mogu zaprljati i ozlijediti (Schmalz & Kerstetter 2006). S druge strane, sportovi koje odabiru djevojke definirani su rekvizitima ili su povezani s estetskim aktivnostima, poput plesa ili koordiniranih pokreta (Schmalz & Kerstetter, 2006).

DRUŠTVO I PRIHAVĆANJE

Samim promatranjem društva i svakodnevnice, primjetno je da nepridržavanje utvrđenih standarda „koji je sport muški, a koji ženski“ za mnoge dječake može postati problem. Sudjelovanjem u sportskim aktivnostima koje se u tom društvu ili kulturi smatraju neprikladnima, dječaci povlače rizik da ih društvo osuđuje ili etiketira a nerijetko se i njihova seksualna orijentacija dovodi u pitanje (Chalabaev et al., 2009). Već u ranijoj školskoj dobi, dječaci se počinju sramiti svog plesnog pokreta te ga nerijetko izbjegavaju, od straha i srama, kako ih drugi ne bi osuđivali ili im se rugali. To je potvrdio i Koca (2009) gdje opisuje „bježanje“ dječaka od sadržaja koje smatraju ženskima. U našem društvu, često se već od najranije dobi i biranja boja za djevojčicu i dječaka, ili odgovaranja djece od nečega jer to nije primjereno njihovom spolu: „to rade djevojčice, a to rade dječaci“, zapravo utječe na njihovu sliku primjerenog ponašanja. Čak i kad se pokušavaju izbjeći rodni stereotipi, djeca uče po modelu, a mi odrasli im društvene norme nesvjesno usađujemo. Mediji također igraju važnu ulogu pri stvaranju tih spolnih stereotipa. Ako se osvrnemo na sportske vijesti u posljednjih 10-ak godina, možemo primijetiti kako su žene koje se bave „muškim sportovima“ više zastupljene nego muškarci u „ženskim sportovima“. Na taj način se pokazuje što je društveno prihvatljivo i publici se nameće interes za nečim. Nekako nam je postalo normalno i uobičajeno vidjeti žene sportašice u muškim kretnjama, a čak nam se promijenilo i poimanje ženske figure. Za razliku od muškaraca koje nismo navikli viđati u elegantnom pokretu ili prihvatiti mušku figuru različitu od one stereotipno „isklesane“. Može se reći kako su *manje ženstvene žene* društveno bolje prihvaćene od *manje muževnih* muškaraca koji se bave estetskim gibanjima. Žene se osuđuje manje i ne smatra se da toliko odskaču od društvenih normi. Slično je potvrđeno i radom iz 2017. (Alvarinas-Villaverde, 2017) kojim su utvrdili da se djevojčice sve više bave sportovima koji se obično smatraju muškim, dok se to nije dogodilo s dječacima i tipično ženskim sportovima. Stoga dječaci još uvijek pokazuju veći otpor prema individualnim i ritmičkim i izražajnim aktivnostima. Zbog navedenih podataka i nedavnih studija o muškosti u sportu, (Chimot & Louveau, 2010; Silva et al., 2011) ukazuje se na problem gdje se sport i tjelesna aktivnost mogu pretvoriti u velikog neprijatelja za mnoge dječake i mladiće, u slučaju da ne slijede standarde dominantne muškosti (Alvarinas-Villaverde, 2017). Ako sagledamo činjenice „muško-ženskih sportova“ dolazimo do toga kako su, u ovom slučaju, muškarci u nepovoljnijem i ranjivijem položaju od žena te je socijalni pritisak na muškarce puno veći. Ne moraju nužno stereotipi polaziti od najbližeg okruženja. Često obitelj i prijatelji podržavaju dječake u estetskim sportovima, čak i okruženje unutar tog sporta bude ohrabrujuće, međutim cjelokupna zajednica često ima snažniji negativni utjecaj. U današnje vrijeme ti dječaci, osim fizički, često budu izloženi nasilju i putem različitih medija. Sve to negativno utječe na direktne sudionike, ali i na one dječake koji bi se možda ohrabрили i ušli u sportski estetski svijet da nisu svjedočili društvenom neprihvatanju i osudi. Dob ulaska u estetske sportove je također diskutabilna. Djevojčicama se od rane dobi servira ples kao jedan od prvih izbora fizičke aktivnosti. Čak i dječja literatura ohrabruje djevojčice da budu male balerine u rozim haljinicama. Ako se ipak ne osjećaju dobro u plesu, uvijek postoji niz drugih aktivnosti kojima će lako pristupiti i tamo naći društvo svog spola i uzrasta. Kod dječaka je potpuno drugačija situacija.

Ohrabrujuće dječje literature za tipične „muške sportove“ ne nedostaje, kao ni društva u istim aktivnostima. Međutim, u onim estetskim sportovima nedostaje društva istog spola. U dječjoj dobi, jako je malo dječaka u takvim aktivnostima pa se često ne osjećaju ugodno u takvom okruženju ili čak roditelji ne žele djecu izlagati takvim situacijama. Ukoliko se dječaci u adolescentskoj ili starijoj dobi, kad svojevrijedno odlučuju o nekim stvarima, ohrabre prijeći preko društvenih normi i očekivanja pa se ipak uključe u estetski sport, često bude prekasno. Estetski sportovi su fizički i motorički izuzetno zahtjevni te zahtijevaju angažman već od najranije dobi kako bi se mogli zadovoljiti svi zahtjevi sporta i pratiti natjecateljski program. Tako se često nađu u situacijama da su zakasnili s uključivanjem u željenu plesnu aktivnost pa opet dolazimo do situacije da nedostaje dječaka u estetskim sportovima.

DRUŠTVO I PROMJENE

Sagledavajući navedeno možemo se zapitati koliko je kome stvarno teško u sportu i zaključiti kako je u ovom slučaju muškarcima u estetskim gibanjima zbilja teško. Teško im je fizički jer iako tako ne izgledaju, estetski sportovi su iznimno zahtjevni. Međutim, muškarcima je teško i psihički. Prvenstveno kao sportašima koji se, kao i u svakom drugom sportu, suočavaju sa izazovima trenažnog i natjecateljskog procesa. Nadalje, ono što je možda najteže u ovom slučaju, je borba sa društvenim normama, osudama i očekivanjima dominantnih pojmova muškosti. Mi kao kineziolozi i odgajatelji možemo učiti društvo i dječake da im agresija nije jedina opcija kretanja, da se svojim tijelom mogu sumpouzdanost kretati u vremenu i prostoru te izražavati ideje i stavove kroz ples. (Crawford, 1994). Isto tako imamo zadatak učiniti estetska gibanja nešto s čim se može povezati i „normalni muškarac“, da nam skok u plesu bude jednako vrijedan i prihvatljiv kao skok u košarci te da skrenemo pozornost na neobičnost i raznolikost kodeksa tjelesnog ponašanja (mod. prema Gard 2001). Sereopiti o spolovima u sportovima se prenose iz socijalnog okruženja (Bioche, 2014) te utječu na to kojim će se sportom netko baviti. Ako kao društvo prihvaćamo žene u borilačkim ringovima, zašto jednako ne prihvaćamo muškarce u estetskim gibanjima? Pitanje muškaraca u estetskim sportovima je ne samo sportsko, već i društveno pitanje. Kako se i koliko razvijamo kao društvo, oslobađamo stereotipa i normi očekivanog ponašanja, vidljivo je kroz prihvaćanje novih sportskih disciplina i kretanja, u ovom slučaju muškaraca u estetskim sportovima.

LITERATURA

1. Alvarinas-Villaverde, M., Lopez-Villar, C., Fernandez-Villarino, M.A., & Alvarez-Esteban, R.(2017). Masculine, Feminine and Neutral Sports: Extracurricular and Sport Modalities in Practice. *J. Hum. Sport Exerc.*, 12,1278-1288.
2. Boiché, J., Chalabaev, A., & Sarrazin, P. (2014). Development of gender stereotypes relative to sport competence and value during adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*,15(2), 212-215.
3. Boiché, J., Plaza, M., Chalabaev, A., Guillet-Descas, E., & Sarrazin, P. (2014). Social antecedents and consequences of gender-sport stereotypes during adolescence. *Psychology of Women Quarterly*, 38(2), 259-274.

4. Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., & Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise, 14*, 136-144.
5. Chimot, C., & Louveau, C. (2010). Becoming a man while playing a female sport: The construction of masculine identity in boys doing rhythmic gymnastics. *International Review for the Sociology of Sport, 45*(4), 436-456
6. Crawford, J. R. (1994). Encouraging male participation in dance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 65*(2), 40-43.
7. Gard, M. (2001). Aesthetics, athletics and art: A study of men who dance [Ph.D Thesis, University of Wollongong].
8. Hasbrook, C. (1993). Sociocultural aspects of physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 64*(1), 106-115.
9. Koca, C. (2009). Gender interaction in coed physical education: A study in Turkey. *Adolescence, 44*(173), 165-185.
10. Koivula, N. (2001). Perceived characteristics of sports categorized as gender-neutral, feminine, and masculine. *Journal of Sport Behaviour, 24*, 337-393.
11. Lentillon, V. (2009). The gender stereotypes related to the practice of sport and physical activities among French adolescents and their discriminatory consequences]. *Bulletin de Psychologie, 62*, 15-28.
12. Mišigoj-Duraković, M. (2008). *Kinantropologija: biološki aspekti tjelesnog vježbanja*. Zagreb: Kineziološki fakultet sveučilišta u Zagrebu.
13. Schmalz, D. L., & Kerstetter, D. L. (2006). Girlie Girls and Manly Men: Children's stigma consciousness of gender in sports and physical activities. *J Leisure Res, 38*(4), 536-557.
14. Silva, P., Botelho-Gomes, P., & Goellner, S. V. (2011). Masculinities and sport: the emphasis on hegemonic masculinity in Portuguese physical education classes. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 25*(3), 269-291.
15. Zagorc, M., & Bergoč, Š. (2000) *Metode poučavanja v aerobiki*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

**PEDAGOŠKA ANALIZA OBITELJSKIH ODNOSA U
KONTEKSTU EPSKOG TEATRA U DRAMI
BERTOLTA BRECHTA *MAJKA HRABROST I NJEZINA
DJECA***

**PEDAGOGICAL ANALYSIS OF FAMILY RELATIONS IN
THE CONTEXT OF EPIC THEATRE IN DRAMA *MOTHER
COURAGE AND HER CHILDREN* BY BERTOLT BRECHT**

Tina VARGA OSWALD, Ana GORUP

Filozofski fakultet, Osijek, Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Majka Hrabrost i njezina djeca smatra se jednim od najznačajnijih kazališnih komada epskoga teatra Bertolta Brechta. Teorija epskog teatra odbacuje tradicionalnu dramsku iluziju i sugestivnu kazališnu „magiju“ koja izaziva gledatelja da se uživi u dramsku radnju. „Epski“, zapravo spoznajno-analitički, postupci ističu umjetnički karakter kazališne predstave nastojeći pobuditi gledateljeve ne samo osjetilne već i racionalne mehanizme. Cilj je ovog rada analizirati obiteljske odnose glavnih likova unutar područja pedagogije kako bi se utvrdila paradoksalnost ljudskog ponašanja uočena u drami pod uvjetima koji su samo prividno „normalni“, a zapravo odgovaraju obrascima represije i otuđenosti u društvenim odnosima. Neobični postupci (poetski komentari upućeni publici, upadljiv antimimetički način glume, epizodna kompozicija koja prekida „iluzionističku“ napetost, parodijski citati i dr.) zamišljeni su kao umjetnički ekvivalent zbilje, odnosno strukture obiteljskih odnosa, koja je također rezultat „umjetnih“ konvencija utemeljenih na materijalnim/ klasnim interesima.

Ključne riječi: Bertolt Brecht, epski teatar, obitelj, obiteljski odnosi, rizična ponašanja djece

ABSTRACT

Mother Courage and Her Children is considered one of the most significant theatrical pieces of Bertolt Brecht's epic theater. The theory of epic theater rejects the traditional dramatic illusion and suggestive theatrical "magic" that provokes the viewer to enjoy the dramatic action. "Epic", in fact cognitive-analytical, actions emphasize the artistic character of the theatrical performance, trying to arouse the viewer's not only sensory but also rational mechanisms. The aim of this paper is to analyze the family relationships of the main characters within the field of pedagogy in order to determine the paradox of human behavior under conditions that are only seemingly "normal", but are in fact appropriate patterns of repression and alienation in social relations. Unusual methods (poetic comments addressed to the public, striking antimimetic way of acting, episodic composition that breaks the "illusionistic" tension, parody quotes, etc.) are conceived as artistically equivalent to reality, i.e. the structure of family relations, which is also the result of "artistic" conventions based on material / class interests.

Keywords: Bertolt Brecht, epic theatre, family, family relationships, risky behavior of children

UVOD

Nakon ekspresionizma, put prema novim težnjama dvadesetih godina najjasnije utire jedan od najvećih dramatičara 20. stoljeća – Bertolt Brecht. U svojim nastojanjima polazi od kritičkog osporavanja kazališne tradicije temeljene na Aristotelovoj poetici. Njegov napor oko izgradnje novog suvremenog kazališta obuhvaća i praksu i teoriju, izražavanje određenog doživljaja svijeta, ali i stanovitu ocjenu. Pored vizije jednog stanja karakterističnog za suvremenu kulturu, obuhvaća i tumačenje toga stanja koje pretpostavlja zauzimanje stavova, ali i svojevrsnu prognozu budućnosti. Brecht je nastojao kritički promišljati o tradicionalnom kazalištu i njegovu utjecaju na gledatelje ističući veliku opasnost do koje dolazi kada se gledatelj priklanja iluziji zaboravljajući stvarnu zbilju. Isticao je epiku koja omogućuje distancu prema predmetu opisivanja, ali i kritičko promišljanje i sud o stvarnosti. Imao je viziju kazališta koje će povezati epiku sa scenskom izvedbom te time stvoriti umjetnost primjerenu racionalizmu suvremenog doba. To je ono što se danas naziva Brechtovim „epskim kazalištem“ (Solar, 2003). Takvu poetiku opisao je u svom *Zabavnom ili didaktičkom teatru* kao razliku između gledatelja dramskog i epskog teatra: gledatelj dramskog teatra poistovjećuje se sa situacijom i likovima, razumije postupke, osjeća povezanost i veliku empatiju, dok gledatelj epskog teatra kritički promišlja te se njegovo razmišljanje suprotstavlja onome vidljivom na sceni; gledatelj osjeća da postupci likova nisu uobičajeni, da on to ne bi tako učinio te se ne može suosjećati s likovima nego ga nasmijavaju scene zaplakanog čovjeka, a rastužuju nasmijanog. Time je Brecht poručio da epsko kazalište želi gledatelja poučavati, poticati na razmišljanje, isticati što je (ne)pravda, što je dobro, a što zlo (Solar, 1982). Brechtova *Majka Hrabrost i njezina djeca* smatra se jednim od najznačajnijih kazališnih komada epskoga teatra. Riječ je o drami u kojoj oportunistička vojna dobavljačica Anna Fierling poznata po imenu Majka Courage (fr. *Hrabrost*) slijedi vojsku u Tridesetogodišnjem ratu koji joj odnosi djecu – jedini predmet njezine prave, fizičke i životinjske ljubavi. Veliku ulogu u drami napisanoj u razdoblju neposredno nakon ekspresionizma imaju neobični dramski postupci, izbor likova i struktura. Drama se sastoji od dvanaest dijelova koji su označeni brojkama te sadrže kratki opis vremena, mjesta i radnje uz komentare. Kupareo (1976) ističe Brechta kao majstora kompozicije koji spaja riječ, glazbu, scenu i pričanje naglašavajući da se neklasičnom podjelom činova i prizora prekida „iluzionistička“ napetost jer gledatelji već unaprijed znaju što će se dogoditi. Od postupaka prisutan je „efekt začudnosti“: koji se „sastoji u tome što se stvar na koju treba obratiti pažnju, i koju treba razumjeti, od obične, poznate, neposredno prisutne učini naročitom, upadljivom, neočekivanom“ (Solar, 1982, str. 178), a njegova je svrha u tome da navede gledatelja na istraživački, kritički stav prema prikazanom događaju (Kupareo, 1976). Taj efekt može se prepoznati u Brechtovim songovima koje je umetao baš na mjestima gdje to čitatelj ne očekuje. Songovi su jedan od postupaka te se mogu okarakterizirati kao poetski komentari koji su upućeni publici. Pojavljivali su se u situacijama kada se događa nešto grozno da bi se maknuo naglasak sa svakodnevnih ratnih katastrofa. Jedan od postupaka je i smireno govorenje likova o jako ozbiljnim temama. Time se postiže šokiranje gledatelja jer je Brecht predvidio da su i gledatelji uključeni u dramu jer glumci/likovi gledaju u njihovu smjeru dok o tome pričaju. Brecht je za tu tematiku uzeo obične ljude koje je postavio u središte događaja. Time je

dekonstruirao mit o ratu i junačkim djelima kakav je dosada bio poznat u književnosti. Snažnim naglašavanjem Annine „hijenske“ strane, jer je u ključnim situacijama djecu prikazivao kao teret, nastojao je izazvati dvojne osjećaje u publici koja mora dobro promisliti kakvu će poziciju pri sudu zauzeti. Nadalje, veliki naglasak stavlja na njezinu komunikaciju s djecom pri čemu ih ona omalovažava i opisuje pogrđnim imenima često koristeći psovke. U opisima djece većinom je isticao samo fizičko. Kroz cijelu je dramu prisutno veličanje zla i rizičnog ponašanja (Kostić, 1976). Ističe se i korištenje idiličnog okoliša da bi skok bio neočekivaniji i veći. Također je pokušao pokazati da ponekad i vrline vode u propast – Eilif je poginuo zbog svoje hrabrosti, Švicarski Sir zbog poštenja, a Kattrin zbog nesebičnosti i majčinskog osjećaja. Zanimljiva je i činjenica da je najslabijoj osobi dao mogućnost da učini nešto veliko i po tome ostane zapamćena. Na samom kraju Brecht ostavlja otvoreni završetak. U opisima je uvijek sveprisutna ironija i komika koja otežava povezivanje i suosjećanje koje inače nastaje između gledatelja i glumaca. Svi navedeni postupci potpomažu stvaranju likova čije je ponašanje krajnje neočekivano, krenuvši od Anne koju se može opisati i kao ratnu profiterku koja po strani stavlja i svoju djecu, ali i vlastiti život hrleći u rat i ne razmišljajući previše o mogućim posljedicama. Njezino je ponašanje u opreci sa svakim očekivanjem koje iznova šokira gledatelje i u sebi sadržava postupke koje nitko ne bi povezao s uobičajenim roditeljskim djelovanjem. Solar (1982) ističe da psihološka analiza likova služi kao pomoćno sredstvo za analizu društvene pozadine – tek ih se u sklopu određene pozadine može razumjeti, ali ne i opravdati. Radnja drame smještena je u 17. stoljeće kada je bio aktualan vjersko-politički oružani sukob, najprije između katolika i protestanata, a potom i između vodećih europskih sila i saveznika. Brecht je za dramu uzeo upravo tu tematiku da bi prikazao svu surovost i besmislenost rata. Rat postoji jer ljudi poput Majke ne razumiju sve njegove strahote te ga svojim postupcima produžavaju. Brecht je rat opisivao potpuno drukčije od svojih prethodnika jer je uključio načine trgovanja tijekom ovakvih vremena koji predstavljaju veliku kritiku kapitalističkom društvu koje je potpuno obuzelo čovjeka. Da bi se utvrdila paradoksalnost ljudskog ponašanja uočena u drami pod uvjetima koji su samo prividno „normalni“, rad donosi analizu obiteljskih odnosa koji se promatraju kroz prizmu odnosa *majka – dijete* te djeca međusobno. Nakon pojmovnog određenja obitelji, slijedi utvrđivanje roditeljskog stila odgoja, pri čemu se navode četiri glavna (autoritarni, demokratični, permisivni (Žižak, 1997) te indiferentni), koji imaju veliki utjecaj na (kasnija) ponašanja djece. Obiteljski odnosi jedan su od ključnih čimbenika za kvalitetan cjelokupni razvoj djece, a veliki je izazov stavljen pred samohrane roditelje poput Anne. Područje se obiteljskih odnosa grana na odnose braće i sestara osvrćući se na pojedinosti koje na to utječu. Majčin odnos prema djeci može utjecati na njihovo viđenje svijeta, ali i ponašanje prema drugoj braći, što može imati i utjecaja na razvijanje rizičnih ponašanja djece koja, u ovom slučaju, podrazumijevaju alkoholizam, krađu te nasilje i agresiju.

DEFINIRANJE OBITELJI

Obitelj je temeljna društvena zajednica, ona je prva i osnovna životna zajednica, zajednica osoba, te temeljna ustanova za život svakog društva. Obitelj se zasniva na zajedničkom životu osoba koje su povezane krvnim srodstvom – najčešće roditelji i

djeca, ali mogu uključivati i druge članove. Dijeli se na potpunu i nepotpunu. Potpunu obitelj čine oba roditelja i drugi članovi te se definira kao obitelj veće stabilnosti, potpunijeg kontakta te manje problema. Znanost ističe veliki značaj takve obitelji za pravilan psihički, intelektualni i moralni razvoj svake pojedine osobe. Nepotpunoj obitelji nedostaje jedan roditelj – otac ili majka, ali i njegova specifična mogućnost djelovanja na dijete (Vukasović, 1994). S pedagoškog stajališta, navodi Vukasović, nepotpuna je obitelj ona u kojoj nedostaje brige za djecu te uz to ne vlada normalno i zdravo obiteljsko ozračje. Takve obitelji mogu često postati zapuštene te djeca bivaju prepuštena sama sebi. U analiziranoj se drami radi o nepotpunoj obitelji. Djeca nemaju jednako prezime kao majka te su sva djeca različitih očeva: „Narednik: Svi se dakle zovete Fierling? Majka Courage: Kako to? Ja se zovem Fierling. Oni ne.“ (Brecht, 1997, str. 16). Brecht pokušava koristiti komiku da bi naglasio da Majka ne vidi razlog zašto ju Narednik pita za prezime kao da se odmah treba podrazumijevati da tomu nije tako. Iako je rat izrazito teško razdoblje koje pogađa u sve pore društva, suosjećanje je gledatelja odmah isključeno jer Majka ni u jednom trenutku ne pokazuje da joj je zbog toga život teži. U patrijarhalnom je sustavu slika oca bila temeljna figura u obitelji i društvu jer je bio autoritet kojeg je trebalo slijediti da bi pojedine zajednice opstale (Volarević, 2017). Ističe da je do krize dovela i promjena strukture obitelji jer je sve veći broj rastava. Anna podrijetlo djece opisuje na ironičan način navodeći bespotrebne informacije. Prvi se problem uočava kod Eilifa koji se sjeća svoga oca, ali „taj koga se sjeća bio je jedan drugi, neki Francuz šiljaste brade.“ (Brecht, 1997, str. 16). Drugi se Annin sin zove Fejos (Švicarski Sir) te ona ističe da to ime nema nikakve veze s ocem, a uočljiv je problem očeva pijanstva: „On se zvao posve drugačije i bio je graditelj utvrda, samo se propio.“ (Brecht, 1997, str. 16). Kad se rodio, majka je bila s jednim Mađarom, „njemu je bilo svejedno, već su mu bili istrunuli bubrezi premda nikada nije popio ni kapi, vrlo čestit čovjek. Mali je na njega.“ (Brecht, 1997, str. 17). Kći joj se zove Katrin Haupt i napola je Njemica. Komika i ironija otežavaju poistovjećivanje gledatelja s teškoćama koje Majka ima zbog iznošenja informacija koje nisu relevantne kada netko „predstavlja“ svoju djecu te mogu šokirati gledatelje i maknuti fokus s težine s kojom se nosi veliki broj samohranih majki. Također, jedan od uobičajenih postupaka takovog odgoja jest proturječnost. Anna u početku u tragovima pokazuje zabrinutost za djecu naglašavajući: „Razgovarajte pristojno sa mnom i ne pričajte pred mojom malodobnom djecom da Vas hoću preveslati, nije red, nemam ja s Vama ništa.“ (Brecht, 1997, str. 15). To se može protumačiti kao strah da ona ne bi ispala loša osoba sama po sebi, a ne da bi zaštitila djecu od toga da čuju ružne stvari o njoj. U drami se susreće samohrano majčinstvo jer je Anna nakon svakog poroda bila s drugim muškarcem, ali kroz njezin se nastup ne primjećuje da ju je to rastuživalo. Otvoreno priča s kakvim je sve muškarcima bila, kakvi su bili biološki očevi i od koga su što djeca naslijedila. Samohrani roditelji općenito preuzimaju obje roditeljske uloge sami uzdržavajući vlastitu djecu. Govoreći o samohranom majčinstvu, može se razlikovati nekoliko tipova obitelji samohranih majki: neudane, rastavljene, udovice i hraniteljice razdvojene obitelji (Čudina-Obradović, & Obradović, 2006). Prema toj podjeli Anna pripada među neudane majke. U nekoliko navrata ističe čime se točno bavi te tim poslom pokušava zaraditi dobre novce da bi prehranila sebe i svoju obitelj. U jednom od songova navodi da vojnici ne trebaju ići u rat bez jela i pića te je ona tu da se za to pobrine (Brecht, 1997, str. 14). Anna je sa svojim kolima obišla čitav svijet. Specifično

je to da joj sinovi pomažu vući kola te Vrbovnik ističe da bi se zato trebali zvati Jakov Volić i Ezav Volić (Brecht, 1997, str. 17). Kostić (1976) navodi da treba obratiti pozornost na načine kojima pokušava sačuvati sebe i djecu od rata dok s druge strane govori o želji da rat potraje. U proturječnost dolaze majčinski instinkt i nagon za ratom (zaradom) što može zbuniti gledatelje namećući im promišljanje o tome je li Majka u nepovoljnoj situaciji ili si takvu situaciju sama stvara. Odgojni stilovi odnose se na roditeljska ponašanja i postupke koji se primjenjuju pri komunikaciji i odgoju djece. Već su ranije spomenuta četiri glavna odgojna stila – autoritarni, permisivni, demokratični i indiferentni. Autoritarni se roditeljski stil odnosi na zahtjevne, stroge, nesenzibilne roditelje koji su usmjereni na kažnjavanje, postavljanje pravila te strah od djetetova osamostaljivanja jer im je najbitnija poslušnost. Permisivni roditelji daju djeci puno sloboda te djeca bivaju odriješena odgovornosti i imaju prava slična odraslim ljudima jer roditelji toleriraju različite vrste neprimjerenog ponašanja očekujući da se djeca sama kontroliraju što dovodi do socijalno i emocionalno nezrele djece. Teško uspostavljaju autoritet nad svojim djetetom te nisu skloni postavljati granice i bilo kakva pravila. Demokratični stil podrazumijeva da dijete ima svoja prava i obaveze – roditelji razumiju dijete, ohrabruju uzajamnost primanja i davanja, a odnos je usmjeren na suradnju što omogućuje razvoj djece koja su prijateljska, samostalna, socijalno i intelektualno uspješna (Žižak, 1997). Indiferentni roditeljski stil naziva se zanemarujućim te podrazumijeva slabu kontrolu i emocionalnu hladnoću roditelja. Roditelji ne postavljaju zahtjeve, nemaju kontrolu nad djetetovim ponašanjem, ne postavljaju granice, nisu zainteresirani za odgoj i vrlo rijetko iskazuju ljubav, a zbog svega djeca bivaju neposlušna, neprijateljska, imaju nisko samopoštovanje te su sklona delinkventnom ponašanju (Zdenković, 2012). Kombinacija emocionalne topline i čvrste kontrole naziva se demokratični roditeljski stil; kombinacija emocionalne topline i slabe kontrole naziva se permisivni; kombinacija čvrste kontrole i emocionalne hladnoće naziva se autoritarni, a kombinacija slabe kontrole i emocionalne hladnoće naziva se indiferentni stil (Brajša-Žganec, 2003). Anna se ponekad ponaša pretjerano zaštitnički. To je naznaka autoritarnog roditeljskog stila (Žižak, 1997) koji u ratnim situacijama nije nužno loš. U par se navrata zahtijevalo da sinovi idu u vojsku jer su dobro građeni, ali Anna ne da svoje sinove ističući da nisu za ratni obrt (Brecht, 1997, str. 17). Njoj bi njihov odlazak u vojsku teško pao, ali ne zbog straha od smrti nego jer bi sama morala vući kola. Eilif je okarakteriziran kao dijete koje je naviklo na pretjerano autoritarni stil: „On je pilence. Čim ga netko strogo pogleda, on se gotovo prene.“ (Brecht, 1997, str. 17). Dimenzija kontrole proteže se od slabe roditeljske kontrole nad dječjim ponašanjem pa sve do čvrste (Brajša-Žganec, 2003). Većinom je pretjerani strah odlika djece koja su odgajana takvim stilom, a majčina glavna riječ vidljiva je i u situaciji kada Eilif „izigrava“ opasnoga frajera (želi udariti Vrbovnika po ustima), ali ipak za taj postupak mora upitati Annu koja mu to zabranjuje i naglašava da mora ostati tu gdje je (Brecht, 1997, str. 17-18).

OBITELJSKI ODNOSI

U funkcionalnim su obiteljima granice jasno određene i prikladne te je komunikacija djelotvorna. Ovaj tip obitelji simboliziraju topli obiteljski odnosi unutar obitelji (Vukšić, 2018). Anna je svojom strogoćom „trenirala“ djecu za one poslove koji su

njoj u ratnom razdoblju odgovarali, a komunikacija je bila gruba te nije dovodila do zajedničkog rješavanja problema. Time ih se može etiketirati kao disfunkcionalnu obitelj gdje je često prisutno propadanje zbog nedjelotvornog rješavanja određenih životnih problema, a rizičnom ju čini neprimjereno ozračje što može nepovoljno utjecati na razvoj djece (Vukšić, 2018). U ratu se brišu uobičajeni odnosi i uloge unutar obitelji. Brecht tako dokazuje paradoksalnost ljudskog ponašanja jer je Annu odlikovao osobinama i djelima koje niti jedna majka ne bi činila – od toga da joj niti jedno dijete nije za ratni obrt (jer su joj besplatna radna snaga) do toga da su joj teret koji ju „koči“ pri procvatu posla. To je opet proturječnost kojom je odlikovan cijeli Annin lik. Ajduković, Rajter i Rezo (2019) ističu empirijski utemeljenu poveznicu koja služi za razumijevanje odnosa između siromaštva i financijskih poteškoća s funkcioniranjem obitelji i roditeljstvom. Koristi se model obiteljskog stresa koji „polazi od toga da ekonomske teškoće dovode do ekonomskog pritiska te dolazi do frustracije, ljutnje i emocionalnog stresa kod roditelja.“ (Conger, Rueter, & Conger, 2000; prema Ajduković i sur., 2019). Osim toga, može doći do narušavanja mentalnog zdravlja roditelja, porasta konflikata u obitelji te korištenja nasilnih postupaka. U drami je vidljivo da obitelj ne funkcionira najzdravije, a uzroci se mogu pronaći u ratnom stanju koje vlada. Sve druge uloge i jesu zanemarene da bi se ipak ostvarila ona glavna – preživjeti.

Odnos majke prema djeci

Ajduković i sur. (2019) ističu da istraživanja o razlozima zlostavljanja djece kao značajnu skupinu čimbenika rizika socijalno-situacijskih stresora navode nezaposlenost roditelja, siromaštvo i sl. Do siromaštva može doći ako Anna ne bude uspjela obavljati svoj posao. Jedan od najutjecajnijih postupaka je smireno govorenje likova o jako ozbiljnim temama (Kostić, 1976) čime se postiže šok kada se osvijesti da Majku jedino brine koliko će uspješno biti odrađen posao. Prilikom izvlačenja crnih križeva, da bi saznali tko će umrijeti, sva djeca izvuku smrt. Majka ih upozorava da rat ne donosi dobro, no i u tome je kontradiktorna. Otvoreno govori o tome da se rat ne razvija loše i da bi ona mogla napraviti dobar posao (Brecht, 1997, str. 33). Ponukana brigom za vlastitu egzistenciju i prihode, željno iščekuje da rat potraje još dugo. Jedna od često navođenih teorija jest upravo teorija roditeljskog prihvaćanja ili odbacivanja (Rohner, 2004; prema Čudina-Obradović, & Obradović, 2006). Utvrđuje da je za pozitivan razvoj djeteta potrebno prihvaćanje od strane roditelja. Hladan i grub odnos, zanemarivanje i odbacivanje djeteta nepovoljno utječu na njegov razvoj. Anna ne djeluje kao majka koja ispunjava emocionalnu dimenziju – sve vrste roditeljskih ponašanja, poruka i nastojanja koja su usmjerena na davanje ljubavi i osjećaj pripadnosti (Žižak, 1997). Izostaje i komunikacijska dimenzija, koja je zaslužna za održavanje kontakta i odnosa koji se zasniva na razumijevanju i dobrim međuljudskim odnosima. Anna ima omalovažavajuće komentare za svoju djecu, posebice kada je riječ o Katrin: „A sad mi zasigurno ostaješ još samo ti, ti si i sama križ: imaš dobro srce.“ (Brecht, 1997, str. 21). Na određenim je mjestima vješto upakirana Annina „muka“ i „osjećajnost“. Time se gledatelji zbunjuju jer, saznajući da će rat očito utjecati negativno po sve, Anna pokušava zadobiti suosjećanje misleći da će joj ostati samo kći. Opisujući djecu kao teret, navodi gledatelje da se zapitaju koja bi majka svoju djecu tako okarakterizirala. Švicarskom Siru izravno govori: „I ne zaboravi da su te

unaprijedili u intendanta jer si čestit, a ne odvažan kao tvoj brat, a prije svega zato jer si toliko ograničen (...)“ (Brecht, 1997, str. 33). Ona ih opisuje u okviru ratnih zbivanja. Draži su joj oni koji su više otporni i pametniji jer je veća mogućnost da će pomoći u borbi s trgovinom i kolima. Ajduković i sur. (2019) ističu istraživanje provedeno 2013. u SAD-u u kojem su sudjelovale dvije skupine obitelji – one koje nemaju niski prihod te obitelji koje imaju dohodak ispod nacionalne granice siromaštva. Gledajući razinu primanja, obitelji se razlikuju u dimenziji uloga (raspodjela funkcija i odgovornosti) i emocionalne uključenosti (međusobna uključenost i povezanost članova). Kada su materijalni resursi ograničeni, teže se raspoređuju uloge i odgovornosti te je teže pronaći zadovoljavajuće načine da se članovi obitelji emocionalno angažiraju – posebice kada je potrebna dodatna emocionalna pažnja zbog problema s mentalnim zdravljem, ističu autori istraživanja. Zbog ratnog su stanja odnosi u obitelji dosta narušeni. Naglasak je stavljen na materijalnu situaciju koja onemogućuje da se Anna i djeca usredotoče na osjećaje i međusobnu važnost – sva se energija ulaže u procvat posla. Kattrininu nijemost Anna cijelo vrijeme naglašava izdvajajući ju kao manje vrijednu. Zbog godina i nijemosti potrebna joj je dodatna briga što joj majka ne pruža zbog manjka materijalnih resursa koji potiru majčinsku stranu. Prema njoj se ponaša ambivalentno što utječe nepovoljno na dijete. Djeluje kao nekonzistentna figura jer šalje dvostruku poruku – nekad djecu prihvaća, a nekad ne (Vrsaljko & Gjurković, 2013). Brecht u jednoj sceni uvodi pomalo idiličan okoliš (Kostić, 1976). Prisutno je opušteno pričanje između Anne i Yvette. Ne doima se kao da je rat negdje oko njih, a umeće se i poneki savjet koji „brižna“ majka upućuje svojoj kćeri kada je u pitanju ljubav. S druge su strane jako ružni komentari s neprimjerenim riječima: „Što činiš s tim kurvinskim šešikom?“ (Brecht, 1997, str. 39). Brecht se jako dobro poigrava njezinom komunikacijom, posebice u razgovorima s Kattrin koja se zbog nijemosti ne može braniti. Psovke i pogrдне riječi inače izazivaju smijeh kod gledatelja, no ovdje to nije tako jer se obraća kćeri. Brecht još jednom vješto degradira majku nemajčinskim komentarima i osjećajima kojima se udaljava od vlastite djece. Kada Kattrin pokuša otići nakon što pomisli da je suvišna, Anna ju u tome sprječava. Brecht još jednom daje priliku Anni da se pokaže dobrom, a već u sljedećim scenama gubi kćer i kreće u bespuća rata. Švicarskom Siru govori da bi bez njega sve bilo lakše jer je za sebe sve riješila (Brecht, 1997, str. 41) ističući ga kao teret. Izdaje ga tako što poriče da ga poznaje stavljajući opet sebe na prvo mjesto. Čak i kada čuje da je upucan s 11 metaka, ne reagira, nastavljajući razmišljati o nečemu sasvim drugom. Kostić (1976) navodi da Brecht ovim činom uzvisuje stradavanje Švicarskog Sira uspoređujući njegove muke s Isusovim čime se pomiče vizura s Majke koja je kriva za njegovu smrt zbog predugog cjenkanja oko visine mita. Emocionalna se povezanost nazire kada nakon nekoliko godina vidi Eilifa. Zagrljaj tada sugerira bliskost. Prisutna je antimimetičnost jer je sve prikazano uz neuobičajeno reagiranje. Svaka bi majka nagoni potrcala u djetetov zagrljaj. Ona pritom Eilifu udara pljusku jer se izlagao opasnim situacijama. To je i upozorenje da ubuduće bude oprezniji. Badinter (2013) progovara o majčinstvu napominjući da više nije jedini način ženina ostvarenja te može doći u konflikt s drugim željama. Anna svoj posao stavlja ispred djece odbacujući bit majčinstva. U nekim ih situacijama izlaže različitim opasnostima pa tako moli Kattrin da umjesto nje odnese stvari pri čemu biva ranjena, a Annu zabrine jer će joj sad teško pronaći muža (Brecht, 1997, str. 64-69) koji je jedina nada da spasi Annu od uzdržavanja kćeri.

Kostić (1976) ističe da je Kattrin unatoč nijemosti „progovorila“ (herojsko bubnjanje) i završila kobno. Brecht tako pokazuje da naoko nemoćni ljudi mogu mijenjati svijest o negativnom utjecaju rata i kapitalizma na čovjeka. Stanje rata donosi neizvjesnost i opasnost te može imati nepovoljne posljedice na ponašanje pojedinca – Anna nakon smrti djece nastavlja dalje. Nije svjesna svega što se događa jer izvan rata i granica zarade ne vidi ništa. Brecht ostavlja otvoreni završetak pokazujući da Majka nije ništa naučila iz rata nego i dalje traga za zaradom (Kostić, 1976). On Annu i njezinu ćud ogoljuje do krajnjih granica prikazujući svu surovost i bezosjećajnost prema djeci i ljudima oko sebe.

Odnosi braće i sestre

Na intelektualni razvoj djeteta utječe i razina inteligencije ostalih članova obitelji (teorija intelektualne sjedinjenosti). Prvo dijete u obitelji okruženo je pojedincima najviše razine inteligencije (roditelji), a svako sljedeće izloženo je utjecaju braće i sestara koji još nemaju potpuno razvijenu inteligenciju (Čudina-Obradović & Obradović, 2006). Anna često i ističe da najviše voli najstarijeg sina (najpametniji), potom joj je Švicarski Sir manje draži (ističe da je glup), a Kattrin najviše od svih omalovažava ističući njezine mane (nijemost) i to da nije pametna (ali barem ne govori) (Brecht, 1997, str. 26). Nejednak odnos roditelja prema djeci jedna je od teorija koja može utjecati na kasniji odnos braće i sestara. Znanstvenici različito ponašanje roditelja prema djeci opisuju uvođenjem pojma nezajedničke okoline – braća i sestre samo prividno žive u zajedničkoj okolini, a podložni su različitim utjecajima (Čudina-Obradović & Obradović, 2006). Anna više favorizira Eilifa te su oni starosno poredani kada se govori o „osjećajima“ prema njima: „Možda još noćas ugledam Eilifa. On mi je najdraži od svih.“ (Brecht, 1997, str. 81). Apsurdno je i izvan svakog očekivanja da ga Anna favorizira samo jer je građen najbolje od svih te time potencira na sposobnost i priliku da ju kasnije spasi od svega što je rat donio. U ranom djetinjstvu ističu se karakteristike u odnosima braće i sestara. Interakcije braće i sestara emocionalno su nabijene i određene snažnim i nesputanim emocijama. Definirane su intimnošću jer se djeca igrajući upoznaju. Time se postiže emocionalna i instrumentalna potpora. Na kraju se navodi da su prisutne velike razlike u međusobnom doživljavanju braće i sestara. Razlika u godinama dovodi u pitanje moć, kontrolu i suparništvo te to postaje izvor njihovih prepirki (Howe & Recchia, 2014). Brecht je, u cjelini, svu djecu prikazao intelektualno slabijom. Niti jedno od njih nije se uspjelo usprotiviti Anninoj samovolji. Prikazao ih je plastično jer je naglasak većinom na fizičkom (bilo mane ili vrline). Tim postupkom nije dopustio da se gledatelji suosjećaju s djecom jer o njima manjka obavijesti. Čak i kada u početku postigne moguće suosjećanje, Brecht opet to „pobija“ kada prikaže opijanje i neprimjerena ponašanja. Razgovori među djecom isprazni su. Rat nije okruženje koje pomaže u pozitivnom rastu i razvoju. Malnar, Punčikar, Štefanec i Vujičić (2012) ističu da poticajno okruženje treba podupirati konstrukciju znanja, a velika se pozornost treba pridati socijalnom kontekstu koji pomaže pri razvoju dječjih teorija o svijetu koji ga okružuje. Socijalne su interakcije važne jer dijete svoju perspektivu koordinira s perspektivom druge djece. Rat nije pružao situacije koje su poticajne za razvoj, a to je moglo utjecati na komunikaciju i prilike za nju. Švicarski Sir i Kattrin značajniju komunikaciju imali su kada je ona nosila punu čašu rakije te je, uplašivši se, pola izlila po sebi: „Kakve to ludorije praviš?

(...) Ma što ako si prolila rakiju, popit ću još koju čašu, neću ostati na jednoj.“ (Brecht, 1997, str. 43-44). Na kraju se navodi da ju poljubi i odlazi dalje. Prizor je odlikovan neprirodnim ponašanjem jer Švicarski Sir burno reagira, shvaća da se loše ponaša i ljubi sestru. Ironično je i apsurdno što je njemu prvenstveno stalo do rakije, ali se onda primiruje jer zna da to nije jedina čašica koju će popiti. Gledatelj biva šokiran kad spozna da on ipak nije uočio pogrešku u svojem postupku. Švicarski Sir i Kattrin bili su svakako više povezani nego Kattrin i Eilif. Prvorodena djeca najčešće preuzimaju vodstvo i ulogu učitelja dok drugo dijete često slijedi obrasce ponašanja prvog, oponaša ga i biva njegovim učenikom. Drugo dijete ima priliku učiti od starijeg dok prvo dijete nije imalo tu mogućnost (Howe & Recchia, 2014). S obzirom na to da je Eilif otišao prvi od njih troje, ova teorija primjenjiva je kod Švicarskog Sira i Kattrin. Već se u njihovom odnosu vidi omjer moći o kojoj također progovaraju spomenuti autori (2014) napominjući da to dovodi do različitih prepirki jer Švicarski Sir vikanjem pokušava uspostaviti dominaciju nad Kattrin. Gotovo nepostojeća komunikacija između Eilifa i Kattrin može se objasniti razlikom u njihovim godinama i to baš s obzirom na to da se radi o najstarijem i najmlađem djetetu što može predstavljati određeni jaz (Howe & Recchia, 2014).

UZROCI RIZIČNIH PONAŠANJA KOD DJECE I MLADIH

Gračanin (2005) spominje pojam emocionalne inhibicije koja ponekad označava i emocionalnu represiju – nesvjesno potiskivanje subjektivnog emocionalnog iskustva ili nesvjesno izbjegavanje neugodnih misli (Freud, 1917; Schwartz & Kline, 1995; prema Gračanin, 2005). Represija uključuje i povišeno fiziološko reagiranje, a subjektivno iskustvo neke emocionalne situacije te emocionalno ponašanje sniženog su intenziteta (Böddeker & Stemmler, 2000; prema Gračanin, 2005). Vulić-Prtorić (2002) govori o rizičnim i zaštitnim čimbenicima koji su pri tome prisutni. Rizični su čimbenici stanja i okolnosti koji mogu utjecati na to da se razvije psihopatološki proces, a zaštitni održavaju zdravi razvoj djeteta. Rizični čimbenici pojačavaju odgovor na neki stresni događaj. Pri tome se navode faktori rizika u obitelji koji mogu potaknuti određene poremećaje u ponašanju: gubici, roditeljsko zanemarivanje, zlostavljanje/odbacivanje djeteta ili stresni događaji koji zahvaćaju cijelu obitelj – rat, siromaštvo i sl. Zaštitni čimbenici sprječavaju daljnje pogoršanje te potiču/održavaju zdravi razvoj djeteta. Isti faktor na jednom kraju neke dimenzije (primjer dobre komunikacije s majkom) može poticati duševno zdravlje, a na drugom (primjer poremećene komunikacije s majkom) može izazivati psihološke probleme (Vulić-Prtorić, 2002). Ravnodušnost, pretjerana kontrola, grubost te zanemarivanje djeteta pridonose razvoju poteškoća. Rat djetetu oduzima mogućnost normalnog rasta i razvoja, ali i primarnu ulogu majke kao zaštitnice u drami. Načinio je veliku distancu između majke koja bi djeci trebala dati ljubav i pažnju i majke kojoj djeca trebaju da bi posao opstao. Otudeni rad čovjeku oduzima predmet njegove proizvodnje, rodni život i zbiljsku rodnu predmetnost. Takav rad svodi se na samodjelatnost, tj. slobodna se djelatnost svodi na sredstvo te čovjekov život čini sredstvom njegove fizičke egzistencije (Marx, 1978; prema Komar, 2012). Otudeni rad proizvodi neslobodu, a kada se prisvaja predmet otuđenog rada uz naglašavanje novca kao univerzalnog posredovatelja, dolazi do proizvodnje otuđenog svijeta koji će kao realnost određivati čovjeka (Komar, 2012). Anna od subjekta

postaje objekt, ne upravlja djelatnošću nego djelatnost upravlja njome, teži većoj zaradi i materijalizmu. U ratu vidi profit i želju za produljenjem takvog stanja. Barthes (1998) ističe da ovo kazalište polazi od dvostruke vizije – vizije društvene bolesti i vizije liječenja. Rat sve degradira i uništava (sva djeca su ubijena). Ističe da je Anna duboko u ratu te ga više ne vidi, sve podnosi, a ništa ne razumije. Rat postoji bez ikakve rasprave. Gledatelji pomoću Anne vide i razumiju sve ratne strahote. Ne može ju se potpuno kriviti za trenutno stanje jer je rezultat represije, ali i primoranosti da se od nečega preživljava. O otuđenju se može govoriti i kada je riječ o roditeljstvu. Buljan Flander i Roje Đapić (2020) ističu da otuđenost može biti posljedica dogovora i organizacije obiteljskog života, okolnosti i drugih obaveza, a ne uvijek nezainteresiranosti za dijete. Uzrok može biti i psihopatologija otuđujućeg roditelja – vidljivo u emocionalnim pritiscima na dijete ili zanemarivanju djetetovih potreba. Poremećaji u ponašanju odnose se na niz različitih problema u ponašanju djece u pogledu agresivnosti, nasilja, alkoholizma, uzimanja psihoaktivnih sredstava, ali i do asocijalnih, antisocijalnih te kriminalnih ponašanja (Janković, 2012; prema Klarin & Đerđa, 2014). Djeca koja imaju bolje odnose s roditeljima većinom imaju i manje problema u ponašanju (Klarin & Đerđa, 2014). Brecht se dotiče rizičnih ponašanja da bi gledatelje što više udaljio od suosjećanja s djecom i da bi stvorio veću odbojnost prema Anni. Ništa neće brže osuditi nego kada dijete zapadne u neprimjerena ponašanja roditeljskom krivnjom. On se poigrava umom gledatelja koje drži na ivici između toga da im je žao djece kriveći za sve Annu i toga da ih je nemoguće braniti jer su se priklonili porocima. Alkohol se često spominje u drami jer Anna prodaje rakiju vojnicima te se brine da ne budu gladni i žedni. Čak i ona u jednom trenutku poseže za rakijom pred očima svoje malodobne djece. Oni se u najranijoj dobi susreću s rakijom te je velika šansa da će im to postati jedan od načina kako da se napoje. Kasnije je uočljivo da Kattrin djeluje kao sluga, tj. da mora posluživati vojnike donoseći im upravo rakiju i nagovarajući ih da se opijaju. Kroz song „Poslovni ljudi“ (Brecht, 1997: 14) Brecht veliča posao Majke te samim time što su i sinovi otišli za vojnike, što podrazumijeva susret s alkoholom, pokušava opravdati njihova moguća opijanja. Osim alkoholizma, poremećaji u ponašanju očituju se kroz krađu. Djeca krađu jer ponekad misle da to nešto mogu dobiti jedino krađom. Vrlo često tako pokušavaju privući pozornost, a ponekad krađu da bi nekoga povrijedili ili da bi se osvetili. Događa se i ako ne znaju za drugačije ponašanje te nisu naučili poštivati prava drugih ljudi, a starija djeca mogu krasti jer vole rizik (Warnemuende, 2007). Eilif ponosno prepričava kako je uspio od seljaka ukrasti volove saznajući gdje će biti, a u svojih je ljudi sadistički pobudio pohlepu za mesom jer je danima smanjivao porcije (Brecht, 1997, str. 27). Treba uzeti u obzir da se radi o ratnom vremenu i da je jedini cilj dobra zarada i preživljavanje. Začudilo je jedino što Anna nije ništa komentirala na takve situacije nego je nastavila razglabati o dobrim i lošim vojskovođama (Brecht, 1997, str. 28). Brecht uzvisuje takva „junačka“ djela, a vrhunac je kada Eilifa uspoređi s Cezarom (Brecht, 1997, str. 28) te time ovjekovječuje i uzvisuje takvo ponašanje (Kostić, 1976). Kostić ističe da velikani prošlosti bivaju označeni kao ubojice i pljačkaši. To je još jedan od načina na koje se Brecht izruguje kulturi i vrijednostima da bi sve potpuno srozao, ali i dječje ponašanje opravdao. Krađa se susreće i kod Kattrin kada krade Yvettine crvene cipelice. Tu se nailazi na sličnost između majčinog i Kattrininog ponašanja. To su obrasci ponašanja koji su preuzeti od Anne jer joj je majka bila

glavna figura čitavo vrijeme. U toj je situaciji Anna i reagirala izderavši se na nju ističući da bi ju Yvette upropastila zbog novca (Brecht, 1997, str. 42). Nasilje je uvijek vezano uz agresiju, ali nije svaka agresija nasilje. Agresivnost je kod ljudi modificirana čimbenicima kulture, morala i socijalne situacije (Jukić & Savić, 2014). U ratnom je razdoblju potrebno zauzimati oštar stav da bi pojedinac preživio. Eilif na početku pokušava zauzeti agresivne stavove, a zbog toga i završava u vojsci. Već na samom početku ispituje majku može li Narednika udariti po gubici te ističe da se on uopće ne boji rata i da bi htio biti vojnik (Brecht, 1997, str. 17-20). Na to Anna uvijek oštro reagira te ga upozorava da ju mora slušati. Autoritarni odgojni stil može dovesti do razvoja agresije i niskog praga tolerancije na frustraciju u djece (Zdenković, 2012). Isto se očitava i kod Kattrin kada pokušava udariti Annu daskom jer ne želi dati platno Vojnom župniku (Brecht, 1997, str. 59). Djeca su od nje mogla naučiti o borbenosti s kakvom trebaju prolaziti kroz život, ali je to isto tako utjecalo da se agresijom dokazuju drugim ljudima. Ironično je da je Anna u nekim situacijama reagirala na bezazlene stvari, a za alkohol je bila puno tolerantnija, čak i unatoč malodobnosti. I kada je riječ o krađi, reagirala je tek ako bi ju ta krađa mogla novčano oštetiti. Roditelji uvijek strahuju od neprimjerenog ponašanja djece dok je Anna pri tom dosta imuna. Dakle, rizično ju ponašanje dotiče jedino ako će i sama nekako za to „platiti“. To je ponovno ono što šokira gledatelje zbog čega su ponukani još jednom oštro osuditi Annu.

ZAKLJUČAK

Cilj je ovog rada bio pedagoški analizirati i istražiti obiteljske odnose u kontekstu Brechtova epskog teatra. Obitelj glavne junakinje u drami se može okarakterizirati kao nepotpuna obitelj (samohrano majčinstvo) jer joj nedostaje otac (koji je različit kod sve djece). Nadalje, može se svrstati u disfunkcionalnu obitelj koja pomalo i propada te ne postoji povoljan utjecaj na razvoj djece (Vukšić, 2018). Annin odgojni stil je pola autoritarni, a pola indiferentni jer voli upravljati situacijom, misliti samo na sebe, a većinom nije zainteresirana za odgoj. Pokušava strogo upravljati ponašanjem djece, a sve to da bi ih zaštitila da ne bi morala sama vući kola. Izostaje emocionalna dimenzija – poruke i nastojanja koja su usmjerena da djeci pokaže osjećaje i ljubav. Ističe se i nejednak odnos prema djeci pri čemu Anna ističe da je Eilif najpametniji i najdraži pa zatim slijede Švicarski Sir i Kattrin. Razgovori između braće i sestara isprazni su. Valja istaknuti i rizična ponašanja koja su prepoznata kod djece, a prisutna su da bi se teže zadobilo suosjećanje gledatelja. Klarin i Đerđa (2014) navode da odnos s roditeljima može biti presudan čimbenik kada su u pitanju rizična ponašanja djece. Alkohol se proteže kroz cijelu dramu, a Anna je upravo ta koja osigurava zalihe. Krađa i nasilje te agresija iznimno se cijene u ratu pa je neopravdano govoriti da su to pokupili od majke. Naravno da su neki čimbenici (posebice ako je majka škrt) mogli dovesti do zapadanja u takve vrste ponašanja, ali se isto može reći da je to nešto što rat zahtijeva od čovjeka. Anna je često jaka na riječima, a kada se zaista treba pobrinuti za djecu ili platiti da ih se spasi, spremnost izostaje. Brecht je prikazom surovosti ljudi i svijeta oko njih omogućio da se preko likova sudi o događajima. Sve ono što nije omogućio likovima (kritičku spoznaju rata kao najvećeg neprijatelja) dao je gledateljima da bi kroz njihovu vizuru mogli suditi, a ponekad i opravdati neke

postupke. Prostor za kritički sud uspostavio je otklanjanjem dramske napetosti da bi se gledatelji mogli usredotočiti na stvarne posljedice u odnosima i ponašanju koje je rat donio. Songovima je pomogao da se uvidi sav apsurd do kojeg dolazi kada ljudi sami ne vide što ih uništava te misle da su pred tim zlom nemoćni, a sami ga svojim postupcima hrane. Likovi o jako ozbiljnijim temama govore smireno i opušteno što je vidljivo u situacijama kada Anna govori o mogućnosti prestanka rata, a isto tako i ističe da to ne bi htjela jer je nabavila dovoljno robe. Naglašava se njezina „hijenska“ strana i gledateljima onemogućava suosjećanje. Sa svojom djecom razgovara na neprirodan način koristeći razne psovke, a Brecht ih koristi da bi naglasio banalnost njezina majčinstva kojim sve više dokazuje ispraznost svojih osjećaja prema djeci. Uzimajući u obzir da se radi o ratnom razdoblju, djeca su i naučila djelovati u takvoj okolini. Pritom Brecht veliča zlo i rizično ponašanje opjevavajući i uspoređujući „junake“ s velikim povijesnim vojskovođama. Idilični okoliš prisutan na početku nekih scena služi da bi se gledatelji više šokirali dogodi li se nešto loše u takvom okruženju jer se to tada ne očekuje. Na kraju je ostavio otvoreni završetak dopustivši gledateljima da završe dramu, ali isto tako pokazujući da Anna iz tog rata nije izvukla nikakvu pouku jer mu i dalje podilazi. Brecht je jedino takvim postupcima mogao postići nesuosjećanje sa samohranom majkom čija situacija već sama po sebi izaziva žaljenje. Prikazujući ju u njezinim proturječnostima, zbunjivao je gledatelje i navodio ih da što više i bistrije sude o njezinom ponašanju. Time je postigao temeljnu zadaću epskog teatra jer se ono što gledatelji vide na sceni suprotstavlja onome što je uobičajeno u stvarnom životu, te ne odgovara normalnim i usvojenim obrascima ponašanja, navodeći ih na stalno razmišljanje i tumačenje viđenog.

LITERATURA

1. Ajduković, M., Rajter, M., & Rezo, I. (2019). Obiteljski odnosi i roditeljstvo u obiteljima različitog prihoda: kako je život u visokom riziku od siromaštva povezan s funkcioniranjem obitelji adolescenata? *Revija za socijalnu politiku*, 26(1), 69-94.
2. Badinter, É. (2013). *Sukob. Kako ideal suvremenog majčinstva ugrožava ženu*. Zagreb: Algoritam.
3. Barthes, R. (1998). Slijepa majka Courage. *Frakcija: magazin za izvedbene umetnosti*, 8 1), 99-103.
4. Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj – emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Brecht, B. (1997). *Majka Courage i njezina djeca*. Zagreb: ABC NAKLADA.
6. Buljan Flander, G., & Roje Đapić, M. (2020). *Biti otuđeni roditelj: „Da se barem sretnemo taj moj sin i ja.“* Preuzeto 4. svibnja 2021. s <https://www.poliklinika-djeca.hr/aktualno/novosti/bit-otudeni-roditelj-da-se-barem-sretnemo-taj-moj-sin-i-ja/>.
7. Čudina-Obradović, M., & Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
8. D'Amico, S. (1972). *Povijest dramskog teatra*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
9. Howe, N., & Recchia H. (2014). Sibling Relations and Their Impact on Children's Development. In: R.E.Tremblay, M. Boivin, RdeV. Peters (Eds.) Boivin M, topic ed. *Encyclopedia on Early Childhood Development /online/*. Retrieved on 4th May

- 2021 from: <https://www.child-encyclopedia.com/peer-relations/according-experts/sibling-relations-and-their-impact-childrens-development>
10. Jukić, V., & Savić, A. (2014). Psihološko-psihijatrijski aspekt nasilja. *Socijalna psihijatrija*, 42(2), 102-108.
 11. Klarin, M., & Đerđa, V. (2014). Roditeljsko ponašanje i problemi u ponašanju kod adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(2), 243-262.
 12. Komar, Z. (2012). Pedagogijska relevantnost pojma otuđenja. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1/2), 25-40.
 13. Kostić, P. (1976). *Drama i pozorište Bertolta Brechta*. Sarajevo: „Svjetlost“, izdavačko preduzeće.
 14. Kupareo, R. (1976). Drama ljudske ljubavi. *Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 31(5), 458-468.
 15. Malnar, A., Punčikar, S., Štefanec, A., & Vujičić, L. (2012). Poticajno okruženje: izazov za suradnju i istraživanje djece i odraslih. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18(70), 4-7.
 16. Solar, M. (2003). *Povijest svjetske književnosti*. Zagreb: Golden marketing.
 17. Solar, M. (1982). *Suvremena svjetska književnost*. Zagreb: Školska knjiga.
 18. Volarević, M. (2017). Kriza očinstva. *Služba Božja: liturgijsko-pastoralna revija*, 57(3), 415-418.
 19. Vrsaljko, J., & Gjurković, T. (2013). *Vrste privrženosti roditelja i djeteta*. Preuzeto 4. svibnja 2021. sa <https://www.roditelji.hr/jaslice/razvoj/vrste-privrzenosti-izmedu-roditelja-djeteta/>.
 20. Vukasović, A. (1994). *Obitelj – vrelo i nositeljica života*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI“.
 21. Vukšić, T. (2018). *Disfunkcionalne obitelji* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
 22. Warnemuende, C. (2007). *When Children Steal /online/*. Retrieved on 4th May 2021 from <https://resources.finalsite.net/images/v1571416980/lagunabeach/you2hkgfoheypnpu7cjes/WhenChildrenSteal1.pdf>.
 23. Zdenković, R. (2012). *Odgojni stilovi roditeljstva*. Preuzeto 4. svibnja 2021. sa <https://www.poliklinika-djeca.hr/za-roditelje/izazoviroditeljstva/odgojni-stilovi-roditeljstva/>.
 24. Žižak, A. (1997). Kompetentnost roditelja za odgoj djece. U M. Milanović (Ur.), *Pomozimo im rasti* (str. 7-13). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske.

KVALITET ŽIVOTA KOD OSOBA SA AFAZIJOM

QUALITY OF LIFE IN PERSONS WITH APHASIA

Mile VUKOVIĆ, Lana JERKIĆ

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

Pregledni rad

APSTRAKT

Rad je baziran na prezentaciji i analizi dostupnih empirijskih podataka o kvalitetu života kod osoba sa afazijom, metodama ispitivanja i terapijskim pristupima koji se primenjuju u cilju poboljšanja kvaliteta života pogođenih osoba. Kvalitet života razmatran je i u odnosu na tip i težinu afazičkog poremećaja. Empirijski nalazi pokazuju da osobe s afazijom imaju lošiji kvalitet života u odnosu na premorbidno stanje i neurološki zdrave osobe. Kod osoba sa afazijom navodi se pojava depresije, socijalno povlačenje i izolacija. Pored toga, ove osobe često ističu da nailaze na nerazumevanje od strane komunikativnih partnera, te da imaju neadekvatno komunikativno okruženje. Lako zamaranje, češće promene raspoloženja u odnosu na premorbidno stanje i redukovana participacija u svakodnevnom životu takođe nepovoljno utiču na kvalitet života osoba sa afazijom. Radi stvaranja optimalnijih uslova za kvalitetan život osoba s afazijom, nameće se potreba informisanja/upoznavanja članova porodice, negovatelja i šire društvene zajednice o prirodi afazičkog poremećaja i faktora koji mogu pozitivno uticati na process rehabilitacije. Zadatak kliničara/afaziologa je i unapređivanje dijagnostičkih instrumenata i terapijskih strategija u cilju efikasnije rehabilitacije i poboljšanja kvaliteta života afazičnih osoba. Takav pristup omogućio bi adekvatniju implementaciju psihosocijalnog modela u terapiji afazija, za koji se pretpostavlja da na najoptimalniji način maksimizuje potencijale osobe za bolju socijalnu participaciju i kvalitetniji život.

Ključne reči: afazija, kvalitet života, socijalna participacija, rehabilitacija osoba s afazijom

ABSTRACT

The paper is based on the presentation and analysis of available empirical data on quality of life in people with aphasia, methods of assessment and approaches applied to improve the quality of life of affected persons. Quality of life was also considered concerning the type and severity of the aphasic disorder. Empirical data show that individuals with aphasia have a poorer quality of life compared to the premorbid condition and neurologically healthy individuals. Depression, social withdrawal, and isolation are commonly reported in people with aphasia. Besides, these persons often report that they encounter misunderstandings by communicative partners and have an inadequate communicative environment. They quickly get tired, have more frequent mood swings concerning the premorbid condition, and reduced participation in everyday life, which all negatively contribute to the quality of life of people with aphasia. To create more optimal conditions for a quality life for people with aphasia, there is a need to inform/acquaint family members, caregivers, and the broader community about the nature of aphasic disorder and factors that can positively affect the rehabilitation process. The task of clinicians/aphasiologists is also to improve diagnostic instruments and therapeutic strategies to more effectively rehabilitate and improve the quality of life of aphasic individuals. Such an approach would enable a more adequate implementation of the psychosocial model in the treatment of aphasia, which is assumed to maximize a person's potential for better social participation and a better quality of life in the most optimal way.

Keywords: aphasia, quality of life, social participation, rehabilitation of persons with aphasia

UVOD

Afazija se definiše kao neurogeni, multimodalni poremećaj komunikacije koji se ispoljava oštećenjem lingvističkih procesa (poremećaj fonoloških, leksičkih, gramatičkih i semantičkih sposobnosti), kao i kognitivnim deficitima u oblastima pažnje, pamćenja, mišljenja i egzekutivnih funkcija (Vuković, 2019). Procenjuje se da u svetu oko milion ljudi pati od afazije (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders - NIDCD, 2015). U Republici Srbiji nisu dostupni tačni podaci o incidenciji i prevalenciji afazija. Međutim, epidemiološka studija ovog tipa bazirana na petogodišnjem pregledu medicinske dokumentacije za nekoliko hiljada bolesnika sa cerebrovaskularnim oboljenjima pokazala je da se prevalencija afazije u ovoj etiološkoj grupi kreće od 20-30% slučajeva (Vuković, 2002). Imajući u vidu da se prisustvo afazije kod jednog broja pacijenata često evidentira samo na osnovu kliničkog neurološkog pregleda, pretpostavlja se da je prevalencija afazije u ovoj populaciji veća. U prilog tome su i podaci koji pokazuju da se suptilniji poremećaji jezičkih funkcija ne mogu otkriti kliničkim pregledom, te pacijenti sa blažim afazičkim simptomima mogu ostati izvan logopedskog tretmana (Vuković, Drljan, & Vuković, 2014). Afazija često predstavlja najznačajniju posledicu moždanog udara. Smatra se da ona značajno narušava kvalitet života pogođene osobe. Neki autori navode da je kvalitet života osoba sa afazijom lošiji čak i od kvaliteta života pacijenata obolelih od kancera ili od Alchajmerove bolesti (Lam & Wodchis, 2010). Iako su faktori rizika za moždani udar u velikoj meri preventabilni, a stopa smrtnosti u poslednjih 20 godina smanjena, podaci iz literature govore u prilog porasta učestalosti moždanih udara, naročito u srednje razvijenim i manje razvijenim zemljama (Feigin et al., 2014). Ovi podaci implicitno govore o povećanju broja osoba sa afazijom.

KVALITET ŽIVOTA I SOCIJALNA PARTICIPACIJA OSOBA SA AFAZIJOM

Razumevanje kvaliteta života kod osoba sa afazijom može doprineti boljem poznavanju same prirode poremećaja i primene adekvatnijih dijagnostičkih i terapijskih postupaka. Ističe se da poznavanje odnosa afazičnog poremećaja i kvaliteta života umnogome utiče na primenu psihosocijalnog pristupa samom poremećaju (Vuković, Sukur, & Krstić, 2018). Nadalje, empirijski podaci pokazuju da usled gubitka/poremećaja jezičkih funkcija može doći do pojave emocionalnog distresa, depresije i socijalne izolacije (Spaccavento et al., 2014). Takođe je pokazano da težina jezičkog poremećaja utiče na samopercepciju zadovoljstva i kvaliteta života uopšte. Tako na primer, Sukur (2018) je u svojoj studiji utvrdila da ispitanici s težim oblicima afazije ispoljavaju značajno niže zadovoljstvo životom u poređenju sa ispitanicima koji imaju blaži stepen afazije. Slične rezultate nalazimo i u drugim studijama ovog tipa (videti, na primer: Sinanović, Mrkonjić, & Zečić, 2012). Druge studije ukazuju na povezanost trajanja afazije i kvaliteta života. Prema nekim podacima osobe sa hroničnim oblicima afazije prijavljuju veći stepen zadovoljstva životom od osoba sa kraćim trajanjem afazičnog stanja, verovatno zbog toga što se vremenom adaptiraju na jezički poremećaj (Spaccavento et al., 2014). Nižem nivou zadovoljstva životom kod osoba sa afazijom doprinosi i česta pojava depresivnog raspoloženja. Procenjuje se da se

depresija javlja u oko 30% slučajeva u prvih pet godina nakon moždanog udara (Hackett & Pickles, 2014). S ciljem potpunijeg sagledavanja kvaliteta života, vredno je pomenuti i faktore koji utiču na socijalnu participaciju osoba sa afazijom. Oni se mogu podeliti na lične (motivacija, fizičko i psihološko stanje i komunikativne veštine), socijalne (uloga glavnog negovatelja i karakteristike partnera u komunikacije, kao što su spremnost za komunikaciju, veštine i znanje) i faktore okruženja (mirnoća i familijarnost mesta u kojem osoba živi) (Dalemans, de Witte, Wade, & van den Heuvel, 2010). Osobe s afazijom često navode da nemaju podršku od svojih komunikativnih partnera, kao i to da im je teško da komuniciraju u bučnom okruženju ili dok obavljaju neki drugi zadatak, što često izaziva negativne reakcije kod njihovih sagovornika (Harmon, 2020). Važno je istaći i to da pacijenti sa afazijom ističu negativan uticaj emocionalnih problema na svakodnevne aktivnosti i posao, kao i osećanje anksioznosti, nervoze i manje sreće (Cruice, Worrall, & Hickson, 2010). Pored toga, Bulier i saradnici (Bullier et al., 2020) su utvrdili da težina afazije, poremećaji raspoloženja i funkcionalna ograničenja takođe mogu uticati na kvalitet života. Ovi autori ističu i zamor, koji se javlja nakon moždanog udara, kao značajan faktor koji doprinosi lošijem kvalitetu života osoba s afazijom. Neki autori, pak navode da osobe s afazijom često osećaju krivicu zbog prisustva poremećaja i zavisnosti od drugih osoba (Zelić, 2020). Studije poređenja starijih osoba s afazijom sa osobama istog starosnog doba očuvanih jezičkih sposobnosti, pokazale su da osobe sa afazijom komuniciraju sa manjim brojem prijatelja i u manje socijalnih situacija. Kao posledica, uočavaju se socijalna izolacija, usamljenost i povećana zavisnost od strane negovatelja (Davidson, Howe, Worrall, Hickson, & Togher, 2008). Međutim, pokazuje se da kvantitet socijalnih interakcija ne igra toliko važnu ulogu u zadovoljstvu životom osoba sa afazijom, koliko tome doprinosi kvalitet tih interakcija. Prema kliničkim zapažanjima, osobe sa afazijom žele da budu uključene u socijalne interakcije, da doprinose zajednici i da budu poštovane (Dalemans et al., 2010), što treba imati u vidu pri sprovođenju rehabilitacije.

KVALITET ŽIVOTA U ODNOSU NA FLUENTNOST GOVORA I TIP AFAZIJE

Manji broj autora bavio se ispitivanjem odnosa kvaliteta života i tipa afazije. Ovaj odnos razmatran je sa aspekta kvaliteta jezičke produkcije i tipa afazičkog poremećaja. Dakle, istraživači su nastojali da utvrde da li postoji razlika u zadovoljstvu kvalitetom života između osoba sa različitim oblicima i tipovima afazičkih poremećaja. Kada je reč o samoproceni kvaliteta života u odnosu na kvalitet jezičke produkcije, tj. fluentnost govora, neki autori su pronašli značajne razlike između pacijenata sa fluentnim i nefluentnim oblicima afazija, iako su obe podgrupe ispitanika pokazale značajno niske skorove na Inventaru kvaliteta života (Sukur i Vuković, 2017). Ovi autori su zaključili da je, sa psihosocijalnog aspekta, značajno proceniti nivo zadovoljstva životom i u odnosu na tip afazičkog sindroma, a ne samo u odnosu na fluentnost/nefluentnost govora (Sukur & Vuković, 2017). U tom kontekstu, navodimo studiju koju je objavio Vuković (2018), upoređujući rezultate na Skali kvaliteta komunikativnog života kod pacijenata sa Brokinom afazijom (BA) i konduktivnom afazijom (KA). Autor je utvrdio promene kvaliteta komunikacije i kvaliteta života kod

oba tipa afazije. Veći uticaj afazije na kvalitet života utvrđen je kod osoba s konduktivnom afazijom. Detaljnija analiza pokazala je da je pacijent sa težim stepenom KA imao niže skorove u domenu socijalizacije, samopouzdanja, uloge i odgovornosti u poređenju s pacijentom koji je imao blaži stepen KA. Pretpostavljeno je da veći skor na Skali kvaliteta komunikativnog života kod osoba sa BA može reflektovati niži nivo svesti o težini sopstvenog poremećaja u odnosu na pacijente sa KA (Vuković, 2018). Interesantan je i nalaz Sinanovića i saradnika (2012) koji su u svom uzorku pronašli niže skorove na Skali kvaliteta života kod nefluentnih mešovitih afazija i BA u odnosu na anomičku afaziju. Noviji rezultati istraživanja kod ispitanika srpskog govornog područja takođe pokazuju uticaj tipa afazije na kvalitet komunikacije i zadovoljstva životom (Vuković i sar., 2018). Naime, ovi autori utvrdili su da pacijenti sa težim oblicima afazija kao što su BA i Vernikeova afazija (VA) prijavljuju niži stepen zadovoljstva životom i niži stepen kvaliteta komunikacije u odnosu na lakše oblike afazija, kao što su transkortikalna senzorna afazija i transkortikalna motorna afazija. Najzad, posmatrano s aspekta kvaliteta života, vredno je pomenuti i primarnu progresivnu afaziju (PPA), koja se ispoljava progresivnim oštećenjem jezika, uz relativnu očuvanost drugih kognitivnih funkcija, bar u početnim fazama bolesti. Zbog neurodegenerativne prirode bolesti, pretpostavlja se da postoji značajan negativan uticaj progresivnog poremećaja jezičkih funkcija na sve faktore koji se tiču kvaliteta života (raspoloženje, socijalna participacija i društveni odnosi) (Nickels & Croot, 2014).

Procena kvaliteta života kod osoba sa afazijom

Skale, inventari i upitnici o proceni i samoproceni kvaliteta života kod afazije vaskularne etiologije koriste se s ciljem utvrđivanja uticaja afazije na svakodnevni život pogođenih osoba (Charalambous, Kambanaros & Annoni, 2020). Većina instrumenata ovog tipa primenjuje se kod hroničnih pacijenata s afazijom. Ovde navodimo sledeće instrumente:

- Ahen upitnik kvaliteta života (Aachen Life Quality Inventory - ALQI; Engell et al., 2003);
- Inventar kvaliteta života (The Quality of Life Inventory - QOLI; Frisch, 1994).
- Profil komunikativne ometenosti (Communication Disability Profile - CDP; Swinburn, Byng, & Firenza, 2006);
- Skala za merenje kvaliteta života specifičnog za afaziju (Stroke and Aphasia Quality of Life Scale - SAQOL-39; Hilari, Byng, Lamping, & Smith, 2003);
- Profil funkcionalnih aktivnosti i životne participacije (Profile of Functional Activities and Life Participation - PFALP; Wallace, 2010);
- Procena života sa afazijom (Assessment for Living with Aphasia - ALA; Simmons-Mackie et al., 2014);
- Skala kvaliteta komunikativnog života (Quality of Communication Life Scale - ASHA-QCL; Paul et al., 2004);
- Merenje komunikativnog ishoda afazije (Aphasia Communication Outcome Measure - ACOM; Hula et al., 2015) i drugi.

Uprkos unapređivanju instrumenata za procenu kvaliteta života i povećanju svesti o važnosti usmeravanja rehabilitacije na poboljšanje kvaliteta života u protekle dve decenije, još uvek nema dovoljno emprijskih podataka koji svedoče o njihovoj primeni

u kliničkoj praksi. U jednoj studiji u kojoj su ispitivani kliničari, pokazano je da se proceni kvaliteta života pridaje značaj u planiranju rehabilitacije pacijenata sa afazijom (Cruice & Ten Kate, 2019). Međutim, autori ističu da su kliničari navodili da oni u te svrhe više koriste neformalne metode procene nego specifične upitnike ili skale.

Intervencije za poboljšanje kvaliteta života kod osoba s afazijom

Rezultati empirijskih studija pokazuju da osobe s afazijom, pored metoda govorne/jezičke terapije, mogu imati koristi i od drugih programa intervencije, kako bi se postigli optimalni rezultati u rehabilitaciji. Tako na primer, Korsten i saradnici (Corsten, Konradi, Schimpf, Hardering, & Keilmann, 2013) su ispitivali uticaj biografsko-narativnog pristupa u tretmanu kod 17 osoba sa hroničnom afazijom. Ovaj pristup bazira se na pretpostavci da razgovor o sopstvenoj prošlosti, sadašnjosti i budućnosti olakšava samoaktuelizaciju i suočavanje sa bolešću u cilju postizanja aktivnog načina života, socijalne participacije i povećanja samopouzdanja. Međutim, primena ovog pristupa kod osoba s afazijom traži značajnu modifikaciju, zbog prirode afazičkog poremećaja. Zanimljivo je navesti i studiju koja je u svojoj osnovi imala pristup baziran na benefitima (Shiggins et al., 2018). Autori su nastojali da utvrde šta osobama sa afazijom može da pomogne da bi imale kvalitetan život. Oni su odgovore ispitanika grupisali u šest kategorija: lično putovanje, pomaganje drugima, povezivanje sa samim sobom, povezivanje s drugim osobama, rekreacija i lične osobine. Zaključeno je da se lični i interpersonalni resursi nalaze u osnovi pozitivnih aspekata života osoba s afazijom i njihovih porodica (Shiggins et al., 2018). Istraživanja efekata grupne terapije kod osoba sa afazijom takođe su istakla pozitivne efekte. U grupnoj terapiji akcenat se uglavnom stavlja na povećanje komunikativnih sposobnosti osobe u svakodnevnom životu (iniciranje komunikacije, povećanje samopouzdanja i ohrabivanje da maksimizuje svoje komunikativne sposobnosti). Prema navodima nekih autora, grupna terapija može imati pozitivan uticaj na kvalitet života osoba sa afazijom (Jiaranai, Jeeraumporn, Dechongkit, & Tiensuwan, 2019). Pretpostavlja se da čak i grupna terapija na daljinu (poput TeleGAIN programa intervencije) može imati pozitivan ishod na kvalitet života, učestvovanje u komunikativnim situacijama i na smanjenje težine afazije (Pitt, Theodoros, Hill, & Russell, 2018). Razvijen je i poseban program terapije poznat pod nazivom *Aphasia Action Success Knowledge* (Aphasia ASK) za osobe koje su pretrpele moždani udar. Sugerise se primena programa u prvih šest meseci, kako bi se postigli dugoročniji efekti povezani sa boljim kvalitetom života afazičnih osoba i njihovih porodica. Jedan od ciljeva ovog terapijskog programa je i preveniranje depresije. Ovaj program je inkorporiran u svakodnevnu kliničku praksu, a navodi se da ne utiče samo na raspoloženje i kvalitet života već i na funkcionalne ishode koji su pod uticajem raspoloženja (Worrall et al., 2016). U literaturi se takođe navode pozitivni ishodi terapije koja je usmerena na poboljšanje svakodnevne komunikacije između pacijenata i njihovih komunikativnih partnera (Barnes & Nickles, 2017).

ZAKLJUČAK

Na osnovu pregleda dostupne literature o kvalitetu života kod osoba sa afazijom, može se zaključiti da u poslednjih nekoliko godina među kliničarima i istraživačima raste

interesovanje za ovu oblast. Poznato je da komunikacija, tj. sporazumevanje među ljudima predstavlja jednu od osnovnih potreba čoveka. Afazija, u čijoj osnovi je poremećaj jezičkih funkcija i komunikacije, prožima sve sfere života. Zbog ograničenja u komunikaciji, socijalna participacija i kvalitet života osoba sa afazijom su izmenjeni, o čemu svedoče mnogi empirijski podaci. Kao faktori koji negativno utiču na kvalitet života osoba s afazijom navode se manjak motivacije za komunikacijom, nedostatak empatije od strane komunikativnih partnera, neadekvatno komunikativno okruženje, psihološki faktori, zamor koji se inače javlja nakon moždanog udara, težina afazičkog poremećaja i drugo. Iako postoje oskudni podaci o njihovom udruženom ispoljavanju, odnos psiholoških i psihijatrijskih faktora (emocionalnog distresa, depresije, anksioznosti) i afazije može biti dvosmeran. S jedne strane, depresivni simptomi mogu uticati na nivo motivacije osobe da komunicira sa drugim ljudima, a s druge, ograničena sposobnost osobe da komunicira sa drugim ljudima može usloviti njeno socijalno povlačenje i gubitak interesovanja za komunikaciju. Pojedini autori ističu da uvid u to kako se osobe sa afazijom osećaju predstavlja jedan od ključnih faktora za njihovu rehabilitaciju (Cruice, Worrall, & Hickson, 2010). Budući da osobe s afazijom često navode da nailaze na nerazumevanje od strane svojih komunikacionih partnera, podrška ljudi iz okruženja veoma je važna za ishod rehabilitacionog postupka. Ispitivanje kvaliteta života u odnosu na tip afazičkog sindroma daje detaljnije informacije nego jednostavno svrstavanje pacijenata u kategoriju fluentnih ili nefluentnih afazija. Upitnici i skale samoprocene i procene kvaliteta života uglavnom su namenjeni za pacijente sa hroničnim oblicima afazije. Nameće se pitanje primene instrumenata za procenu kvaliteta života u ranijim fazama oporavka. Najzad, može se zaključiti da sve veći broj kliničara uviđa značaj procene kvaliteta života kod osoba s afazijom. Kao rezultat, u terapiji se sve više pažnje posvećuje interventnim startegijama koje doprinose kako poboljšanju jezičkih i komunikacionih sposobnosti, tako i boljem kvalitetu života. Drugim rečima, uviđa se značaj multidimenzionalnog pristupa u rehabilitaciji osoba s afazijom, imajući u vidu težinu jezičkog i komunikacionog poremećaja i njihove posledice u oblasti psihosocijalnog funkcionisanja.

LITERATURA

1. Barnes, S. & Nickels, L. (2017). Interaction-focussed therapy for aphasia: Effects on communication and quality of life. *International Journal Of Speech-Language Pathology*, 20(5), 528-540. DOI: 10.1080/17549507.2017.1329851
2. Bullier, B., Cassoudeulle, H., Villain, M., Cogné, M., Mollo, C., De Gabory, I., ... & Glize, B. (2020). New factors that affect quality of life in patients with aphasia. *Annals of physical and rehabilitation medicine*, 63(1), 33-37. DOI:10.1016/j.rehab.2019.06.015.
3. Charalambous, M., Kambanaros, M., & Annoni, J. (2020). Are People with Aphasia (PWA) Involved in the Creation of Quality of Life and Aphasia Impact-Related Questionnaires? A Scoping Review. *Brain Sciences*, 10(10), 688. DOI: 10.3390/brainsci10100688.
4. Corsten, S., Konradi, J., Schimpf, E., Hardering, F., & Keilmann, A. (2013). Improving quality of life in aphasia - Evidence for the effectiveness of the biographic-narrative approach. *Aphasiology*, 28(4), 440-452. DOI: 10.1080/02687038.2013.843154

5. Cruice, M., & Ten Kate, O. (2019). Clinicians' views and practices in quality of life in aphasia rehabilitation: a preliminary study. *Aphasiology*, *33*(11), 1293-1318. DOI: 10.1080/02687038.2019.1632787
6. Cruice, M., Worrall, L., & Hickson, L. (2010). Health-related quality of life in people with aphasia: Implications for fluency disorders quality of life research. *Journal of Fluency Disorders*, *35*(3), 173–189. DOI:10.1016/j.jfludis.2010.05.008
7. Dalemans, R., de Witte, L., Wade, D., & van den Heuvel, W. (2010). Social participation through the eyes of people with aphasia. *International Journal Of Language & Communication Disorders*, *45*(5), 537-550. DOI: 10.3109/13682820903223633
8. Davidson, B., Howe, T., Worrall, L., Hickson, L., & Togher, L. (2008). Social Participation for Older People with Aphasia: The Impact of Communication Disability on Friendships. *Topics In Stroke Rehabilitation*, *15*(4), 325-340. DOI: 10.1310/tsr1504-325
9. Engell, B., Hütter, B.-O., Willmes, K., & Huber, W. (2003). Quality of life in aphasia. Validation of a pictorial self-rating procedure. *Aphasiology*, *17*(4), 383-396. DOI:10.1080/02687030244000734
10. Feigin, V. L., Forouzanfar, M. H., Krishnamurthi, R., Mensah, G. A., Connor, M., Bennett, D. A., ... & Murray, C. (2014). Global and regional burden of stroke during 1990–2010: findings from the Global Burden of Disease Study 2010. *The Lancet*, *383*(9913), 245-255. DOI:10.1016/s0140-6736(13)61953-4
11. Frisch, M. B. (1994). *QOLI: Quality of Life Inventory*. National Computer System, Incorporated.
12. Hackett, M., & Pickles, K. (2014). Part I: Frequency of Depression after Stroke: An Updated Systematic Review and Meta-Analysis of Observational Studies. *International Journal Of Stroke*, *9*(8), 1017-1025. DOI: 10.1111/ij.s.12357
13. Harmon, T. (2020). Everyday communication challenges in aphasia: descriptions of experiences and coping strategies. *Aphasiology*, *34*(10), 1270-1290. DOI: 10.1080/02687038.2020.1752906
14. Hilari, K., Byng, S., Lamping, D. L., & Smith, S. C. (2003). Stroke and aphasia quality of life scale-39 (SAQOL-39) evaluation of acceptability, reliability, and validity. *Stroke*, *34*(8), 1944-1950.
15. Hula, W. D., Doyle, P. J., Stone, C. A., Austermann Hula, S. N., Kellough, S., Wambaugh, J. L., ... & St. Jacques, A. (2015). The Aphasia Communication Outcome Measure (ACOM): Dimensionality, item bank calibration, and initial validation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *58*(3), 906-919. DOI: 10.1044/2015_JSLHR-L-14-0235
16. Jiaranai, T., Jeeraumporn, J., Dechongkit, S., & Tiensuwan, M. (2019). Outcomes of Speech and Language Abilities and Quality of Life in Thai People with Aphasia by Group Therapy. *Journal of Health Science and Medical Research*, *37*(2), 133-144.
17. Lam, J., & Wodchis, W. (2010). The Relationship of 60 Disease Diagnoses and 15 Conditions to Preference-Based Health-Related Quality of Life in Ontario Hospital-Based Long-Term Care Residents. *Medical Care*, *48*(4), 380-387. DOI: 10.1097/mlr.0b013e3181ca2647.
18. National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (2015). NIDCD fact sheet: Aphasia [PDF] [NIH Pub. No. 97-4257]. Retrieved from <https://www.nidcd.nih.gov/sites/default/files/Documents/health/voice/Aphasia6-1-16.pdf>
19. Nickels, L., & Croot, K. (2014). Understanding and living with primary progressive aphasia: Current progress and challenges for the future. *Aphasiology*, *28*(8-9), 885-899. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/02687038.2014.933521>.

20. Paul, D. R., Frattali, C., Holland, A. L., Thompson, C. K., Caperton, C. J., & Slater, S. C. (2004). *Quality of communication life scale: Manual*. American Speech-Language Hearing Association.
21. Pitt, R., Theodoros, D., Hill, A., & Russell, T. (2018). The impact of the telerehabilitation group aphasia intervention and networking programme on communication, participation, and quality of life in people with aphasia. *International Journal Of Speech-Language Pathology*, 21(5), 513-523. DOI: 10.1080/17549507.2018.1488990
22. Shiggins, C., Soskolne, V., Olenik, D., Pearl, G., Haaland-Johansen, L., & Isaksen, J. et al. (2018). Towards an asset-based approach to promoting and sustaining well-being for people with aphasia and their families: an international exploratory study. *Aphasiology*, 34(1), 70-101. DOI: 10.1080/02687038.2018.1548690
23. Simmons-Mackie, N., Kagan, A., Victor, J. C., Carling-Rowland, A., Mok, A., Hoch, J. S., ... & Streiner, D. L. (2014). The assessment for living with aphasia: Reliability and construct validity. *International journal of Speech-language pathology*, 16(1), 82-94. DOI: 10.3109/17549507.2013.831484
24. Sinanović, O., Mrkonjić, S., & Zečić, S. (2012). Quality of life and post-stroke aphasic syndromes. *Periodicum Biologorum*, 114, 435-440.
25. Spaccavento, S., Craca, A., Del Prete, M., Falcone, R., Colucci, A., Di Palma, A., & Loverre, A. (2014). Quality of life measurement and outcome in aphasia. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 10, 27-37. DOI:10.2147/NDT.S52357
26. Sukur, Ž. (2018). *Uticaj tipa i težine jezičkog poremećaja na kvalitet života osoba sa afazijom* (Doktorska disertacija). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
27. Sukur, Ž., & Vuković, M. (2017). Poređenje zadovoljstva životom kod osoba sa nefluentnim i fluentnim afazijama. U A. Avdić & L. Junuzović-Žunić (Ur), Zbornik radova sa VIII Međunarodne naučno-stručne konferencije „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ (str. 399-405). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
28. Swinburn, K., Byng, S., & Firenza, C. (2006). *Communication Disability Profile*. Connect Press.
29. Vuković, M. (2002). *Afaziologija*. Beograd: SD Publik.
30. Vuković, M. (2018). Communication Related Quality of Life with Different Types of Aphasia Following a Stroke: Preliminary Insights. *International Archives Of Communication Disorder*, 1(003). DOI: 10.23937/iacod-2017/1710004
31. Vuković, M. (2019). *Afaziologija, peto dopunjeno izdanje*. Beograd: M. Vuković.
32. Vuković, M., Drljan, B., & Vuković, I. (2014). Validacija skrining testa za afazije govornika srpskog jezika. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 13(1), 73-86. DOI: 10.5937/specedreh13-5220.
33. Vuković, M., Sukur, Ž., & Krstić, N. (2018). The relation between communication quality and life satisfaction in persons with aphasia. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(3), 335-361. DOI: 10.5937/specedreh17-17298
34. Wallace, G. L. (2010). Profile of life participation after stroke and aphasia. *Topics in stroke rehabilitation*, 17(6), 432-450. DOI:10.1310/tsr1706-432.
35. Worrall, L., Ryan, B., Hudson, K., Kneebone, I., Simmons-Mackie, N., Khan, A., Hoffmann, T., Power, E., Togher, L., & Rose, M. (2016). Reducing the psychosocial impact of aphasia on mood and quality of life in people with aphasia and the impact of caregiving in family members through the Aphasia Action Success Knowledge (Aphasia ASK) program: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 17, 153. DOI:10.1186/s13063-016-1257-9

36. Zelić, M. (2020). Uloga sistemske porodične terapije u rehabilitaciji afazija. U V. Ilić (Ur.), Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa „Aktuelnosti u logopediji, okupacionoj terapiji i socijalnom radu: Između tradicije i tranzicije“ (str. 49-53). Beograd: Visoka škola socijalnog rada.

NAPOMENA

Rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektu „Evaluacija tretmana stečenih poremećaja govora i jezika“ (br. 179068), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

RAZLIČITE VRSTE UČENJA U PROFESIONALNOM RAZVOJU KAO ODGOVOR NA POTREBE NASTAVNIKA 21. STOLJEĆA

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN RESPONSE TO THE NEEDS OF THE 21ST CENTURY

Anita ZOVKO, Melanija MOHORIC

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Repozicioniranje uloge nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu ističe potrebu za primjenom različitih vrsta učenja u profesionalnom razvoju nastavnika. Zbog nesuglasja odgojno-obrazovnih ciljeva te osobnih i profesionalnih ciljeva nastavnika, potrebno je primjenom odgovarajućih oblika informalnog i neformalnog učenja nastojati zadovoljiti i jedne i druge. Svrha rada je osvijestiti važnost različitih oblika učenja u profesionalnom razvoju kojima se nastoji zadovoljiti potrebe nastavnika 21. stoljeća. U radu se definiraju i suočavaju pojmovi *profesionalnog razvoja* i *stručnog usavršavanja* koji se u hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu učestalo poistovjećuju. Navode se ciljevi profesionalnog razvoja nastavnika te se prikazuju promišljanja domaćih i stranih autora o vrstama i oblicima profesionalnog razvoja kojima se nastoji odgovoriti na ciljeve i potrebe nastavnika. Pregledom dosadašnjih spoznaja i istraživanja utvrđuje se učestalost i stavovi nastavnika u odabiru i primjeni različitih oblika učenja u profesionalnom razvoju te se iz navedenog generalizira zaključak i daje prijedlog za buduća istraživanja.

Ključne riječi: ciljevi profesionalnog razvoja, formalno učenje, informalno učenje, neformalno učenje, profesionalni razvoj

ABSTRACT

Repositioning the role of the teacher in the educational process emphasizes the need to apply different types of learning in his professional development. Due to the discrepancy between the educational goals and the personal and professional goals of teachers, it is necessary to try to satisfy both by applying appropriate forms of informal and non-formal learning. The purpose of this paper is to raise awareness of the importance of different forms of learning in professional development that seek to meet the needs of 21st century teachers. The paper defines and confronts the concepts of professional development and professional development, which are often identified in the Croatian educational context. The goals of professional development of teachers are stated, and the reflections of domestic and foreign authors on the types and forms of professional development that seek to respond to the goals and needs of teachers are presented. A review of previous knowledge and research determines the frequency and attitudes of teachers in the selection and application of various forms of learning in professional development and generalizes the conclusion and makes a proposal for future research.

Keywords: professional development goals, formal learning, informal learning, non-formal learning, professional development

UVOD

Stalne promjene u odgojno-obrazovnom sustavu nameću izazove za odgojno-obrazovne djelatnike. Jedan od većih suvremenih izazova je iskorak u pristupu poučavanja najmlađih koji je u potpunosti promijenio ulogu nastavnika u nastavi. Tradicionalnog nastavnika koji prenosi znanje zamijenio je suvremeni nastavnik koji potiče učenike na konstruiranje znanja i praktično usvajanje svijeta koji ih okružuje. Upravo ti noviteti i promjene zahtijevaju cjeloživotno učenje nastavnika. Cjeloživotno učenje nastavnika u odgojno-obrazovnom sustavu vrši se kroz profesionalni razvoj. Profesionalni razvoj stoga treba biti usmjeren na nastavnika i zadovoljavanje njegovih potreba i ciljeva čime mu se omogućuje da prati te brzo i točno reagira na promjene u odgojno-obrazovnom procesu. Promjene obuhvaćaju poznavanje teorije i prakse struke te usklađivanje istih s redefiniranim potrebama školstva. S obzirom na količinu i različitost ciljeva koji se nameću tijekom profesionalnog razvoja nastavnika, potrebno je omogućiti i sudjelovanje u različitim vrstama učenja kako bi se najprimjerenijim oblicima odgovorilo na različite potrebe i postigao što uspješniji ishod profesionalnog razvoja. U radu se stoga, metodom deskripcije, definiraju učestalo poistovjećivani pojmovi, stručno usavršavanje i profesionalni razvoj, zasebno i u međuodnosu. Metodom analize se pojam profesionalnog razvoja razlaže na vrste učenja koje metodom deskripcije opisuju i unutar kojih se determiniraju oblici navedenih vrste učenja. Na temelju prethodnih istraživanja učestalosti korištenja različitih vrsta učenja u profesionalnom razvoju, metodom generalizacije se uopćava zaključak o istima kao potrebi nastavnika 21. stoljeća te se daje prijedlog za buduća istraživanja.

PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA

Kontinuirane i dinamične promjene u odgoju i obrazovanju predstavljaju izazov za nastavnike. Njihovo formalno obrazovanje i osnovne, temeljne kompetencije, nisu dovoljne za nadilaženje prepreka u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu i suočavanje s potrebama tržišta. Potrebe tržišta usmjerene su na one nastavnike koji su spremni te promjene pratiti te zbog istih uložiti vrijeme u vlastiti napredak i učenje, odnosno razvoj i usavršavanje. Navedeni pojmovi, *razvoj* i *usavršavanje* učestalo se koriste u kontekstu daljnjeg učenja nastavnika. Iz tih pojmova proizlazi stručna terminologija, *profesionalni razvoj* i *stručno usavršavanje*, koji se u hrvatskom kontekstu koriste kao istoznačnice (Milović, 2020), a zapravo, temeljem svojih definicija nose različita značenja.

Pojmovno određenje – stručno usavršavanje i/ili profesionalni razvoj

Pojam *stručno usavršavanje*, korištenjem dominira u hrvatskom kontekstu i kao takav podrazumijeva „sudjelovanje nastavnika i ravnatelja na stručnim skupovima, seminarima, konferencijama koje se odvijaju izvan škole“ (Milović, 2020, str. 31), odnosno u organizaciji izvanškolske ustanove zadužene za stručno usavršavanje nastavnika. Zadatak tih institucija je temeljem navedenih oblika široj zajednici nastavnika prenijeti aktualne informacije i potrebna znanja kako bi u kratkom vremenu velik broj korisnika tih informacija bio upućen u nove i aktualne promjene ključne za održavanje kvalitete nastavnog procesa, ali i odgojno-obrazovnog sustava. Pažin-

Ilakovac i Skelac (2020) navode da, s obzirom na potrebu brzog i dinamičnog prenošenja znanja, takvi oblici stručnog usavršavanja podrazumijevaju predavanja, radionice i okrugle stolove usmjerene na odgovarajuću publiku. Teme su vezane uz potrebe i promjene nacionalnog značaja (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2014) zbog čega su potrebe pojedinca zadovoljene u manjoj mjeri. Upravo se iz tog razloga javlja potreba za širim shvaćanjem koje pojam *stručno usavršavanje* tumači kao dio *profesionalnog razvoja* kojemu svaki nastavnik pristupa na temelju vlastitih interesa i potreba. *Profesionalni razvoj* nastavnika je „kontinuirani slijed procesa učenja koji su usmjereni na stjecanje znanja, oblikovanje gledišta i stavova, te drugih spoznaja“ (Redžić, 2006, prema Skupnjak, 2011, str. 312). Nužno je da profesionalni razvoj kao proces bude kontinuiran zbog „društvene potrebe za kompetentnim nastavnikom koji će svoje odgojno-obrazovno djelovanje putem profesionalnog razvoja neprestano prilagođavati promjenama i zahtjevima suvremenog života te tako održavati potrebnu razinu kvalitete odgojno-obrazovne djelatnosti kao jamstva društvenog razvoja“ (Tischler, 2007). Tot (2018, str. 85) u svojoj definiciji *profesionalnog razvoja* kao skupa aktivnosti navodi da te aktivnosti uključuju „učenje, praktično djelovanje i istraživačke aktivnosti“, dok Day (1999, str. 4, prema Tančić, Vuković i Malčić, 2017, str. 111) također pojam definira kao skup, no kao „iskustva prirodnog učenja, kao i svjesne i planirane aktivnosti, čiji je cilj neposredna ili posredna korist za pojedinca, grupu ili školu, a koje se, kroz te aktivnosti, odražava na kvalitetu obrazovanja u razrednom odjelu“. Takvim, različitim aktivnostima, nastavnici razvijaju postojeće i stječu nove kompetencije što Hrvatić i Piršl (2007) tumače kao „osnovu i pretpostavku“ profesionalnog razvoja nastavnika tijekom različitih faza. U nastojanjima da se definira pojam profesionalnog razvoja, nailaze se zajedničke odrednice koje karakteriziraju taj proces. Ono što je zajedničko navedenim definicijama pojma *profesionalni razvoj* je da ga sve određuju kao trajan i kontinuiran proces koji uključuje različite aktivnosti učenja i istraživanja kojima nastavnici usvajaju i razvijaju kompetencije potrebne za suočavanje s neprestanim promjenama u odgojno-obrazovnom radu kako bi održali i podizali kvalitetu, kako osobnu, tako i kvalitetu skupine, te time konkurirali na tržištu rada.

Ciljevi profesionalnog razvoja

Profesionalni razvoj nastavnika bi, osim na potrebama tržišta rada, proizašlim iz modernizacije obrazovanja, trebao biti utemeljen i na potrebama samih nastavnika. U tom suglasju dolazi do potrebe zadovoljavana različitih ciljeva, kako većih, obrazovnih i školskih, tako i osobnih ciljeva svakog nastavnika zasebno. Tot, Kušić i Klapan (2015) navode da ciljevi trebaju biti usmjereni ka odgovoru na pitanje *za što će nastavnici biti kvalificirani i profesionalno kompetentni* nakon poduzetog profesionalnog razvoja. Iz toga proizlazi primarni cilj profesionalnog razvoja, a to je podizanje stručno-pedagoške i opće kompetentnosti nastavnika tijekom profesionalnog razvoja, no da se pri tom, navode Tot i Klapan (2008) navedeni usklade s potrebama i ciljevima samih nastavnika. Isto potvrđuju Mlinarević i Borić (2007, str. 424) koje tumače prema *In-service Teacher Training in EU and EFTA Counties* da su ciljevi profesionalnog razvoja „podijeljeni u tri kategorije: osobni i profesionalni razvoj nastavnika, poboljšanje kvalitete obrazovnih sustava i znanje o socijalnoj i ekološkoj okolini koje se odnosi na unapređivanje interakcije između „svijeta obrazovanja“ i

društva u cjelini“. Tot i Klapan (2008) istraživanjem su potvrdile da je nastavnicima važna *osposobljenost za brzo i točno donošenje odluka, samostalno kreiranje nastave i timsko djelovanje u radu te vrednovanje i samovrednovanje postignuća*. Navedeno ukazuje na potrebu zadovoljavanja osobnih profesionalnih ciljeva, ali pri tom ne izuzima izravno zadovoljavanje i onih koji doprinose poboljšanju kvalitete odgojno-obrazovnog sustava. Zbog ispreplitanja generalnih ciljeva odgojno-obrazovnih ustanova i osobnih ciljeva profesionalnog razvoja nastavnika nužno je ponuditi nastavnicima mogućnost zadovoljavanja vlastitih kroz zadovoljavanje generalnih ciljeva kako bi za iste bili jednako motivirani.

VRSTE UČENJA U PROFESIONALNOM RAZVOJU

Različiti ciljevi profesionalnog razvoja ukazuju na potrebu različitih vrsta učenja koji svojim karakteristikama omogućuju nastavnicima zadovoljavanje vlastitih potreba i interesa unutar viših ciljeva odgojno-obrazovnih institucija. Lieberman (1995) navodi da ta potreba za različitim vrstama suvremenih oblika profesionalnog razvoja proizlazi iz nelogičnosti u kojoj se od nastavnika očekuje da različitim poticajima učeniku omogući aktivno sudjelovanje u nastavi dok su iste mogućnosti, nastavniku kao učeniku tijekom njegova profesionalnog razvoja, uskraćene. Stoga je u profesionalnom razvoju nastavnika nužno obuhvatiti nakon formalnog učenja, oblike neformalnog i informalnog učenja koji svojim karakteristikama zadovoljavaju različite ciljeve i potrebe.

Formalno učenje u profesionalnom razvoju

Formalno učenje je institucionalizirano i rezultira dobivenom diplomom. Prema definiciji ASOO-a (Takač, 2018) formalno učenje se provodi u različitim obrazovnim institucijama s ciljem unaprjeđenja znanja i vještina za osobne, ali i profesionalne potrebe. Provodi se strukturalno i kronološki, u osnovnim i srednjim školama, sveučilištima te drugim programima za obrazovanje odraslih (Ghoneim Sywelem, & Witte, 2013; Takač, 2018). Prema Kostović-Vranješ (2016), formalno učenje učitelja razredne nastave se odvija na visokim učilištima tijekom integriranog petogodišnjeg Učiteljskog studija, a strukturirano je prema ciljevima učenja, vremenu učenja i podršci za učenje (European commission, 2001). Tijekom studija, budući nastavnici stječu kompetencije iz struke i znanosti pri čemu je naglasak na pedagoškom, didaktičkom i metodičkom osposobljavanju (Kostović-Vranješ, 2016). Oblici formalnog učenja zahtijevaju prisutnost tijekom učenja koje se odvija u određeno vrijeme i na određenom mjestu (Dabbagh & Kitsantas, 2012; Kostović-Vranješ, 2016; Monty Jones, & Dexter, 2014) te su organizirani u skladu s ciljevima institucije koja ga obavlja (Ghoneim Sywelem, & Witte, 2013; Monty Jones, & Dexter, 2014), a da pritom ne trebaju biti u skladu s osobnim ciljevima i potrebama budućih nastavnika. Suprotno ovom stajalištu, istraživanja su također pokazala da formalno učenje, kao polazište u profesionalnom razvoju nastavnika, unatoč strukturiranosti i primarnom zadovoljavanju ciljeva institucije, pospješuje kompetentnost nastavnika za izvođenja odgojno-obrazovnog procesa (Birman et al., 2000; Dass, & Yager, 2009) te time kontinuirano podiže kvalitetu istoga. Unatoč suprotstavljenim gledištima o doprinosu formalnog učenja profesionalnom razvoju nastavnika, da se zaključiti da je ono prvi i neophodan korak u

profesionalnom razvoju. Zbog učestalih promjena u odgojno-obrazovnom svijetu, koje je formalnom obliku učenja teško popratiti, neformalno učenje ima ulogu nadoknaditi iste te ponuditi relevantne programe koji zadovoljavaju potrebe pojedinaca ili njihovih organizacija.

Neformalno učenje u profesionalnom razvoju

Neformalno učenje proširuje spoznaje formalnog učenja usvajanjem onih znanja, sposobnosti i vještina koje se nisu usvajale tijekom formalnog učenja, odnosno onih koje su izazvale kontinuirane promjene u odgojno-obrazovnom svijetu. Iz navedenog proizlazi tvrdnja da neformalno učenje, za razliku od formalnog učenja, zadovoljava osobne i profesionalne potrebe pojedinca (European commission, 2001). Prema Kuka (2010) neformalno učenje obuhvaća oblike usvajanja znanja i vještina koje nisu obvezne te čije usvajanje zavisi od svake osobe pojedinačno. Neformalno usvajanje i razvijanje kompetencija odvija se izvaninstitucionalno i dobrovoljno što ujedno odgovara definiciji Pihpa Coombsa u Kulić i Despotović (2005) koji neformalno učenje tumači kao izvaninstitucionalne aktivnosti za obrazovanje i stručno usavršavanje koje služe kao dopuna institucionaliziranom, odnosno formalnom učenju. Oblici koji su utemeljeni na polazištima neformalnog učenja su seminari, tečajevi, radionice, konferencije i predavanja (Kuka, 2012). Navedeni oblici pripadaju u stručna usavršavanja kroz stručne skupove, a utemeljeni su na elementima vremenskog ograničenja, financijskih mogućnosti, promjena u sustavu, prijenosu znanja na sudionike, odabiru tema podređenih prioritetima drugih te odgovornosti na „drugoj strani“ koja podrazumijeva voditelja ili predavača stručnog skupa (Bolitho, & Radai, 1996; prema Milović, 2020). Iako je neformalno učenje neobavezno u odnosu na formalno, ono je ipak namjerno iz perspektive pojedinca koji uči. Slobodom odabira, pojedinac ima mogućnost zadovoljiti potrebe i interese u profesionalnom razvoju više nego li formalnim učenjem, no i dalje je ograničen mjestom i vremenom koje određuje organizacija koja ga pruža (Milović, 2020; Takač, 2018). Stoga se nameće potreba za primjenom informalnih oblika učenja koji svojim karakteristikama zadovoljavaju i taj nedostatak.

Informalno učenje u profesionalnom razvoju

Informalno učenje proizlazi iz svakodnevnih životnih aktivnosti i nije strukturirano kao formalno i neformalno učenje. Prema Europskoj komisiji (2001), informalno učenje može biti namjerno i slučajno, a pristupa mu se individualno. Pojedinac samoinicijativno odabire vrijeme za profesionalni razvoj, tempo i područje te razine učenja prema vlastitim potrebama i afinitetima (Mansvelt, O'Hara, & Suddaby, 2008). Time informalno učenje zadovoljava individualne ciljeve pojedinca. Individualni ciljevi pojedinca u skladu su s problemima u praksi koje nastavnik samostalno uočava te ih informalnim učenjem nastoji riješiti (Milović, 2020), odnosno „onaj/ona koja uči na osnovu problema djelovanja i/ili interesa, kojeg je sama postavila i koje smatra relevantnim, sebi postavlja ciljeve (učenja)“... „i konačno utvrđuje da će na takav način usvojene kompetencije smatrati zadovoljavajućim za realizaciju cilja učenja“ (Kaiser, 2007, str. 88, prema Loewen, 2011). Autori navode različite oblike informalnog učenja pri čemu se svi oblici temelje na prethodno navedenim polazištima. Schugurensky (2000) razlikuje tri oblika informalnog učenja s obzirom na *svjesnost o*

*učenju koje se odvija. U samoupravljanom učenju, autor navodi da postoji svjesnost učenja te da je ono namjerno. Unutar samoupravljanog učenja kombiniraju se različiti oblici učenja (Tot, 2019) i razvijaju se kompetencije poput obrazovanja karaktera, komunikacije, kritičkog promišljanja, rješavanja problema, suradnje te kreativnosti i mašte (Fullan, & Langworthy, 2013). Samoupravljanom učenju se odnosi na obrazovanje odraslih kao načina poučavanja odraslih (Fox, 2011), a smatra se najdjelotvornijim u kombinaciji s kritičkom refleksijom (Roberson, 2005). Kao drugi oblik informalnog učenja, Schugurensky (2000) navodi *nenamjerno učenje*, odnosno učenje bez namjere, ali uz postojanu svjesnost učenja. Takvo je učenje neorganiziran proces stjecanja znanja i vještina temeljem svakodnevnog iskustva (Pastuović, 2010), a obuhvaća pristupe prirodnog, iskustvenog i spontanog učenja (Vekić, 2015). Treći oblik informalnog učenja je *socijalizacija kao učenje* koje nema niti namjeru niti svjesnost o učenju (Schugurensky, 2000) jer se odnosi na iskustveno afektivno učenje koje se događa neorganizirano Pastuović (2010). Unutar ovih triju oblika informalnog učenja, nalaze se različiti pristupi učenju koje drugi autori navode zasebno, ali ujedno poprimaju karakteristike *samoupravljanog, nenamjernog i socijalizacijskog* učenja. Vizek Vidović (2011) kao oblike informalnog učenja u profesionalnom razvoju navodi *praćenje stručne literature, suradnju s kolegama, interakcije s roditeljima i učenicima, mentorske aktivnosti, angažman u profesionalnim udruženjima te refleksije na vlastitu praksu, evaluaciju rezultata i provedbu akcijskih istraživanja*. Kyndt, Gijbels, Grosemans i Donche (2016) uz navedene, spominju i *učenje kroz iskustvo, pretraživanje interneta i društvenih medija, eksperimentiranje, učenje metodom pokušaja i pogrešaka, neformalne razgovore s drugima, dijeljenje materijala i resursa te pripovijedanje*. U novije vrijeme, javlja se i *integrativno učenje* kao oblik informalnog učenja koje se temelji na postojećem znanju i intuiciji (Bennet, 2012) te *partnersko učenje* koje obuhvaća proces uvježbavanja u odnosu dvaju kolega (Garcia, 2012). Mnoštvo različitih oblika informalnog učenja omogućuje odabir primjerenih oblika u profesionalnom razvoju nastavnika. Na taj način, nastavnici mogu zadovoljiti svoje potrebe i interese koji odgovaraju problemima s kojima se suočavaju u praksi, a nisu nužno problemi odgojno-obrazovnog sustava u cijelosti. Zato je nužno predstaviti različite suvremene oblike profesionalnog razvoja kako bi se kroz ostvarivanje ciljeva pojedinca ostvarili ciljevi škola, a potom i odgojno-obrazovnog sustava.*

PROFESIONALNI RAZVOJ KAO POTREBA NASTAVNIKA 21. STOLJEĆA – ŠTO POKAZUJU DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA?

Suvremeni pristupi poučavanja u odgojno-obrazovnom procesu predstavljaju izazove za nastavnike. Te izazove, nastavnici nastoje nadilaziti kontinuiranim profesionalnim razvojem. Upravo zbog toga se profesionalni razvoj smatra potrebom suvremenog nastavnika (Kumar, 2020; Lieberman, 1995) koji teži kontinuiranom razvoju kompetencija za kvalitetno poučavanje svojih učenika (Richter, Kleinknecht, & Groschner, 2019). Profesionalni razvoj bi stoga trebao biti utemeljen na ciljevima odgojno-obrazovnih djelatnika (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2009; Artman, & Crow, 2020), ali i na potrebama koje se pojavljuju unutar odgojno-obrazovnog sustava (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017). Iz navedenog proizlazi potreba za različitim oblicima učenja unutar profesionalnog razvoja koji bi pripremili nastavnike

na suočavanje s problemima tijekom odgojno-obrazovnog rada (Mansvelt et al., 2008). Osim profesionalnih potreba, nastavnici teže ka onim oblicima učenja s kojima mogu usuglasiti ostale obveze i dužnosti na što ukazuju i prethodna istraživanja.

Sudjelovanje na različitim oblicima profesionalnog razvoja

Da su pretežito zastupljeni neformalni oblici učenja u profesionalnom razvoju, pokazuje istraživanje autora Horvat i Lapat (2012). Autori su svojim istraživanjem utvrdili učestalost prisustva nastavnika na tradicionalnim oblicima stručnog usavršavanja, koji prema vrsti i karakteristikama pripadaju u neformalne oblike učenja (Bolitho, & Radai, 1996, prema Milović, 2020; Kuka, 2012). U njihovom istraživanju, razvidno je da ispitanici najčešće sudjeluju na *stručnim skupovima* (53%), potom na *seminarima* i *predavanjima* (12%) dok neznatno sudjeluju u *radionicama* (3%). Da su navedeni oblici više zastupljeni od oblika informalnog učenja, potvrdila je i Rogić (2017). Svojim istraživanjem autorica je utvrdila da je informalno učenje znatno manje zastupljeno u cjeloživotnom obrazovanju od formalnog i neformalnog. Također ističe da kada nastavnici i uče informalno da to čine na radnom mjestu više nego li za vrijeme studiranja ili pripravnništva. Suprotno tome, Mlinarević i Borić (2007) svojim su istraživanjem utvrdile znatno veću zastupljenost informalnih oblika učenja. Svojim su istraživanjem nastojale ispitati, između ostalog, na kojim su oblicima stručnog usavršavanja nastavnici aktivno sudjelovali unutar pet godina. Autorice su zaključile da se nastavnici najčešće usavršavaju unutar svoje škole pri čemu *spontano razmjenjuju iskustva i čitaju stručnu literaturu*, što odgovara oblicima informalnog učenja. Unatoč tome, navode da su rezultati istraživanja pokazali i da nastavnici često sudjeluju na skupovima Agencije za odgoj i obrazovanje te skupovima županijskog vijeća. Da se zaključiti da su u profesionalnom razvoju nastavnika zastupljeni neformalni i formalni oblici nastavnika što potvrđuju i strani autori Mansvelt i sar. (2008) koji navode da nastavnici ističu potrebu za formalnim i neformalnim oblicima učenja, ali utemeljenim na karakteristikama informalnog učenja. Isto potvrđuje i recentno istraživanje autorica Skupnjak i Tot (2019) koje ukazuje na veću zastupljenost informalnih oblika učenja unutar profesionalnog razvoja te nešto manju zastupljenost neformalnih pri čemu su i dalje više zastupljeni oni koji su usmjereni na aktivnost nastavnika tijekom učenja, poput *radionica* i *tečajeva*. Autorice su svojim istraživanjem nastojale utvrditi zastupljenost neformalnih i informalnih oblika učenja u profesionalnom razvoju nastavnika razredne nastave te ispitati razlike između ispitanika s obzirom na nastavničko iskustvo i vrste inicijalnog obrazovanja. Rezultati istraživanja pokazali su da nastavnici najčešće pristupaju *suradnji s drugim nastavnicima u školi, neformalnom razgovoru s kolegama sustručnjacima, sudjelovanju na tečajevima, radionicama i seminarima izvan škole te praćenju medija* (Skupnjak & Tot, 2019). Navedena istraživanja ukazuju na zastupljenost informalnih i neformalnih oblika učenja pri čemu prevladavaju oni svakodnevno dostupni te oni koji su usmjereni na praksu nastavnika.

Razlozi odabira različitih oblika učenja u profesionalnom razvoju

Prema učestalosti odabira oblika stručnog usavršavanja prevladavaju oblici neformalnog učenja upotpunjeni svakodnevnim situacijama unutar odgojno-obrazovne ustanove. Oni svojim karakteristikama odgovaraju informalnom učenju što odgovara

zaključku autorica Skupnjak i Tot (2019) da su u profesionalnom razvoju zastupljeniji oni oblici koji su svojim trajanjem prilagođeni užurbanom načinu života dok su manje zastupljeni oni koji zahtijevaju pregled vlastitih profesionalnih aktivnosti i dugotrajniji kontinuirani rad. S druge strane, razlog odabira neformalnih oblika poput tečajeva, radionica i seminara može se protumačiti uz pomoć rezultata istraživanja Agencije za odgoj i obrazovanje (2013). Rezultati istraživanja pokazali su također da nastavnici preferiraju neformalne oblike stručnih usavršavanja poput prikaza dobre prakse, radionica i terenskog rada. Navedeno su potvrdili utvrđivanjem kriterija prema kojima nastavnici odabiru oblike usavršavanja među kojima se ističe važnost razvoja odgojno-obrazovne prakse, ali i njihovog osobnog rasta i razvoja. Nakon provedenog istraživanja, Agencija za odgoj i obrazovanje (2013) također je konstatala da postoji potreba nastavnika za promjenom paradigme u provođenju oblika stručnih usavršavanja, a jednu od mogućnosti navode autori Mansvelt i sar. (2008) koji prema stavovima nastavnika predlažu da se različiti oblici prilagode prema karakteristikama informalnog učenja u profesionalnom razvoju.

ZAKLJUČAK

Promjene koje se događaju u odgojno-obrazovnom sustavu nameću potrebu u promjenama usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika. Za razumijevanje profesionalnog razvoja u hrvatskom odgojno-obrazovnog kontekstu nužno je razlikovati učestalo korišten pojam *stručno usavršavanje* i *profesionalni razvoj*. Na temelju analizirane literature, *stručno usavršavanje* je dio profesionalnog razvoja i obuhvaća neformalne oblike poput stručnih skupova, seminara i konferencija, dok pojam *profesionalnog razvoja* obuhvaća uz navedene neformalne oblike i informalne oblike učenja. Uz navedena dva, primarni oblik učenja u profesionalnom razvoju nastavnika je formalno učenje. Formalno učenje je institucionalizirano i odnosi se na obrazovanje budućih nastavnika kojima je namjera raditi u odgojno-obrazovnom procesu s učenicima. Nakon završenog formalnog obrazovanja, nastavnici zbog promjena u odgojno-obrazovnom sustavu imaju potrebu kontinuirano nastaviti profesionalni razvoj različitim neformalnim i informalnim oblicima. Neformalno učenje obuhvaća uz prethodno navede oblike i radionice, tečajeve i predavanja, dok su oblici informalnog učenja neformalni razgovori, dijeljenje iskustva i dobre prakse, dijeljenje materijala, istraživanje, proučavanje literatura, pretraživanje interneta i učenje kroz iskustvo. Različiti oblici, a time i vrste učenja, omogućuju zadovoljavanje različitih ciljeva profesionalnog razvoja, kako generalnih odgojno-obrazovnih tako i osobnih i profesionalnih ciljeva nastavnika. Prethodna istraživanja ukazuju na potrebu nastavnika za informalnim oblicima učenja u profesionalnom razvoju zbog njihove vremenske, područne i interesne primjerenosti. Unatoč toj potrebi, među učestalijim oblicima profesionalnog razvoja su stručna usavršavanja poput plenearnih predavanja koji pripadaju u neformalne oblike što ukazuje na suočavanje potreba nastavnika za profesionalnim razvojem s jedne strane i prakse odabira oblika profesionalnog razvoja s druge. Iz navedenog proizlazi daljnja potreba za istraživanjem razloga i motivacije koji prethode odabiru oblika profesionalnog razvoja koji nastavnici najčešće odabiru. Također, potrebno je istražiti načine kojima se fokus profesionalnog razvoja može

usmjeriti na pojedinca kako bi se pojedinac razvijao u području interesa i zadovoljavao vlastite potrebe u odgojno-obrazovnom radu i procesu.

LITERATURA

1. Agencija za odgoj i obrazovanje (2009). *Strategija razvoja stručnog usavršavanja u Agenciji za odgoj i obrazovanje (2009–2013)*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
2. Agencija za odgoj i obrazovanje. (2013). *Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
3. Agencija za odgoj i obrazovanje (2014). *Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika (2014-2020)*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
4. Artman, B., & Crow, S. (2020). Teacher-directed professional development: an alternative to conventional professional development. *International Journal of Self-Directed Learning*, 17(1), 39-50.
5. Bennet, E. E. (2012). A Four-Part Model of Informal Learning. Extending Schugurensky's Conceptual Mode. In R. Redmon Wright & A. Greenawalt (Eds.), *Proceedings of the Adult Education Research Conference* (pp. 24-31). Saratoga, Springs: AERC.
6. Birman, B., Desimone, L., Porter, A.C., & Garet, M. (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.*, 57(8), 28-33.
7. Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8.
8. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
9. Dass, P., & Yager, R. (2009). Professional Development of Science Teachers: History of Reform and Contributions of the STS-Based Iowa Chautauqua Program. *Science Education Review*, 8(3), 100-111.
10. European commission. (2001). *Communication from the commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: European commission.
11. Fullan, M., & Langworthy, M. (2013). *Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning*. Washington: Collaborative Impact Seattle.
12. Fox, K. (2011). *Veteran elementary teachers' experiences with self-directed learning: an interpretive study*. Retrieved on 27th June 2020 from <https://search.proquest.com/openview/9bedf07cfcf21919c1295062fad9fb00/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.
13. Garcia, J. C. (2012). *Professional Development in the 21st Century - Nine Structures for Coaching and Mentoring*. Retrieved on 15th July 2020 from <https://www.idra.org/resource-center/professional-development-in-the-21st-century-2/>.
14. Ghoneim Sywelem, M., & Witte, J. (2013). Continuing Professional Development: Perceptions of Elementary School Teachers in Sudi Arabia. *Journal of Modern Education Review*, 3(12), 881-898.
15. Horvat, A., & Lapat, G. (2012). Cjeloživotno obrazovanje učitelja. *Andragoški glasnik*, 16(2), 131-142.
16. Hrvatić, N., & Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja, U V. Previšić (Ur.) *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 333- 356). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu – Školska knjiga.

17. Jones, W. M., & Dexter, S. (2014). How teachers learn: The roles of formal, informal, and independent learning. *Educational Technology Research & Development*, 62(3), 367-384.
18. Kostović-Vranješ, V. (2016). Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. *Zbornik radova filozofskog fakulteta u Splitu*, 6-7, 105-118.
19. Kuka, E. (2010). *Imperativ prosperiteta*. Sarajevo: KNS-Udruženje za kulturu Novo Sarajevo.
20. Kuka, E. (2012). Koncept neformalnog obrazovanja. *Život i škola*, 27(1), 197-203.
21. Kulić, R., & Despotović, M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Zenica: Dom štampe Zenica.
22. Kumar, A. (2020). Professional Development of Teachers for Teacher Effectiveness. *Swadeshi Research Foundation & Publication*, 7(4), 3-8.
23. Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150.
24. Lieberman, A. (1995). Practices That Support Teacher Development. *Phi Delta Kappan* 76(8), 591-596.
25. Loewen, B. (2011). *Informalno i neformalno učenje – analiza i perspektive: Esej za raspravu*. Preuzeto 25. lipnja 2020. sa <https://docplayer.org/32557023-Informalno-i-neformalno-ucenje-analiza-i-perspektive-esej-za-raspravu-januar-sijecanj-godine.html>.
26. Mansvelt, J., O'Hara D., & Suddaby, G. (2008). Learning how to e-teach? Staff perspectives on formal and informal professional development activity. *ASCILITE 2008 – The Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*, 577-581.
27. Milović, S. (2020). Razvoj koncepta stručnog usavršavanja prema profesionalnom razvoju, U S. Milović (Ur.), *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj: zbornik radova* (str. 27-34). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
28. Mlinarević, M., & Borić, B. (2007). Stručni razvoj učitelja kao pretpostavka suvremene škole. U V. Previšić, N. N. Šoljan i N. Hrvatić (Ur.), *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju* (str. 421-431). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
29. Pastuović, N. (2010). Odgoj odraslih. *Andragoški glasnik*, 14(1), 7-20.
30. Pažin-Ilakovac, R., & Skelac, M. (2010). Stručno usavršavanje u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje – opis stanja, U S. Milović (Ur.), *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj: zbornik radova* (str. 11-15). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
31. Richter, D., Kleinknecht, M., & Groschner, A. (2019). What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 86.
32. Roberson, D. N. (2005). Historical Foundations of Self-Directed Learning. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 7(1), 75-86.
33. Rogić, A. M. (2017). Odnos različitih oblika učenja u cjeloživotnom obrazovanju nastavnika. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63(2), 13-24.
34. Schugurensky, D. (2000). The Forms of Informal Learning: towards a conceptualisation of the field. *Wall*, 19, 1-8.
35. Skupnjak, D. (2011). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u Hrvatskoj. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 152(2), 305-324.
36. Skupnjak, D., & Tot, D. (2019). Zastupljenost neformalnog i informalnog učenja u profesionalnom razvoju učitelja. *Nova prisutnost*, 17(2), 309-322.

37. Takač, D. (2018). „*Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja, nastavnika i stručnih suradnika*“. Zagreb: Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNET.
38. Tančić, N., Vuković, L., & Malčić, B. (2017). Profesionalni razvoj nastavnika kroz koncept horizontalnog učenja i nastavničkih foruma. *Zbornik Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu*, 26, 109-121.
39. Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 293-298.
40. Tot, D. (2018). Andragoški pristup učenju svakog učitelja u njegovu profesionalnom razvoju. U: Rajić, V. & Kušić, S. (Ur.) *Upravljanje kvalitetom u obrazovanju odraslih* (str. 83-93). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
41. Tot, D. (2019). Usmjerenost razvijanju novih dimenzija učenja i učinkovitog profesionalnog razvoja učitelja. *Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad HAZU u Bjelovaru*. Sv. 13, 197-217.
42. Tot, D., & Klapan, A. (2008). Ciljevi stalnog stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 60-71.
43. Tot, D., Kušić, S., & Klapan, A. (2015). Planning and programming continuous professional teacher training: Experiences in Croatia, *Global Journal on Humanites & Social Sciences*, 1, 134-140.
44. Vekić, M. (2015). Obrazovanje u novome ruhu: cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih. *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika*, 2(3), 5-14.
45. Vizek Vidović, V. (2011). Profesionalni razvoj učitelja. U V. Vizek Vidović (Ur.). *Učitelji i njihovi mentori* (str. 39-95). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

ODGOJ DJECE U OBITELJI, IZAZOVI I PERSPEKTIVE - PRILOG MODELU OSNAŽIVANJA OBITELJI

RAISING CHILDREN IN THE FAMILY, CHALLENGES AND PERSPECTIVES - CONTRIBUTION TO THE FAMILY EMPOWERMENT MODEL

Jasminka ZLOKOVIĆ

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Svjesni otvorenih pitanja o odgoju kao procesu u radu ne pretendiramo na sveobuhvatan pristup o teorijama odgoja. Aktualno stanje upućuje na zanemarivanje značaja odgoja i odgojnih funkcija. Izostaju šire rasprave može li obitelj i društvo primjereno ljudskom dostojanstvu odgovoriti izazovima zanemarujući značaj odgoja i proklamiranih ciljeva humanog razvoja osobe. U osebujnom dijapazonu kriza kao društveno razvojno-tranzicijske "neminovnosti" (gospodarska, socijalna i dr.) s obzirom na moguće posljedice krizu odgoja i moralnih vrijednosti smatramo ozbiljnom krizom na koju sukladno problemu suvremena pedagogijska znanost valja primjereno reagirati. U radu su prikazani rezultati rasprave o nekim aspektima odgoja djece, izazove i viziju odgoja djece u budućnosti. Ispitanici (N=425) su odgojno-obrazovni i zdravstveni djelatnici, izvanredni studenti sa dva Sveučilišta u RH: Filozofski fakultet i Zdravstveni studiji u Rijeci; Zdravstveni studij Sveučilišta Sjever. Vođena je forum rasprave tijekom dvije akademske godine (2019-2021) što je omogućilo pluralizam mišljenja i različitost fokusa u odnosu na izazove i perspektive odgoja djece. Ispitanicima su postavljena tri tematska pitanja na koja se zahtijevao esejski tip odgovora. Analitičko-strukturalnim pristupom odgovori ispitanika s jedne strane upućuju na optimističnost glede stanja i perspektiva odgojne funkcije prije svega roditelja dok s druge strane detektirani su prema mišljenju ispitanika ključni odgojni problemi kao što je odgojna abdikacija roditelja, permisivne i rizične „cetrifugalne“ obitelji kao i pretjerano zaštitničko „helikoptersko“ roditeljstvo. Škola kao inače potencijalno respektabilna odgojna sredina sve više posvećuje pozornost obrazovnom aspektu. Rezultati pridonose pedagoškoj znanosti i praksi prvenstveno fokusu na primarno preventivne i intervencijske aktivnosti kako bi se približili općem cilju uspješnijeg funkcioniranja obitelji kao i snažnijem poticanju odgojne funkcije škole.

Ključne riječi: odgoj, razvojni ciljevi, moralne vrijednosti, osnaživanje obitelji

ABSTRACT

Aware of open questions about education as a process this paper does not aspire to a comprehensive approach to educational theories. It seems that the importance of upbringing and the family educational functions are marginalized in the current situation. It should be discussed more broadly whether the family and society can respond to the challenges by neglecting the importance of education and the proclaimed goals of all human development. Modern pedagogical science should respond appropriately to the possible consequences of the education and moral values crisis, especially because of the peculiarly range of crises as a social development-transition "inevitability" (economic, social, etc.). Through the analytical-structural approach, the respondents were asked three thematic questions about the upbringing of children in the family. Respondents (425) are educational and health professionals, part-time students of

two Universities in the Republic of Croatia, the Faculty of Humanities and Social Sciences and Health Studies in Rijeka; University of North Health Studies. The answers were collected through a forum discussion during the two academic years from 2019 to 2021, which included a larger number of respondents, gave the possibility of pluralism of opinion and focus on challenges and perspectives in raising children.

Keywords: upbringing, development goals, moral values, family empowerment

UVOD

Odgoj kao fenomen poznaju sve civilizacije i do danas predstavlja izazov znanstvenicima, stručnjacima različitih profila, roditeljima i drugim članovima društva. Mnostvo pristupa i teorija nude različite odgovore u svezi fenomena odgoja te upućuju na njegovu kompleksnost. Na mnoga otvorena pitanja o odgoju nisu iznađeni (univerzalni) odgovori i uz neminovni oprez i uvažavanje futuroloških istraživanja uvjerenja smo da će odgoj i odgojna pitanja biti neka u nizu bezvremenih izazova. Ovom prilikom ne pretendiramo na sveobuhvatan pristup teorijama odgoja spomenimo samo heteronome teorije, biheviorističke, personalističke, dijalektičke, sociološke, implicitne i normativne, humanističko-razvojne i dr. (Zloković, 2011; Raunić, 2002; Babić, Irović & Krstović, 1995) već je fokus na uočena aktualna stanja i rasprave o odgoju i odgojnim izazovima postavljenih pred obitelj i društvo. Primjerice, čini se neminovnim postaviti pitanje roditeljima i kreatorima socijalne i obiteljske politike i normi svakodnevnog suvremenog svijeta: može li suvremeno društvo primjereno ljudskom dostojanstvu odgovoriti izazovima na svim planovima života zanemarujući važnost temeljnih moralnih vrijednosti i odgoja kao proklamiranih ciljeva humanog razvoja svake osobe i jednog od strateških humano-razvojnih rješenja mnogih kriza te civilizacijskog napretka. U širokom dijapazonu kriza o kojima svakodnevno slušamo kao “društveno razvojne- neminovnosti” (gospodarska, socijalna, financijska, politička, obiteljska i dr.) odgojnu krizu s obzirom na moguće posljedice smatramo jednom u nizu na koju valja suvremena pedagogijska znanost i praksa sukladno problemu i primjereno reagirati (Zloković, 2011). U odgojnoj znanosti sustav vrednota ima posebno mjesto budući je njima prožet čovjekov svijet, njegove aktivnosti, odluke, stil života, stavovi prema materijalnim, kulturnim i životnim vrijednostima, odnos prema sebi, drugim ljudima, okolini, prema radu, odnos prema djeci i obitelji. Svakodnevni izazovi s kojima se susrećemo često ostavljaju prostor razmišljanju o tome jesu li u suvremenom svijetu temeljne odgojne i moralne vrijednosti marginalizirane a često dovedene i do granica apsurdna. Odgojna znanost ali i obitelj, učitelji, odgajatelji i sve odrasle osobe trebali bi bezuvjetno razmatrati kakve odgojne i moralne vrijednosti prenosimo djeci i mladima. Imamo li humano-razvojno obrazloženje za poruke djeci u kojima su odgovornost prema drugome, empatija, tolerancija gotovo ismijane ali egoističnost, samoživost, agresivnost prema drugome i različite „normalne su“ – štoviše kao da postaju poželjne osobine? Obitelj, njena vrijednost i činjenica da do danas nije pronađen primjereni susptitut za obitelj zanemaruje se, a roditeljima se na različite načine podastiru poruke da više nisu važni i da su i onako nemoćni suočiti se i primjereno nositi sa potrebama djece. Poštenje i iskrenost kao da nisu poželjni niti na cijeni, ali prevara, laž, krađa u sivoj zoni (ne)moralna visoko kotiraju. Ljubav i intima nerijetko pretvoreni su u instinktivno zadovoljavanje potreba. Rad i radišnost kao da

nije vrijednost, ali kultura brze i lake zarade promiče se kao znak postignuća (Zloković & Miliša, 2008). Čak i škola kao odgojna sredina čini se sve je manje fokusirana na odgoj i u trendu razdvajanja kognitivnog i emocionalnog što bi moglo značiti da odvajamo one koje misle od onih koji osjećaju. Budući je odgoj proces koji se odvija pod utjecajem različitih odgojnih sredina osim važnosti ranog socijalno prihvatljivog odgoja u obitelji i školi te promicanja temeljnih moralnih vrijednosti valja govoriti i o djeci kao „zrcalu“ društva i „lakmus papiru“ naše sadašnjosti i budućnosti. Razvojni period adolescencije više nego i jedna druga dobna skupina osjetljivi su na dinamične procese u društvu i njegove vrijednosti kao i na granice „dozvoljenog“ i „nedozvoljenog“ ponašanja. Unatoč nemogućnosti jednoznačnog određivanja uzročnosti problema djece s tendencijom daljnjeg porasta (nasilje, ovisnosti, poremećaji ponašanja, ignoriranje odraslih osoba kao autoriteta i dr.) čini se opravdanim postaviti pitanje je li odgojni aspekt brige o djeci i poticanja opće moralnih ljudskih vrijednosti koji se očekuje od obitelji i društva u krizi? Stavljamo li odrasle osobe posebice roditelje pred neke nerealne društvene zahtjeve i očekivanja zbog kojih zaboravljaju na vlastitu djecu i njihovu dobrobit? Jesmo li kao suvremeno društvo djeci ponudili neku lažnu „bolju verziju“ skrbi i izvora ljubavi od roditelja, a nastavnike i školu, odgajatelje proglasili nebitnima? Je li fenomen efebifobije o kojem stručnjaci sve učestalije raspravljaju uglavnom posljedica ignoriranja vlastite djece i moralnih vrijednosti? Autorica rada smatra da je vrijeme za aktualiziranje pitanja o značaju temeljnih moralnih vrijednosti u odgoju i poticanju razvoja djece, a kao doprinos tome vodila se i dvogodišnja forum rasprava.

METODA RADA

Tijekom dvije godine (2019 do 2021) u sklopu kolegija Pedagoški aspekti edukacije sadržajno fokusiran na neka opća i specifična odgojna pitanja i izazove postavljene pred roditelje, obitelji, zdravstvene i odgojno-obrazovne djelatnike i općenito gledano pred sve odrasle osobe provodila se forum rasprava na temu *Suvremeni odgoj djece i mladih -izazovi i perspektive*. Završetkom rasprave u ožujku 2021. pristupilo se kvalitativnoj analizi odgovora na tri okvirno postavljena pitanja: 1. Što mislite o aktualnom odgoju djece, zamjećujete li i koje vidite izazove, te smatrate li potrebnim govoriti odgoju u krizi s obzirom na moralne vrijednosti koje se djeci promiču? 2. Što roditelji, nastavnici i šira okolina mogu poduzeti da bi se stanje eventualno mijenjalo na bolje? 3. Vaša vizija odgoja djece u budućnosti? Sudionici su odgojno-obrazovni i zdravstveni djelatnici, izvanredni studenati dva Sveučilišta u Republici Hrvatskoj: Filozofski fakultet (studij pedagogije) i Zdravstveni studiji u Rijeci (studij fizioterapije, studij sestrinstvo-menadžement, studij sestrinstvo mentalno zdravlje); Zdravstveni studiji Sveučilišta Sjever (sestrinstvo). Uzorak je bio namjeran, svi izvanredni studenti polaznici kolegija Pedagoški aspekti edukacije (ukupno N=425). Primjenjena je kvalitativna istraživačka metoda. Rasprava sudionika koja se odvijala tijekom dvije akademske godine omogućila je pluralizam mišljenja i različitost fokusa u odnosu na izazove i perspektive u odgoju djece.

Analiza forum rasprave - Odgoj djece u obitelji- izazovi i perspektive

Ograničeni prostorom izdvajamo ilustrativne primjere koje smo nasumce odabrali njih 17, odnosno svakog 25 sudionika. Neki sudionici sadržajno nisu obuhvatili sva tri pitanja (1. aktualni odgoj djece 2. mogućnosti u poticanju odgoja i moralnih vrijednosti 3.vizija budućnosti odgoja djece) stoga su prikazi analize navedenih pitanja kvalitativno neujednačeni. Nastojali smo izvorno prenijeti sadržaj naših sudionika rasprave što je razlog da u njihov tekst nismo intervenirali. Ukoliko se radilo o duljem tekstu izdvojili smo glavni dio rasprave.

1.Što mislite o aktualnom odgoju djece i mladih, zamjećujete li i koje vidite izazove, te smatrate li potrebnim govoriti odgoju u krizi s obzirom na moralne vrijednosti koje se djeci promiču?

Rasprave sudionika upućuju na snažan utjecaj obiteljskih i okolinskih činitelja u odnosu na samorealizaciju i razvoj ličnosti kao što se u raspravi ukazuje na globalizacijske trendove i različite moralne, egzistencijalne, odgojno-obrazovne, socijalne izazove na koje valja odgovoriti pedagoška, zdravstvena kao i druge društveno-humanističke struke:

- Globalizacija utječe na društvo u cjelini, pa tako i na djecu i njihov odgoj. Razvojem tehnologija dostupni su im razni sadržaji koji im mogu pomoći u njihovom odgoju i školovanju, u životu. Reklo bi se da ne bi trebali postojati nikakvi problemi i da im je „cijeli svijet na dlanu“. No, da li je to tako? Šta je sa obitelji kao „stupom društva“ i utječe li na nju globalizacija? Roditelji ako rade su najčešće opterećeni poslom i obvezama vezanim uz posao pa zbog toga manje sudjeluju u odgoju, školovanju i odrastanju svoje djece. Ako roditelji ne rade najčešće su opterećeni potragom za poslom ili su razočarani time što ne rade pa opet zbog toga manje sudjeluju u odgoju, školovanju i odrastanju svoje djece. Uz to mogu postojati i određene bolesti kao npr. alkoholizam, narkomanija, maligne bolesti itd. zbog kojih roditelji aktivno ne sudjeluju u odgoju, školovanju i odrastanju djece. Postoji dosta faktora, vanjskih i unutarnjih koji utječu na razvoj djeteta. Odgoj, školovanje i odrastanje su tri najčešće spomenute riječi. Tko će im to omogućiti i dati ako nemaju kod kuće? Nije mi bio cilj niti optuživati i osuđivati obitelj kao najveći problem ali ni veličati ulogu škole, učitelja i profesora već da zdrava i ispravna obitelj uz dobro i kvalitetno školstvo mogu koristiti djeci na njihovom putu u život. Kvalitetna sinergija ta dva faktora je moj odgovor na pitanje o aktualnom odgoju djece i mladih.

- Često se u posljednje vrijeme zna reći da je odgoj djece postao najteži posao. Odgoj se tijekom godina kao proces ne mijenja, ali se svakako mijenjaju okolnosti života koji utječu na uvjete u kojim se odvija odgoj i obrazovanje – prvenstveno i posebice u obitelji. Zbog brzog načina življenja, dolazi do nestrpljenja, nepoznavanja i nerazumijevanja djetetovih potreba. Mnogi su roditelji izloženi financijskim problemima i frustracijama, prezaposlenosti pa se takvo nezadovoljstvo stvara u ozračju obiteljske atmosfere. Svoje odsustvo i ulogu djetetu nadoknađuju gomilanjem igračaka i davanjem mobitela u ruke. Da bi se takva situacija poboljšala, potrebno je educirati roditelje od najranije vrtičke dobi djeteta. Škole bi trebale raditi na izradi prijedloga problemskih područja na kojima je neophodno osigurati preventivan rad, provesti edukacije stručnjaka te osmisliti i provesti prikladne načine informiranja i savjetovanja roditelja, djece i mladih.

- Odgajati djecu u današnje vrijeme zahtjeva izuzetnu predanost i napor roditelja, no mišljenja sam da ono ne može biti prepušteno samo roditeljima, već i odgojno-obrazovnim institucijama, od vrtića do škola, pa čak i sportskih klubova i igraonica za djecu. Svi oni aktivno sudjeluju u odgoju djeteta. Danas su poslovne obaveze roditelja prevelike, a to se itekako odražava na ponašanje njihove djece, ali i odgoj u cjelini. Od iznimne je važnosti da dijete odrasta u emocionalno pozitivnom ozračju u kojem se osjeća prihvaćeno, voljeno i poštovano od najranijih dana. Smatram da su se danas zbog užurbanog načina življenja i drugih čimbenika promijenili postupci odraslih prema djeci. Djetetu je potrebna konstantna pažnja, ljubav, razumijevanje, strpljenje i vođenje odraslih te njihovo prilagođavanje svom ritmu življenja koji je mnogo sporiji od suvremenog tempa života odraslih, za što odraslima ostaje sve manje vremena. Danas su mnogi roditelji izloženi problemima i frustracijama (nezaposlenost, prezahtjevnost posla, bračni problemi...), a to nezadovoljstvo se prenosi na dijete, ali i na način življenja i odgajanja djeteta. Također djeca danas imaju preveliku kontrolu nad roditeljima te je od izuzetne važnosti da roditelji postave granice koje dijete treba uvažavati, a treba ih postaviti prije nego što problem uopće nastane ili se zakomplicira. Granice su najdjelotvornije kada se postavljaju u atmosferi ljubavi, prihvaćanja i međusobnog poštivanja. Uloga roditelja bi trebala biti prenijeti djetetu svoje obiteljske vrijednosti, postaviti se između djeteta i neadekvatnih vrijednosti koje mu se danas nameću sa svih strana. Roditelji moraju biti u stanju preuzeti odgovornost te postaviti jasne, konkretne i dobro definirane granice. Što se tiče nastavnika i šire okoline, treba se poticati više moralnih vrijednosti, poput stvaranja prijateljstva, međusobne suradnje, poštivanje različitosti, solidarnosti, kreativnost, inovacija, i mnoge druge pozitivne moralne vrijednosti koje će izgraditi dijete u što bolju osobu.

- Suvremeno društvo se mijenja, a s njime i moralne vrednote. Odgovore trebamo početi tražiti u obitelji jer ona se smatra univerzalnom i primarnom zajednicom svih vremena. Ona predstavlja temelj razvoja moralnih vrijednosti. Važnu ulogu u tome imaju i stručnjaci, odnosno odgojno - obrazovni djelatnici. Oni trebaju svojim znanjem i vještinama pomoći obitelji u nastojanju da prevladaju krizu. Odnosi u obitelji utječu na sve odnose i izvan obitelji. Zato je važno izgraditi temelje za pozitivne i zdrave odnose unutar nje.

- Odgoj djece u 21. stoljeću je nepredvidljiv. Roditelji su svakodnevno izloženi zahtjevnim situacijama u odgoju djece. Roditeljska uloga je kompleksna i najzahtjevnija i zahtjeva veliki angažman. Ako roditelji na posjeduju roditeljske kompetencije, dijete će se usmjeriti prema nepoželjnom ponašanju. Zato je važno graditi partnerstvo obitelji s odgojno - obrazovnim ustanovama. U partnerstvu svi dionici razmjenom znanja, iskustva, te davanjem podrške, djeluju prema zajedničkom cilju- stvaranjem poticajnog i zdravog okruženja za razvoj djeteta. Takvo okruženje djelovati će i na obitelj, širu zajednicu i društvo. U zdravom i suradničkom okruženju možemo ponovo početi graditi vrijednosti koje su bitne za opstanak i razvoj pojedinca, odnosno društva.

-Na žalost, danas su brojni primjeri disfunkcionalnih obitelji u kojima su djeca svjedoci, a često i predmet nasilnog ponašanja i poremećenih odnosa. U obrazovnim institucijama prisutno je nezadovoljstvo odgajatelja/učitelja/profesora, reforme i ostale promjene često ograničavaju entuzijazam i napore da se djeci olakša i približi proces obrazovanja. Društvene vrijednosti su iskrivljene i kroz medije se naglašavaju

negativne pojave kao konzumerizam i materijalne vrijednosti. S druge strane, sve češća su egzistencijalna pitanja zbog nemogućnosti zapošljavanja i gubitka posla. Nema nikakvih ograničenja promociji negativnih društvenih pojava kao što je konzumiranje alkohola, igre na sreću, korupcija, uspjeh bez rada, sebičnost... U medijskom prostoru, koji je djeci svih uzrasta vrlo dostupan, sve češći su primjeri nasilja prema drugima i samodestrukcije, a sve manje se naglašavaju pozitivni primjeri i moralne vrijednosti.

- Mišljenja sam da je odgoj presudan za funkcioniranje bilo koje zajednice. Još od Platona i Aristotela govorilo se o državi koja je postavljena na moralnim vrijednostima kao što su mudrost, hrabrost, umjerenost i pravednost, a vođenje države bilo bi prepušteno isključivo dobro odgojenim i obrazovanim ljudima. Pretpostavka je dakle, da bi kompetentni, dobro odgojeni i moralni roditelji te kvalitetno i poticajno okruženje bili odličan preduvjet za razvoj zdravog i dobro odgojenog djeteta. No, čini mi se da se u sadašnjosti suočavamo sa velikom krizom odgoja te itekako velikom krizom države, u kojoj Platonove vrline "dobre države" više to nisu. Jedan od aktualnih problema u odgoju je da su djeca i mladi pod utjecajem tehnologije i masovnih medija koji ih bombardiraju informacijama da su negativne vrijednosti u stvari vrline. Mediji manipuliraju mladima i uvjeravaju ih da postoje neke „nove vrijednosti“ ,a oni ne trebaju snositi nikakvu odgovornosti, nemaju obaveza niti sankcija.

- Nažalost, sve je veći broj djece koja su prepuštena sama sebi i medijskim utjecajima. Roditelji su izloženi sve većim pritiscima na poslu, nedostatnom vremenu za odgoj djece gdje su medijski i internetski sadržaji zauzeli važnu ulogu. Djeca su preplavljena negativnim emocijama, nepoznatim sadržajima putem interneta, nejasnim medijskim sadržajima, a roditelji su nemoćni i u neznanju jer se bore za opstanak u vidu egzistencije i psihofizičkog zdravlja.

-Danas se roditelji susreću sa mnogim izazovima u ispunjavanju roditeljskih odgovornosti. Neki roditelji i dalje preferiraju autoritativni odgoj „ja sam tebe rodila, a ne ti mene“ lomeći dječji duh ne bi li ih stavili time u kalupe „poslušne“ djece, ne bi li stavili sebe u kalupe „uspješnih roditelja“. Drugi tip roditelja su demokratske odnose zamijenili pretjeranom popustljivošću i dječjom anarhijom. I treći tip roditelja koji zajedno sa svojom djecom pokušavaju razvijati se na putu roditeljstva, jer svako dijete izazov je za sebe. Isto tako izazovi s kojim će se naša djeca suočiti mnogo su drugačiji od onih s kojima smo se mi suočavali dok smo odrastali. Ono što današnje društvo nameće, a možeš i eto uvijek provjeriti i pitati Google da li je tvoje dijete primjerenog razvoja- do koliko mora znati brojati, unaprijed, unazad, koliko se vrhunski mora baviti nekim sportom, kakvo mu mora biti znanje engleskog, kineskog, kakvo mu je znanje rada na računala- naravno to sve do 6. godine inače je zakasnio i nećeš imati dijete genijalca. Nisi mu pružio sve preduvjete da postane genijalac. Ali, zato ćeš možda imati vremena odgojiti genijalne ljude. Ljude koji znaju za uspjeh, ali i za radost življenja. „Malog čovjeka“ koji zna da ima svoja prava, da ima pravo na mišljenje, koje se mora ozbiljno uzeti u obzir. Dijete koje zna prihvatiti i poštivati različitosti i koje poštuje ljudska prava. Dijete koje zna kako biti sretno, voljeno i bezbrižno, dijete kojemu mašta nadilaze granice ekrana. Dijete koji zna da ocjene nisu bitne, da je puno bitnije znanje. Mislim da ne treba odgajati natjecatelje, treba odgajati djecu- ljude. Ne pripremati ih za uspjeh u našem svijetu, oni će ionako živjeti u drugačijem svijetu. A roditelji, odgajajući ih sudjeluju u stvaranju tog novog svijeta.

-Aktualno stanje odgoja djece i mladih temeljeno je na svjetonazorima modernizma, liberalizma i demokracije kako u okvirima odnosa pojedinca i društva, tako i u okvirima odnosa između roditelja i djece. Uslijed preokupacije svakodnevnim obavezama roditelji često bivaju odsutni u onim trenucima kada je djetetu potrebna pomoć u smislu razgovora, savjeta ili pomoći u savladavanju školskih obaveza i sl. Budući da se dječje ponašanje u današnjem vremenu ne potiče isključivo utjecajem roditelja, smatram važnim istaknuti moralne vrijednosti kao "ugroženu" komponentu odgoja te zaključujem kako su one danas značajno zanemarene ili su pogrešno shvaćene od strane djece koji svoje uzore traže u osobama čije ponašanje prate putem javnih medija, društvenih mreža ili u osobama iz svoje okoline (društvo, škola, trening, poznanici, susjedi).

- Sve većom uporabom društvenih mreža mladi u potpunosti mijenjaju način na koji doživljavaju svoje obaveze, odgovornosti i drugačije koriste svoje slobodno vrijeme. Tako možemo reći da se sustav moralnih vrijednosti kod mladih sveo na "jedan lajk". Mislim da manjka edukacije o temama kao što su stereotipi, predrasude, diskriminacija i rodna ravnopravnost. Ako taj prvi korak nedostaje to dovodi upravo do spomenutog problema te sve većoj izolaciji među mladima, samoći i prepuštanju samima sebi.

- Demotivirajuća atmosfera današnjeg svijeta te „popularni brand seteri“ koji ne poštuju morale sigurno im ne pomažu u gradnji boljeg sebe. Mnogi od mladih daju neki nihilistički pristup, bez definiranog cilja i nade, čemu vrlo moguće nisu oni krivi već okolina koja stavlja stalan pritisak na njih, a ne osigurava im budućnost. Stoga smatram da u ovim kriznim situacijama pouka o kulturi, tradiciji i moralnim vrijednostima je od izrazite važnosti, jer ako nema smisla boriti se za dobrobit ljudi i očuvanje dobrog onda ne znam dali je moguće motivirati današnju mladež.

- Činjenica je da u suvremenom svijetu najmanji utjecaj na dijete imaju osobe od kojih se očekuje da „drže sve konce u rukama“ – roditelji. Djecu, praktički od rođenja, odgajaju TV i crtici na internetu prije nego što uopće progovore. Kasnije su to mediji i društvene mreže. Prilikom prakse u Klaićevoj bolnici imala sam se priliku u to uvjeriti i sama. Većina roditelja koja je dolazila u posjet djeci, stavila bi im mobitele/tablete u krevetić – upalila crtić i sjedila pokraj njih dok ni sami nisu podizali pogled s ekrana vlastitog mobitela. Jedna jedina majka provodila je vrijeme sa svojom kćeri čitajući joj slikovnicu i pričajući priče. Mislim da ne moram napominjati da je upravo ta djevojčica bila evidentno sretnija od ostale djece. Gdje god se okrenete, vidite istu priču. Po parkovima; roditelji ni ne gledaju gdje su i što im rade djeca – važniji je njihov mobitel i sadržaj na njemu, u autima/po kafićima; daju malenoj djeci mobitele/tablete samo kako bi ih smirili i okupirali im pažnju... Situacija se naročito ne mijenja ni kada djeca stupe u adolescenciju. Jedina razlika – tada sami biraju što gledaju/čitaju, često bez znanja i dopuštenja roditelja. Poprilično sam sigurna da je odgoj u krizi. Postajemo konzumerističko, bezumno društvo a novi naraštaji su samo odraz toga.

- Ne mogu komentirati ovu temu iz perspektive roditelja već promatrača. U današnje vrijeme sve više roditelja rješava probleme modernim tehnologijama. Primjerice ako dijete plače ili je nezadovoljno nečim, roditelj djetetu da tablet, mobitel i sl. kako bi dijete igralo igrice ili gledalo crtiće i bilo na miru, a oni mogli u miru rješavati posao koji obavljaju. Također jako me žalosti kada vidim roditelje s djetetom u gradu kako sjede na kavi i kad je dijete nervozno jer mu je dosadno daju mu mobitel nek se igra, a

oni dalje u miru uživaju u kavi. Takav oblik ponašanja djeca zadržavaju i prakticiraju u budućnosti. Roditelji pak s druge strane imaju velika očekivanja od djece što se tiče uspjeha u školi, ali jako malo vremena i truda posvećuju samo djetetu kod pisanja zadaća ili savladavanja gradiva koje im nije jasno. Jednostavnije je „sve ti piše na internetu“. Učitelji i profesori predaju i uče istim načinom i tempom iz generacije u generaciju. Nema nikakvih individualizacija ili prilagodbe učenicima kojima on predaje. Svakako smatram da je odgoj komponenta koju treba razvijati i u školi, ali i kod kuće što iziskuje veli trud i zalaganje roditelja. Roditelji koji su visokoobrazovani imaju velika očekivanja od svog djeteta, nameću mu puno izvanškolskih aktivnosti (učenje stranog jezika, sport, glazba), a ne razmišljaju o željama djeteta, njegovoj motivaciji ili mogućnostima da ispuni sva roditeljska očekivanja. Odgoj je danas dosta liberaliziran i roditelji dosta gube autoritet.

- Nema više nekog straha od roditelja ili profesora, već djeca maksimalno to iskorištavaju. Teži se da roditelj bude prijatelj svom djetetu kako bi mu se ono moglo otvoriti i povjeriti, ali u tome sve roditelj-prijatelj izgubio se autoritet. Ne slažem s time da bi djete trebalo tući ili zlostavljati na bilo koji način u svrhu kazni (kao što je nekad bilo), ali smatram da kazni treba biti. Danas djeca usprkosom zabranama i kaznama uspiju izmanipulirati roditelje, oni popuste i na kraju djete dobi što je prvobitno htjelo. Način odgoja u kojem je roditelj dostupan djetetu i na neki način prijatelj podržavam, ali smatram da jasne granice tog odnosa moraju postojati te da bi svaki dobar odgajatelj (roditelj) to trebao znati izbalansirati.

- Pošto nemam još vlastite djece, mogu samo komentirati situaciju u našoj okolini. Danas se sve mijenja pa tako i sam odgoj djece, društvo nameće prezaštitničko ponašanje prema djeci, razgovore i dopuštanje maksimalne slobode umjesto upotrebe kazni i ograničenja. Djeci se ne daje temelj koji im treba da se razvijaju i odrastu u psihički zdravu stabilnu osobu sa svim vrednotama života. Roditelji ili imaju premalo vremena da se brinu o djeci te ih posjedaju za tv i računala ili imaju previše vremena pa im dopuštaju maksimalnu slobodu odlučivanja. U nekim slučajevima roditelji na svojoj djeci ostvaruju svoje neostvarene snove, upisuju ih na bezbroj vanškolskih aktivnosti, iz želje da njihovo dijete bude najbolje ili iz roditeljske želje da tijekom dana imaju što više vremena za sebe.

- Glavni problem u današnjem odgoju djece i mladih je svakako nedostatak vremena roditelja i svih drugih koji sudjeluju u istome. Djecu i mlade se pokušava okupirati sa raznim aktivnostima i zadacima no to je daleko od dovoljnog kada govorimo o odgoju. Roditelji su prezaposleni, imaju previše obaveza pa se samim time niti ne mogu posvetiti djetetu u onoj mjeri u kojoj bi trebali, učitelji i nastavnici koji su zaduženi za odgoj u sklopu njihovog školovanja rade s velikim brojem učenika pa je pitanje koliko se jedan nastavnik može individualno posvetiti učeniku (u obrazovnom i odgojnom kontekstu). Svi mi sudjelujemo u odgoju djece i mladih iako možda nemamo svi vlastitu djecu. Djeca najbolje uče po modelu i mislim da puno nas to zaboravlja. Trebamo djeci i mladima vlastitim ponašanjem pružiti primjer uzornog ponašanja i zasigurno će se takav primjer lakše prenjeti nego pričama i objašnjavanjima o važnosti određenih odgojnih „lekcija“. Dostupnost interneta i drugih tehnologija u današnje vrijeme nije nešto što nužno predstavlja negativan utjecaj na odgoj, no njihovo korištenje bez nadzora odraslih svakako je. Odgoj se posljednjih desetljeća u velikoj mjeri liberalizirao, a što nam nosi sutra teško je prognozirati, a možda čak i nepotrebno

za komentirati s obzirom da još nismo doskočili niti svim problemima s kojima smo suočeni danas.

Iz rasprava o viđenju aktualnog stanja odgoja djece i mladih možemo zaključiti da se detektiraju temeljna ograničenja uspješnog odgoja djece (neuspostavljeni roditeljski autoritet, odgojna abdikacija roditelja i učitelja, izostanak uspostave discipline i odgovornosti, egzistencijalni problemi roditelja, medijska promocija moralno upitnih sadržaja i dr.). U primarnoj prevenciji smatra se neminovnim podići kvalitetu i dostupnost edukacije roditelja i učitelja, savjetovanja, uspostavljanje partnerstva roditelja i škole, promicanje zdravlja i kvalitete aktivnosti koje se djeci mogu ponuditi u slobodno vrijeme, kvalitetnije provedeno dnevno vrijeme roditelja i djece. Sudionici ukazuju na trend roditeljskog prepuštanja odgoja djece institucijama i nekim drugim a često i nepoznatim ljudima o čijim odgojnim kompetencijama i moralnim stavovima malo ili gotovo ništa ne znaju. Mnoga razmišljanja upućuju nas na potrebu širih znanstveno-stručnih i javnih rasprava u smjeru - čine li to prvenstveno roditelji iz osjećaja nemoći ili zbog snažnih socijalnih pritisaka kojima su svakodnevno izloženi na poslu, zbog egzistencijalnih problema ili ne znaju što bi uopće mogli poduzeti da se stanje promijeni. Istovremeno izvanjski svijet im plasira tezu „kako obitelj nije više in“, kako „obitelj neminovno propada“ ili pak kako su oni „posljednje osobe na svijetu“ koje mogu odgovoriti na potrebe njihove „djece suvremenog doba“. Slično se odnosi i na odgojnu abdikaciju škole.

U kontekstu rasprave o moralnim vrijednostima i virtualnog svijeta postavlja se pitanje da li se sustav moralnih vrijednosti djece i mladih sveo na „jedan like“?

2. Što roditelji, učitelji i šira okolina mogu/moraju poduzeti da bi se stanje mijenjalo na bolje

Promicanje temeljnih moralnih vrijednosti prvenstveno u obitelji i školi, kvalitetnije provedeno dnevno vrijeme roditelja i djece, pokazivanje pozitivnih modela ponašanja, informiranost o sadržajima kojima su djeca velik dio dana izložena, socijalno respektiranje značaja obitelji, edukacija roditelja i učitelja, implementacija različitih edukativnih sadržaja i savjetodavnih mogućnosti koje odgojno-obrazovne ustanove imaju u podizanju roditeljskih kompetencija samo su neki od prioriteta koje sudionici rasprave ističu:

- Potrebno poticati pozitivno okruženje i vrijednosti u obitelji u obrazovnim ustanovama i cijeloj zajednici. Mediji, vjerske institucije, odgovorne društvene osobe imaju veliki utjecaj na promociju moralnih vrijednosti, pozitivnih primjera, ali i osiguranje odgovarajućih uvjeta u kojima će funkcionirati snažne obitelji i institucije koje se bave odgojem i obrazovanjem. Početak u ovim nastojanjima mogu biti pozitivni i uporni pojedinci koji svojim primjerima mogu poticati promjene na globalnoj razini.

- Izloženi rizičnim faktorima neka djeca razvijaju rizična ili asocijalna ponašanja. Prevencija takvog ponašanja trebala bi biti suradnja roditelja i odgojno-obrazovnih institucija te na državnoj razini. Potrebno je djecu odgojiti kako bi prepoznali „vrijednosti“ te tako izgradili zdravo društvo u kojem će oni živjeti u budućnosti. Najbolje odgojno učenje po meni je obiteljsko učenje u kojem: provodimo vrijeme sa djetetom, potičemo ga da uči i pružamo mu podršku i ljubav. Primarna uloga socijalne okoline posebice odgojno obrazovnih institucija je osigurati djeci i mladima: kvalitetnu

skrb, odgoj i obrazovanje, kvalitetne uvjete za rast i razvoj, te razviti sustav koji povezuje jaslice, vrtiće, osnovne i srednje škole koje nudi prednosti kontinuiteta i ravnoteže u razvijanju aktivnosti za djecu.

- Željela bih da se u nekom budućem vremenu odgoj djece vrati nekada bitnim moralnim vrijednostima, te da se roditelji okrenu natrag prema obitelji i odgoju djece „uživo“ a ne putem tehnologije. Željela bih da naša djeca žive sretno i uspješno uz sve mogućnosti razvijanja svojih interesa i talenata uz potpunu podršku svojih roditelja. Što se tiče obrazovnog sustava trebalo bi pokušati reformirati ga po uzoru na finski model koji mi se čini izuzetno zanimljivim i poticajnim i po povratnim informacijama njihove djece, „sretnim“ za djecu.

- Smatram kako bi osobe koje provode politike obrazovanja prvotno trebale prepoznati problem porasta nasilja među mladima, a zatim kroz odgojno obrazovne ustanove uvesti nove sadržaje kojima bi se mladi mogli informirati o ovim pitanjima. Također, trebalo bi informirati i roditelje, educirati ih te pružiti im podršku. Roditeljstvo ne dolazi s uputama te izazovi koji su stavljeni pred roditelje danas su jednostavno preveliki kako bi oni sami mogli postići najbolji mogući odgoj za dijete.

- Odgoj 21. stoljeća u mnogo čemu je različit od odgoja koji je bio aktualan u prošlosti. Ono što bi se trebalo poticati je igra u prirodi, druženje s prijateljima, obitelji, aktivnosti kroz koje mogu razvijati kreativnost, aktivnosti koje će im koristiti i u zdravstvenom smislu. Nastavnici bi kroz svoj rad također trebali isticati pozitivne vrijednosti, sat razrednika bi trebao služiti rješavanju ovakve problematike, a šire mase bi mogle više isticati značaj ovoga problema te izvršiti određen pozitivan utjecaj i na same roditelje.

- Roditelji za svoju djecu prvenstveno mogu izdvojiti više vremena kako bi ih naučili dobrom moralu, poštivanju granica te razumijevanju dobrog i lošeg. Također nastavnici bi trebali pružati što bolju edukaciju, posvetiti više vremena učeniku kako bi lakše shvatio gradivo, treba mlade motivirati i nagrađivati kako bi imali osjećaj uspjeha i važnosti te uvidjeli da dobrim ponašanjem i marljivošću mogu pomoći ne samo sebi već i okolini u kojoj žive. Šira okolina naravno ima ulogu u odgoju svojih mlađih. Prvenstveno trebali bi davati dobar primjer. Uljudno ponašanje, marljiv rad u svojoj domeni kako bi postigli što bolji rezultat te želja za pomaganjem i poučavanjem onih koji ne mogu ili nemaju trebalo bi dati dobar primjer kako se ponašati.

- Kvalitetno provedeno zajedničko vrijeme jedna je od prvih stvari na kojoj bi trebao poraditi svaki roditelj. Uporno zaboravljamo da su djeca poput spužvi i da su rane godine najbolje vrijeme za naučiti ih/pokazati im kako voljeti, kako biti empatičan, kako se nositi sa svojim emocijama, kako razvijati zdrave odnose. Odnos roditelj-dijete je temeljan odnos po kojem će dijete graditi ostale odnose tijekom života. Najmanje što se može učiniti za dobrobit djeteta i njegov razvoj je pokazati mu da vam je dovoljno stalo do njega da provedete kvalitetno vrijeme s njim i u tom trenutku mu posvetite svu svoju pažnju.

- Obveze...svatko ih prebacuje na drugoga, a zapravo je sve tako jednostavno, treba biti zajednica, dom je mjesto gdje smo sigurni i gdje imamo potporu jedni drugih. Pričati s djecom i što je njima najvažnije, slušati ih. Malo treba za promjene na bolje...obiteljska druženja u prirodi, razgovori, druženja s roditeljima u školskim klupama, jer su ovo neka nova vremena pa da ih i roditelji upoznaju. Treba zastati i zapitati se gdje nam se

to žuri, zar sva djeca trebaju znati 5 stranih jezika, biti vrhunski sportaši?! Djeci treba djetinjstvo i uspomene.

- Naše društvo i svijet se ubrzano mijenja u skladu s tim i odgoj. S djetetom treba izgraditi odnos povjerenja i sigurnosti. Jer najveći dio odgoja kreće od doma i roditelja, a tek onda vrtić škola, fakultet. Potrebno je naći kompromis između roditelja tehnologije djeteta. djeca moraju doći u kontakt sa tehnologijama jer to je budućnost, samo mi roditelji moramo postaviti jasne granice i ne odustajati od toga. Približiti im im prave vrijednosti.

- Smatram da odgoj treba biti fleksibilan, prilagođen razvoju djeteta, treba biti strog ali pošten, i iskren unatoč svemu. S djecom se treba baviti, posvetiti im vremena i pažnje, ukazati im na svaku pogrešku, nagraditi ih za svaki dobro učinjeni postupak ili uspjeh. Najbitnije od svega je da djeca osjete ljubav roditelja.

- Odgajanje je izazov za koji se treba pripremiti i ne sramiti se potražiti pomoć i podršku stručnjaka koji se time bave, a zlatna sredina uvijek je najbolja u svemu, pa tako i u odgajanju djece.

- S djetetom treba izgraditi odnos povjerenja, provoditi puno vremena u igri s njime, puno razgovarati i naučiti ih kako verbalizirati probleme kada se u njima nađu. Što se tiče tehnologije ona je neizbježna i korisna ali dijete mora biti upoznato i s nedostacima tj. opasnostima koje pretjerano korištenje može izazvati. Tu opet najvažniju ulogu imaju roditelji koji moraju postaviti granice i biti dosljedni u provođenju istih. Osvrnula bih se još samo na tekst pročitani u nastavnim materijalima, „Pakleni ples“ s djecom i mladima koji me se kao roditelja posebno dojmio, naročito ispovjest djevojčice koja tvrdi da joj roditelji još nikad nisu shvatili da je ona došla doma u opitom stanju...Nije mi apsolutno jasno kako je to moguće i smatram da su u tim primjerima zakazali svi redom odgovorni a nažalost najviše roditelji.

- Kako bi promijenili dijete, prvo moramo promijeniti sebe. Pogotovo roditelji, koji su uzor svom djetetu. Prezaposlenost i manjak vremena u današnje vrijeme je velik izazov za svakog roditelja. Važno je uskladiti poslovni i privatni život, i ne zaboraviti da u ovom užurbanom svijetu je potrebno odvojiti vrijeme i za dijete, i time ne dozvoliti da ga „odgajaju“ mediji i tehnologija.

- Svako dijete treba pomoć svojih roditelja kako bi čim lakše shvatilo svijet u kojem se nalazi. Mislim da roditelji trebaju uložiti puno truda i posvetiti puno pažnje svom djetetu kako bi se dijete osjećalo voljeno, puno samopouzdanja i kako bi u cijelosti razumijelo svijet oko sebe.

- U odgojno obrazovne ustanove potrebno je uvesti predmete koji bi se bavili tematikom odgoja (građanski odgoj, zdravstveni odgoj i sl.) kako bi dijete/mlada osoba već u ranoj dobi bila sposobna razvijati pravilne pristupe u ponašanju te komunikacijske vještine kako bi bila sposobna na integraciju s okolinom.

Unatoč mnogim promjenama koje su se dogodile do danas nije pronađen općeprihvaćeni supstitut za obitelj. K tome niti jedna temeljna funkcija obitelji iz daleke nam prošlosti nije nestala u suvremeno vrijeme. Promijenili su se neminovno načini na koje se očekuje da ostvarivanje roditeljskih funkcija. Roditeljske kompetencije neminovno je podizati na višu razinu i tu roditeljima valja profesionalno pomoći umjesto ih ignorirati. U nizu odgojnih sredina odgojno-obrazovne posjeduju ogroman potencijal u promicanju temeljnih ljudskih vrijednosti. S pedagoškog aspekta valja razmisliti i dijelu rasprave o djeci kojoj se pripisuje nihilistički pristup bez

definiranog cilja i nade, te demotivirajuće atmosfere „popularnih brand setera“ koji ne poštuju moralne vrijednosti.

Vizija odgoja djece u budućnosti?

Promišljanja o budućnosti na različitim planovima života (tehnologiji, tehnici, medicini, biologiji, komunikacijama i na mnogim drugim planovima) uglavnom idu u pravcu velikih promjenama. Mnogo više nego bismo to očekivali promišljanja o promjenama u odgoju djece u budućnosti mnogo su bliža sadašnjosti što moguće slijedi iz činjenice povijesnog kontinuiteta u načinima odgoja djece (ponavljanje modela ponašanja svojih roditelja, načina uspostavljanja discipline) ili činjenice da još s početka civilizacije roditeljske funkcije ostaju iste ili nekih drugih razloga predmetom je i budućih rasprava s područja društvenih znanosti.

-Što se tiče odgoja djece u budućnosti, naravno da neće biti lagan, ali uvijek se mora prilagoditi trenutnoj situaciji. Bitna je komunikacija sa djetetom, biti im dobar uzor, omogućiti im sigurno okruženje, postaviti jasna pravila i odluke koje donosimo za njihovu dobrobit i poticati djetetovu neovisnost. Prilagodbom na zadano stanje i težnjom da odgojimo dijete po moralnim vrijednostima možemo prevladati svaki zadani izazov.

-Svakako je i dalje u budućnosti potrebno educirati roditelje i djecu što boljem načinu odgoja kako bi odgoj djeteta bio uspješan, a roditeljima taj dio protekao na jednostavan i dobar način.

-Moja vizija odgoja u budućnosti? Bit ću u potpunosti iskren i reći da ju nemam. Teško mi je predvidjeti jer se svijet rapidno mijenja, ono što je pred 20 ili 30 godina bilo nezamislivo, danas je svakodnevnica. Odgoj će se zasigurno mijenjati, kao što se i do sada mijenjao nebrojno puta, praktički iz generacije u generaciju, tako da mi je teško reći kakav će biti i u bližoj, a da ne govorim o daljoj budućnosti. No nadam se da ćemo svi kolektivno učiniti sve što možemo, za dobrobit društva, za dobrobit pojedinaca, za dobrobit nas samih – da svijet oko nas bude možda malo bolji nego što je sada.

- Odgoj djece u budućnosti će biti sve teži i sve teže će biti uskladiti okolnosti i uvjete života s pravim moralnim odgojnim vrijednostima.

- Moja vizija odgoja u budućnosti temeljila bi se prvenstveno na dobroj edukaciji, jer nitko od nas ne zna za što je netko drugi sposoban. Svakome bi trebalo pružiti priliku za dobru edukaciju, te također svakoga bi trebalo poticati i motivirati da što bolje napreduje u svojoj domeni kako bi jednog dana dostigao svoj potencijal. Također važan aspekt treba staviti na socijalne interakcije, društvene aktivnosti i prehranu. Sposobnost djeteta da od malih nogu stvara prijatelje može mu biti od velike pomoći u budućnosti u smislu da će puno lakše prepoznati osobe koje mu zaista žele dobro od osoba koje ga žele iskoristiti ili „izigrati“. Također sport bi ga mogao naučiti timskoj suradnji i hijerarhiji, a zdrava prehrana djetetu će razviti dobre temeljne prehrambene navike te smanjiti rizik od raznih bolesti koje su danas u djece sve češće te se i kod mladih pojavljuju u ranijim godinama. Ako se navedeno pomiješa sa dobrim odgojem koji ima u cilju moralno ponašanje, sa nastavnicima koji pružaju više prilika i vremena svakom pojedincu te sa društvom koje daje dobar primjer smatram da svaki pojedinac može biti vrlo dobro odgojen.

- Odgoj u budućnosti vidim kao još veći utjecaj medija i okoline, ali to bi se trebalo spriječiti.

- Cilj odgoja budućnosti treba biti usmjeren prema formiranju humane - moralne ličnosti, koja će živjeti i uvažavati ljudsko dostojanstvo, ostvarivati istinske odnose i poštivati različitost i ljudska prava.
- Odgoj u budućnosti iziskuje nove pristupe, nova znanja i cjeloživotno obrazovanje kako bi mogli odgovoriti na nove izazove kao posljedice promjena.
- Mladi ljudi svake društvene zajednice su njezina budućnost, zaslužuju pažnju i sve napore usmjerene njihovom cjelokupnom razvoju. Njihov ispravan odgoj garancija je opstojnosti te zajednice i zaslužuje napore i suradnju svih koji su u taj odgoj uključeni.
- U budućnosti će se više pažnje posvetiti psihološkom razvoju djeteta od malih nogu. Važno je dati djeci do znanja da je samopouzdanje važno te im treba ukazati na realne ideale u životu.
- Vizija budućeg odgoja mora se temeljiti na utjecaju roditelja kao najvažnijeg oslonca djeteta/mlade osobe u oblikovanju ličnosti, ali i na utjecajima odgojno obrazovnih ustanova i edukativno-odgojnih sadržaja koji su mladima dostupni putem javnih medija ili društvenih mreža. Osim utjecaja odgoja i obrazovnih ustanova, bitno je istaknuti kako je ipak dijete/mlada osoba ona koja odabire što za sebe smatra prihvatljivim načinom ponašanja te se odgovornošću roditelja i okoline prema djetetu, ali primarno odgovornošću djeteta/mlade osobe prema samom sebi (koliko to dozvoljava životna dob) pojedinac oblikuje kao osoba moralno prihvatljivog ponašanja.

Sudionici rasprave uglavnom ne promišljaju o krucijalnim promjenama koje bi bile izvan sadašnjeg kontinuiteta u odgoju djece. Izdvaja se nekoliko važnih aspekata odgoja na koje je potrebno usmjeriti više pažnje ukoliko želimo odgajati zdravu, sretnu i uspješnu djecu. Ovo se posebno odnosi na potrebu poboljšanja načina komunikacije između roditelja, nastavnika i djece, više pozornosti djeci i psihičkom razvoju, naglasak na socijalne interakcije, društvene aktivnosti, iznalaženje načina usklađivanja životnih okolnosti i različitih utjecaja na život, usvajanja moralnih vrijednosti, pozornosti ka zdravlju i zdravoj prehrani kako bi se smanjili rizici bolesti koje sve više zapažamo kod djece. Utjecaj roditelja i potreba osnaživanja obitelji i roditeljskih kompetencija te edukacija roditelja i nastavnika (Zloković & Čekolj, 2018) jedno je „novo-staro“ područje koje se vidi ključnim i u raspravi o budućnosti odgoja zdrave, sretno i uspješne djece koja jesu naša budućnost ali i naša sadašnjost.

ZAKLJUČAK

Tijekom dvogodišnje forum rasprave koju se u ovome radu prikazuje vođena između pedagoških i zdravstvenih djelatnika i autorice rada (2019-2021) uočavaju se neki aspekti zanemarivanja značaja odgoja djece i temeljnih moralnih vrijednosti pa govorimo o mogućoj krizi odgoja. Zapostavljanje značaja odgoja i promicanje pozitivnih moralnih vrijednosti u obitelji, školi i socijalnoj okolini važan je društveni, sociološki, pedagoški, psihološki, teološki i pravni problem na koji valja obratiti pozornost i iznaći odgovore koji će nam omogućiti zdravo, sretno i uspješno potomstvo i u sadašnjosti i budućnosti. U interpretaciji uzročnosti kompleksnih problema djece, mladih i roditelja pa tako i uočene „krize odgoja“ autorica rada zastupa humano-razvojni pristup i ne priklanja se niti jednoj krajnosti koja pridonosi osjećaju bezizlazne pasivnosti i svekolike nemoći obitelji, odgojno-obrazovnih institucija ili nemoći na bilo kojoj drugoj socijalnoj razini. Rezultati multidisciplinarnih istraživanja pokazuju da je

osnaživanje obitelji kao sinonim za poticanje obiteljske kohezije, pozitivne komunikacije i obiteljske atmosfere jedan od mogućih pristupa u poticanju razvoja djece i aktualiziranje pitanja o odgoju i moralnim vrijednostima. I odgojno-obrazovne ustanove valjaju aktualizirati neke od spomenutih odgojnih izazova o kojima se u radu govori. Uvažavajući futurološka istraživanja i činjenice nepredvidljive budućnosti na svim planovima života čini se da će odgoj djece i usvajanje temeljnih moralnih vrijednosti u obitelji i odgojno-obrazovnim ustanovama još zadugo biti (mogući) ključ u poticanju zdravog razvoja djece. Naime, za razliku od vizija velikih promjena u različitim aspektima života zaključci vođene rasprave u dijelu koji se odnosi na viziju budućnosti odgoja djece idu u smjeru kontinuiteta i nevelikih promjena. Optimistično gledano kontinuitet nudi i dio stabilneta što u odgoju djece nije nevažno dok s druge strane ostavlja i mogućnost željenim promjenama.

LITERATURA

1. Babić, N., Irević, S., & Krstović, J. (1995). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. *Društvena istraživanja*, 6(4-5), 551-571.
2. Raunić, R. (2002). Moralne dvojbe i etička refleksija. *Metodički ogledi*, 1(9), 45-53.
3. Zloković, J., & Miliša, Z. (2008). *Odgoj i manipulacija djecom u obitelji i medijima: prepoznavanje i prevencija*. Zagreb: MarkoM usluge.
4. Zloković, J. (2011). Kriza odgoja: Je li nam potreban socijalni i obiteljski „detoks“? *Iskanja: vzgoja prevzgoja*, 39/40, 19-31.
5. Zloković, J. (2012). Obiteljska kohezija i pozitivna komunikacija u funkciji osnaživanja suvremene obitelji - Prinos istraživanju pedagoških aspekata odnosa u obitelji. *Školski vjesnik- časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 61(3).
6. Zloković, J., & Čekolj, N. (2018). *Oснаživanje obitelji za razvoj pozitivnih odnosa*. Rijeka: Filozofski fakultet.

NAPOMENA

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

This paper is result of scientific research work on the project "Empowering Families for the Development of Positive Relationships and Family Communion" (lead by Jasminka Zloković, code: uniri-societies - 18-6, 1132) which started in March 2019 with the support of co-financing the project by the University of Rijeka.

PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE SPORTSKIH TRENERA KAO TEMELJ ZA RAD S DJECOM I MLADIMA

PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF SPORTS COACHES AS A FOUNDATION FOR WORKING WITH CHILDREN AND YOUTH

Anita ZOVKO¹, Mislav KATAVIĆ², Leo KLAPAN³

¹Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, Hrvatska ²Split, Hrvatska

³OŠ „Pećine“ Rijeka, Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Sport u suvremenom društvu ima važnu socijalnu, razvojnu i odgojnu ulogu u životima djece i mladih. Ranim uključivanjem djece u organizirane sportove raste i pritisak njihove okoline za uspjehom. Upravo zato važna je uloga trenera koji će na pravilan način pristupiti djeci i mladima usmjeravajući ih prema jačanju osobnosti, osobnom rastu i razvoju, usmjeravanju sportskih talenata i potencijala prema uspjehu, te razvoju socijalnih kompetencija. Sport ima i društvenu i osobnu vrijednost, a njegov utjecaj na osobni razvoj djece i mladih u organiziranom sportu je neosporan. Ovaj rad naglasak stavlja na važnost uloge sportskih trenera i njihovih pedagoških kompetencija u radu s djecom i mladima. Rad ukazuje na specifičnosti rada s djecom i mladima koje zahtijevaju različite oblike odgojnog utjecaja trenera.

Ključne riječi: trener, pedagoške kompetencije, sport, djeca, mladi, odgojni utjecaj

ABSTRACT

Sport in modern society has an important social, developmental and educational role in the lives of children and youth. The early involvement of children in organized sports increases the pressure of their environment for success. That is why the role of a coach is important, who will approach children and young people in the right way, directing them towards strengthening their personality, personal growth and development, directing sports talents and potential towards success, and developing social competencies. Sport has both social and personal value, and its impact on the personal development of children and youth in organized sport is undeniable. This paper emphasizes the importance of the role of sports coaches and their pedagogical competencies in working with children and youth. The paper points out the specifics of working with children and young people that require different forms of educational influence of coaches.

Keywords: coach, pedagogical competencies, sports, children, youth, educational impact

UVOD

Suvremeno društvo i način života, ali i masovni mediji i društvene mreže približili su sport široj javnosti, a mogućnost bavljenja sportom postala je dostupna svim društvenim slojevima. Brz protok informacija putem masovnih medija i društvenih mreža brzim dijeljenjem informacija o sportskim uspjesima i privatnom životu sportaša dodatno potiče popularnost sporta. Sport je vrlo profitabilna profesionalna djelatnost koja se bitno udaljila od svojih temeljnih vrijednosti, ali zato je postala vrlo popularna,

što pred djecu i mlade koji žele postati profesionalni sportaši i dosegnuti vrhunske sportske uspjehe postavlja dodatni pritisak. Vrlo često okolina i obitelji djece i mladih zaboravljaju da je bit sporta u promicanju fizičkog i psihičkog zdravlja, razvoja osobnih vještina i kompetencija, razvoja socijalnih vještina, poticanja na međusobno uvažavanje i poštovanje svih sudionika kroz poticanje zdravog natjecateljskog duha s naglaskom na druženje i upoznavanje. Upravo trener mora imati kompetencije koje će mu pomoći otkloniti negativne utjecaje u radu s djecom i mladima. Djeca i mladi predstavljaju najosjetljiviju društvenu skupinu koja je izložena negativnim utjecajima suvremenog sporta koji formiraju njihova kako osobna tako i obiteljska očekivanja. Posebno je važna uloga trenera koji sustavno moraju raditi na razvoju pedagoških kompetencija u skladu sa suvremenim pedagoškim teorijama didaktike i metodike nastavnog rada. Iako danas djeca i mladi imaju veliki broj mogućnosti za bavljenje sportom više su izloženi negativnim utjecajima što nameće potrebu za razvojem kompetencija trenera temeljenih na holistički usmjerenoj i humanistički orijentiranoj suvremenoj pedagogiji.

RAZVOJNE KARAKTERISTIKE DJECE I MLADIH

Rad s djecom i tinejdžerima pred trenera postavlja sasvim različite zahtjeve od onih u radu s odraslima pa se treba odvijati po posve drukčijim načelima. Cilj rada ne smije biti natjecanje i pobjeda već cjelokupni razvoj djece i mladih. Stoga, kako bi trener svoju ulogu mogao kvalitetno ispunjavati, on mora poznavati barem osnove spoznajnog, motoričkog i socio-emocionalnog razvoja djece i mladih, a njegovi postupci trebali bi biti usklađeni sa značajkama razvojne faze u kojoj se nalaze njegovi igrači (Havelka & Lazarević, 1981). U sportske aktivnosti najčešće se uključuju djeca predškolske dobi, djeca u ranom i srednjem djetinjstvu i u adolescenciji pa je potrebno razmotriti dječji razvoj zasebno s obzirom na karakteristike navedenih dobnih skupina i s obzirom na pojedini razvojni aspekt – senzomotorički, kognitivni i socio-emocionalni. No najveći broj djece se intenzivnije počinje baviti sportom u periodu srednjeg djetinjstva i početka adolescencije i u tim dobnim skupinama najviše dolaze do izražaja odgojni utjecaji interakcije trenera i sportaša (Barić & Smiljka, 2006). Razdoblje srednjeg djetinjstva obuhvaća djecu u dobi od šest do jedanaest ili dvanaest godina iako nije moguće jasno postaviti granice između različitih razvojnih skupina s obzirom na to da prema različitim teorijama dječjeg razvoja postoji preklapanje. Na socio-emocionalnom planu prema nekim teoretičarima ovaj razvojni period karakterizira razmjerna emocionalna stabilnost u usporedbi s nekim drugim razvojnim fazama. Na kognitivnom planu u ovom periodu dijete se nalazi u fazi konkretnih operacija, a karakterizira ga sposobnost izvođenja mentalnih operacija koja omogućuju logično rješavanje problema s konkretnim objektima i na znanju koje dijete već posjeduje, dok završetkom ovog razdoblja započinje period formalnih operacija gdje se koriste mentalne operacije višeg stupnja, logičko rezoniranje u odnosu na apstraktne i hipotetičke događaje, a ne više samo na konkretne objekte i ne samo stvarne događaje i odnose (Barić & Smiljka, 2006). U srednjem djetinjstvu moralni razvoj prati kognitivni pa moralna načela postaju fleksibilnija, napušta se apsolutni standard dobro/loše te djeca počinju formirati vlastiti moralni kodeks. Upravo zato što postaju kognitivno zreli, sada mogu sagledavati više različitih aspekata neke situacije pa su njihove

moralne prosudbe prilagodljivije i sposobniji su razumjeti različita društvena pravila. Sve to se naravno odražava na njihove socijalne odnose u kojima se povećava uloga vršnjaka (Lacković-Grgin, 2006). O svim ovim psihološkim aspektima djece se najčešće ne vodi računa pri njihovom uključivanju u sport, no bilo bi nužno uzeti u obzir i kriterij psihološke spremnosti djece za uključivanje u sport prema svim ovim značajkama. S aspekta kognitivne nezrelosti prerano uključivanje djeteta u sport kao i previsoki zahtjevi zbog velikih očekivanja trenera i roditelja koji traže više od postojećih kognitivnih sposobnosti djeteta, mogu izazvati brojne negativne posljedice kao što su doživljaj frustracije, sniženo samopouzdanje i gubitak interesa za sport. Također, s aspekta kognitivne spremnosti važna je i sposobnost djetetova razumijevanja razloga za sportsko nastupanje jer djeca mlađa od deset godina često ne mogu jasno razlikovati koji faktori doprinose sportskom uspjehu. Na primjer, oni često ne mogu dobro razlikovati trud i sposobnosti kao čimbenike koji doprinose njihovom uspjehu ili neuspjehu te ih često pogrešno atribuiraju pa se to može dugoročno odraziti na njihovu motivacijsku strukturu (Zulić & Frapporti-Roglić, 2013). Period srednjeg djetinjstva ponajviše obilježava težnja za postizanjem vještine odnosno ukoliko to ne uspije obilježava ga osjećaj inferiornosti. Djeca ove dobi imaju prirodnu potrebu i želju ostvarivati svoje ciljeve, kontrolirati svoju okolinu, usavršavati postojeće i učiti nove vještine, a sve to iz čiste zabave što znači da je njihova motivacija prvenstveno unutarnja. Djeca u ovoj dobi prirodno traže ugodu u aktivnosti te tako usmjeravaju pažnju na istraživanje i uživanje, a ne na ishode i rezultate (Zulić & Frapporti-Roglić, 2013). U ovom periodu područje socijalnog razvoja je obilježeno stvaranjem grupe prijatelja i to većinom na osnovi zajedničkih aktivnosti, ciljeva i sličnosti između vršnjaka koji počinju biti sve važniji. Pri tom djeca formiraju pojedinačna prijateljstva, a vršnjaci postaju modeli i okvir socijalne kompetencije. Prijateljski odnosi se mijenjaju od ranog djetinjstva gdje je osnova bila dijeljenje igračkama, prema srednjem djetinjstvu gdje dolazi do međusobne izmjene mišljenja i dijeljenja emocija do razdoblja predadolescencije gdje vršnjaci dijele probleme i pružaju si emocionalnu podršku, povjerenje i odanost. Postaju najvažnije socijalne vrijednosti, pomaganje drugima, dijeljenje i suradnja koje se razvijaju usporedno s vještinom natjecanja uz strogo poštivanje pravila, bez laganja, varanja ili povrjeđivanja protivnika (Barić & Smiljka, 2006). Obzirom na navedene karakteristike u radu s djecom ove dobi treba pružati puno emocionalne podrške i uvažavanja te djeci omogućiti da zadovolje svoje prirodne potrebe za kompetentnošću i usavršavanjem vještina u okviru fleksibilnog okruženja igre u kojem mogu stvarati i istraživati te postavljati nove ciljeve ili birati između ponuđenih. U suprotnom postoje značajne šanse da dijete uđe u začarani krug u kojem zbog nezadovoljenih potreba razvija neprilagođene oblike ponašanja čije posljedice ponovo dovode do nezadovoljenja potreba itd. (Zulić & Frapporti-Roglić, 2013).

ULOGA TRENERA U RADU SA DJECOM I MLADIMA KOJI SE BAVE SPORTOM

Djelovanje trenera ne ograničava se samo na sportski razvoj mladog sportaša već i na sve ostale aspekte njegova života. Trener ima vrlo važnu ulogu u oblikovanju psihosocijalnog iskustva djece i mladih sportaša u okviru sporta, a njegov rukovodeći

stil jedan je od najvažnijih faktora za formiranje emocionalne atmosfere na treningu. Sport zauzima važno mjesto u životu i razvoju djece i mladih sportaša pa je nužno da im se u sportu pruži dovoljna količina pozitivnog iskustva kako bi se osigurali pozitivni odgojni učinci i smanjila vjerojatnost odustajanja od sporta. Stupanj privlačnosti sportskog okruženja djeci i mladima određen je uvelike načinom na koji će trener strukturirati sportski kontekst, koje će ciljeve postaviti kao prioritetne i na koji način, koje će vrijednosti i stavove promovirati te koje će oblike rukovodećeg ponašanja odabirati. Ako navedeni aspekti djeluju na formiranje pozitivnog sportskog iskustva kod mladog sportaša, to će djelovati na njegovu motivaciju i izbor da upravo sport bude okruženje u kojem će razvijati i potvrđivati svoje potencijale (Grk, 2010). Također, mnogi treneri nisu niti svjesni utjecaja koje njihovo ponašanje ima na sportaše pa se često njihova samoprocjena vlastita ponašanja ne slaže s percipiranim ponašanjem trenera kako ga vide sportaši. Pri tome, mladi sportaši svoje percepcije trenerova ponašanja ne oblikuju izravno na osnovi trenerovih postupaka već je njihovo iskustvo oblikovano na temelju njihovih percepcija i doživljaja, odnosno individualnih interpretacija trenerova ponašanja. Znači kognitivni i afektivni procesi oblikuju značenje koje se pridaje trenerovim postupcima te djeca i mladi ne reagiraju samo na sadržaj i tehničke instrukcije već i na poruku koju trener latentno šalje, načinom na koji je prenosi, odabirom trenutka u kojem je objavljuje i sl. (Barić & Smiljka, 2006). Odnos između trenera i sportaša uvijek je interaktivan – u njihovom odnosu oba međusobno djeluju jedan na drugog što utječe na njihovo ponašanje i doživljavanje. Tako trener svojim ponašanjem djeluje i na oblikovanje osobnosti sportaša, na njegovu motivaciju, a može imati i važan odgojni utjecaj vidljiv u oblikovanju djetetova sustava vrijednosti, razvoja socijalnih kompetencija, navika, pravila ponašanja, itd. (Barić & Smiljka, 2006).

DJELOVANJE TRENEROVA PONAŠANJA NA OSOBNOST MLADIH SPORTAŠA

Trenerovo ponašanje i njegov utjecaj na mlade sportaše se može općenito podijeliti u dvije široke kategorije – reaktivno i spontano ponašanje – koji se javljaju poželjnog ili nepoželjnog ishoda ponašanja sportaša. Kada trener pozitivno potkrepljuje, odnosno pozitivno reagira, nagrađuje ili podržava dobru izvedbu, trud, napredak i rezultat, raspodjeljuje dužnosti i obveze, a nakon pogreške pruža podršku i daje tehničko-taktičke instrukcije i upute, utječe na razvoj povjerenja te tako djeluje na povećavanje samopouzdanja i osjećaja kompetentnosti kod djece i mladih sportaša. S druge strane, kada potkrepljenje izostaje, odnosno, trener ne odgovara na dobru izvedbu, napredak i sl., ignorira pogreške ili propuste, nakon pogreške ima negativnu verbalnu ili neverbalnu reakciju ili ističe sportaševu pogrešku kritikom i ismijavanjem te zadržava kontrolu ne uvažavajući mišljenje igrača, ne može razviti povjerenje pa utječe na snižavanje samopouzdanja i smanjivanje osjećaja kompetentnosti kod svojih sportaša (Barić & Smiljka, 2006). Trener ponajprije ima važan utjecaj na oblikovanje moralnih vrijednosti sportaša. Prema teorijama socijalnog učenja moralno rasuđivanje i ponašanje kod djece se razvijaju ovisno o njihovoj socijalnoj okolini i njihovim osobnim iskustvima, a za učenje moralnih postupaka odgovorna su dva postupka: potkrepljenje – koje povećava; i kazna – koja smanjuje vjerojatnost pojave ponašanja

koje se odobrava, odnosno ne odobrava. Treći važan čimbenik je učenje opažanjem. U tom smislu trener predstavlja model koji izražava moralno poželjna ponašanja, ističe neke moralne vrijednosti i upravlja ponašanjem mladih sportaša pomoću sustava nagrada/pohvala i kazni/pokuda. Trener može koristiti neke od postupka s ciljem usvajanja prikladnih ponašanja i preuzimanja odgovornosti za poštivanje pravila. Nepoželjni obrasci trenerova ponašanja vežu se izravno uz negativne reakcije sportaša i razvoj neprilagođenih obrazaca ponašanja. Najčešće se to povezuje s osjećajem anksioznosti i nesigurnosti koje trener svojim ponašanjem u njima posredno i neposredno izaziva. To često rezultira neugodnim stanjem kod mladog sportaša kojeg prati i niz fizioloških reakcija dominantno simpatičkog tipa jer mladi sportaš veliki dio svoje energije troši hvatajući signale iz trenerova ponašanja, pokušavajući anticipirati njegovu reakciju kako bi poduzeo korake kojima će ispraviti svoje propuste i na neki način se zaštititi. To je osobito vidljivo kod mladih sportaša s vrlo niskom razinom samopouzdanja potkrepljenom trenerovim autoritarnim stilom rukovođenja (Zulić & Frapparti-Roglić, 2013). Također, usmjerenost na natjecanja i pobjedu u sportu može biti izvor velikog stresa i anksioznosti kod neke djece i mladih što bi trener trebao moći procijeniti i anticipirati. Djeca kod koje se javlja visoko kompetitivni stres obično imaju nisko samopoštovanje, niska očekivanja vlastitih sportskih rezultata ili rezultata vlastitog tima, često su zabrinuti zbog neuspjeha i ispunjavanja očekivanja drugih, ne percipiraju zabavu u sportu, nezadovoljni su svojom izvedbom bez obzira na uspjeh ili neuspjeh te su uvjerenja kako je njihovim roditeljima važno da se bave sportom (Zulić & Frapparti-Roglić, 2013). Također, velika opasnost za djecu i mlade je i *sagorijevanje* u sportu, gubitak interesa i prestanak bavljenja sportom uzrokovani stresom, preranom specijalizacijom djeteta za određeni sport te mukotrpnim svakodnevnim višesatnim vježbanjem i stresnim natjecanjima. Takva djeca i mladi obično su gledali na sebe samo kao sportaše te su na toj jednoj dimenziji gradili svoj identitet. Nisu imali osjećaj kontrole u životu jer su odluke donosili treneri i roditelji, bez njihovog sudjelovanja u odlučivanju. Osim pritiska roditelja, čest uzrok je i pristup trenera koji djeluje na njihovo sagorijevanje ako je obilježen nekonzistentnošću, perfekcionizmom, prevelikim očekivanjima, vrednovanjem isključivo pobjede te organiziranjem dugačkih monotonih treninga bez raznolikosti. Kako bi se to spriječilo, djeci i mladima u sportu treba osigurati pozitivnu okolinu koja neće biti ugrožavajuća i koja će razvijati pozitivan stav o greškama i porazima. Isto tako, trener treba surađivati i s roditeljima te pokušati sniziti njihova očekivanja, upozoravajući ih na opasnosti prevelikog pritiska. U radu s djecom ne poticati na pobjedu, već potaknuti na gledanje na sport kao na zabavu, koristeći humor i opuštenu komunikaciju s djecom i tako šireći pozitivnu atmosferu (Havelka & Lazarević, 1981). Iz navedenog je jasno kako u radu s djecom i mladima treba primjenjivati poseban model psihičke pripreme jer se zahtjevne i složene tehnike koje se koriste u profesionalnom sportu ne mogu upotrebljavati radi razvojnih karakteristika ove dobi. Prije svega, trebalo bi se baviti mentalnim treningom djece i mladih, odnosno stresom, koncentracijom, motivacijom i razlozima koji dovode do anksioznosti (Barić & Smiljka, 2006).

ODGOJNI UTJECAJI TRENEROVA PONAŠANJA–PEDAGOŠKO ZNAČENJE

Svaki trener, svjesno ili nesvjesno, odgojno djeluje na sportaša. Ukoliko to čini ciljano i ukoliko su zadovoljene neke poželjne pretpostavke (adekvatna razina kognitivne zrelosti sportaša, pozitivna motivacijska klima u ekipi, adekvatna motivacijska struktura i kooperativnost roditelja) tada postoje i optimalni uvjeti za odgojno djelovanje na mladog sportaša. Sportsko okruženje uz obitelj i školu može imati značajan odgojni utjecaj. Trener, kao autoritet, uzor i model najutjecajniji je čimbenik u tom segmentu, koji kroz dijadni odnos s mladim sportašem pedagoški djeluje. Jedan od načina na koji se odgojno djelovanje u sportskom okruženju može promatrati preko različitih utjecaja (Barić & Smiljka, 2006). Prvenstveno trener ima utjecaj na oblikovanje moralnih vrijednosti sportaša. Prema teorijama socijalnog učenja moralno rasuđivanje i ponašanje kod djece se razvijaju ovisno o njihovoj socijalnoj okolini i njihovim osobnim iskustvima, a za učenje moralnih postupaka odgovorna su dva postupka: potkrepljenje – koje povećava; i kazna – koja smanjuje vjerojatnost pojave ponašanja koje se odobrava, odnosno ne odobrava. Treći važan čimbenik je učenje opažanjem. U tom smislu trener predstavlja model koji ispoljava moralno poželjna ponašanja, ističe neke moralne vrijednosti i upravlja ponašanjem mladih sportaša pomoću sustava nagrada/pohvala i kazni/pokuda. Trener može koristiti neke od postupka s ciljem usvajanja prikladnih ponašanja i preuzimanja odgovornosti za poštivanje pravila. Najnepoželjnija metoda je pokazivanje moći koja uključuje naredbe, prijetnje ili tjelesnu silu, a najpoželjnija je metoda indukcija koja uključuje razgovor u kojem se mladom sportašu objašnjava zašto su neki postupci zabranjeni te se ukazuje da neki postupci mogu dovesti do štete ili neugode drugoj osobi, što izaziva osjećaj krivnje. Također, putem jasnog i transparentnog sustava pravila ponašanja na treningu i natjecanju koji definira poželjna i nepoželjna ponašanja i ističe načela fair-playa, trener može djelovati na razvoj moralnih vrijednosti. Važno je naglasiti da bi ovaj utjecaj bio snažniji, nužna je dosljednost i osobni primjer (Vasta i sur., 1997).

Isto tako, trener utječe na razvoj socijalnih kompetencija djece i mladih sportaša. Socijalna kompetencija podrazumijeva sposobnost iniciranja i zadržavanja zadovoljavajućih odnosa sa vršnjacima i odraslima, te korištenje tih interakcija za unaprjeđenje osobne kompetencije. Osnovne sastavnice socijalne kompetencije su: regulacija emocija, socijalna znanja i socijalno razumijevanje, socijalna umijeća i socijalne dispozicije. U ovom segmentu trener posredno i neposredno djeluje na socijalni razvoj djece sportaša. Preduvjet za ovaj tip djelovanja je odnos povjerenja sportaša i trenera, ali i trenerov autoritet. U ovakvom okruženju postoje osnove za iskrenu komunikaciju, međusobno poštovanje i briga za dobrobit drugog. Trener, osobito u ekipnom sportu, mora voditi računa o grupnoj kohezivnosti, kao autoritet i osoba od povjerenja savjetima kako se ponašati u ekipi, može ukazati i osvijestiti neprikladna ponašanja ili izjave i pomoći podrškom i odobravanjem mladim sportašima i učiti ih prepoznavati i mijenjati njihovo djelovanje na osnovi reakcija druge djece. Preporučuje se njegovati izravnu, autentičnu i otvorenu komunikaciju s puno pozitivnih primjera za promjenu nepoželjnih oblika ponašanja, odnosno potkrepljivanja poželjnih. Važno je poštivanje dječjih osjećaja, uvažavanje individualnih razlika i izbjegavanje *etiketiranja* koje može imati negativne i dugoročne

posljedice na dječji razvoj i sliku o sebi. Isto tako, trebalo bi voditi računa i o djelovanju grupe kojoj djeca pokazuju prirodnu sklonost. U tom smislu potrebno je djelovati na smanjivanje unutar gupnog suparništva, poticanje suradnje i rada na zajedničkim ciljevima u okviru čega će svi moći vježbati socijalne vještine i usvajati vrijednosti. Trener svojim primjerom i djelovanjem može usmjeravati i modificirati ove procese (Katz & McClellan, 1999). Konačno, vrlo važan je i utjecaj trenera na razvoj navika, radne discipline i odgovornosti kroz sport. Jedno od najčešće uvriježenih mišljenja o korisnosti sporta za djecu jest da sport gradi karakter, jača disciplinu i osobnost. U kojoj će mjeri takvo djelovanje biti manifestno ovisi o mladom sportašu i brojnim vanjskim čimbenicima koji sudjeluju u procesu treninga. Odgojno djelovanje u ovom segmentu očituje se u promjeni, oblikovanju navika i u razvoju i odgovornosti mladog sportaša. Sustavni sportski trening traži disciplinu, red i rad. To znači predanost sportu i treniranju kao obavezi, razvoj radnih navika i osobne i kolektivne odgovornosti. Time mladi sportaši oblikuju vlastiti sustav vrijednosti koji se transferira i na ostale segmente njihova života, školu, odnose s prijateljima, itd. Trener, u dogovoru sa sportašima, bi trebao, na početku godine, formirati sustav pravila rada i sankcija za nepridržavanje tih pravila. Poželjna je suradnja roditelja s trenerom i njihovo upoznavanje sa sustavom treninga (Barić i Smiljka, 2006). Roditelji (pogotovo mladih sportaša) predstavljaju izuzetno značajnu kariku između djeteta i trenera. O kvaliteti tih odnosa na relaciji trener-roditelj ovisi i sama suradnja između trenera i mladog sportaša.

ZAKLJUČCI

Uloga trenera nosi brojne izazove koji se ogledaju u odgoju djece i mladih koji se bave sportom i prepoznavanja njihovih talenata. Trener je motivator koji ostvarivanjem emocionalnog odnosa s djecom, postaje model ponašanja od kojeg dijete ne uči samo ono što ga trener želi namjerno naučiti. Trener aktivno sudjeluje u odgoju i utječe na njegovo cjelokupno ponašanje. Stoga je primarni zadatak trenera kontinuirani rad na sebi i osvješćivanje vlastitog odgojnog, pedagoškog utjecaja na formiranje osobnosti djece i mladih sportaša. Djeca i mladi razlikuju po svojim fizičkim, psihičkim i drugim značajkama zbog čega trener mora biti kompetentan primjećivati razlike među njima i tako prilagođavati svoj pristup kako bi razvijao sposobnosti i potencijale svakog pojedinca do njihovog maksimuma. Aktivnost i uživanje u aktivnosti presudan čimbenik u poticanju i održavanju motivacije za ostanak i predanost djece i mladih u sportu. Prema tome trener mora biti kompetentan sustavno postupati na svim razinama organizacije svoje trenerske aktivnosti i potaknuti ponajprije mlade da ne odustaju niti od sporta niti od obrazovanja. Trener mora biti sposoban kvalitetno planirati svoj rad, određivati primjerene ciljeve i zadatke s jasnim smjernicama za njihovo ostvarivanje u cilju poticanja motivacije na učenje, treninge i aktivaciju svih psihofizičkih funkcija. Usklađujući se s fizičkim i psihičkim mogućnostima sportaša pojedine dobi, treba individualizirano planirati poboljšanje postojećeg stanja, zahtijevajući od njih malo više od onog što oni trenutno pokazuju, što mogu uz određeni trud ostvariti. Bez nerealnih pretjeranih zahtjeva djeca i mladi pojačavaju osobni angažman i intenziviraju vlastiti napredak i razvoj, osjećajući se samouvjereni i kompetentni. Aktivnim uključivanjem trenera koji kontinuirano unaprjeđuje svoje pedagoške vještine djeca i

mladi mogu postići navise rezultate. Upravo odgoj počinje utvrđivanjem ideala koji se žele postići, a potom utvrđivanjem iz njih izvedenih ciljeva i konkretnih zadataka koji će se ostvarivati kroz detaljno isplanirane aktivnosti. Uspješno odgojno djelovanje pretpostavlja i prilagođavanje psihofizičkim mogućnostima djece i mladih. Dakle, trener kao osoba koja planira aktivnosti mora poznavati zakonitosti razvoja djece i mladih, znati kako prepoznati talentiranu djecu i mlade kojima treba individualno pristupiti.

LITERATURA

1. Barić, R., & Smiljka, H. (2006). Psihosocijalni i odgojni aspekti interakcije trenera i djeteta sportaša. U: J. Grgurić, & M. Batinica, M. (Ur.), *Sport i zdravlje djece i mladih – Zbornik radova*. Zagreb: Quo vadis tisak.
2. Grk, M. (2010). Pedagoške kompetencije trenera u organizaciji koja uči. U: M. Mikalački, (Ur.): *Prvi međunarodni naučno-stručni skup studenata „Mladi o sportskoj nauci i struci“*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
3. Havelka, N., & Lazarević, Lj. (1981). *Sport i ličnost*. Beograd: Sportska knjiga.
4. Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
5. Lacković-Grgin, K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
6. Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (1997). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
7. Zulić, A., & Frapporti-Roglić, M. (2013). *Psihologija i pedagogija sporta*. Zagreb: Hrvatski nogometni savez, Nogometna akademija.

ISTRAŽIVANJA I PRAKTIČNI RADOVI - LJUDSKO TIJELO

RESEARCH AND PRACTICAL WORK- HUMAN BODY

Marijana CURIĆ

OŠ Stjepana Radića, Metković, Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Svaka generacija četvrtaša uči o ljudskom tijelu. A kako učenje učiniti zanimljivim i kreativnim? Izvanučionička nastava, praktična i istraživačka, zasigurno su načini koji vode do uspjeha. 26.11.2019. učenici 4.d r. sudjelovali su u izvanučioničkoj nastavi u Arheološkom muzeju Narona iz područja forenzike. Ciljevi rada su: unaprijediti sposobnost povezivanja spoznaja o čovjeku i njegovom tijelu, unaprijediti sposobnost zaključivanja te potaknuti interes prema istraživačkom pristupu. Nastava u muzeju organizirana je u obliku radionica uz vrsne voditelje. 1. radionica/ U radu s forenzičarima učenici su proučavali otiske prstiju, osvijestili načine kako otisci postanu vidljivi, njihovo značenje i povezanost sa svakodnevnim životom. Najprije su vježbali kako otkriti otiske prstiju na nekom predmetu, a zatim su na listu papira napravili svoje otiske. Koristili su se prašcima u boji, četkicama, selotejpom i povećalom. Na uvećanom otisku prsta promatrali su i tražili minucije-tragove po kojima se identificira osoba. 2. radionica/ Vježbali su posložiti ljudske kosti s prethodnom procjenom koja gdje pripada. Opipavali su ih, promatrali i uspoređivali oblike kostiju s dijelovima svoga tijela. Zatim su imenovali kosti, osvijestili njihovu ulogu, vježbali procijeniti starost kostiju osobe te su uočavali moguće bolesti i ozlijede koje je tijekom života zadobila. Integrirani sadržaji provedeni su kroz više predmeta: izvođenjem pokusa, analizom i izvođenjem zaključaka, kreativnim radom i pisanjem, likovnim izražavanjem, igrama, te kroz Novinarsku skupinu 4.d r., istraživanjem, bilježenjem i izradom intervjua. Učenici su unaprijedili sposobnost povezivanja spoznaja o čovjeku i njegovom tijelu i demonstrirali su fine motoričke vještine.

Ključne riječi: čovjek, forenzika, kosti, otisci prstiju, istraživanje

ABSTRACT

Every generation of fourth graders learns about human body. And how to make learning interesting and creative? Extracurricular teaching, practical and exploratory, is certainly the way to success. 26.11.2019. 4th grade students participated in extracurricular classes at the Archaeological Museum of Narona in the field of forensics. The objectives of the work are: to improve the ability to connect knowledge about man and his body, to improve the ability to reason and to stimulate interest in the research approach. *Classes in the museum are organized in the form of workshops with excellent leaders* 1. workshop/ In working with forensic scientists, students studied fingerprints, they became aware of the ways in which prints become visible, their meaning and connection to everyday life. They first practiced how to detect fingerprints on an object, and then made their own prints on a piece of paper. They used coloured powders, brushes, duct tape and a magnifying glass. On an enlarged fingerprint they observed and searched for trace-traces by which the person was identified. 2. workshop/ They practiced arranging human bones with a preliminary assessment of where they belong. They felt them, observed them, and compared the shapes of the bones with the parts of their bodies. They then named the bones, became aware of their role, practiced assessing person's bone age and spotted possible illnesses and injuries she had suffered during her lifetime. Integrated contents

were conducted through several subjects: performing experiments, analysis and conclusions, creative work and writing, by artistic expression, games, as well as research, recording and interviews during extracurricular classes and in 4th grade Journalism Group. The students improved their ability to connect knowledge about man and his body and demonstrated fine motor skills.

Keywords: bones, fingerprints, forensics, man, research

Svaka generacija četvrtaša uči o ljudskom tijelu. A kako učenje učiniti zanimljivim i kreativnim? Izvanučionička nastava, praktična i istraživačka, zasigurno su načini koji vode do uspjeha. 26.11.2019. učenici 4.d r. sudjelovali su u izvanučioničkoj nastavi u Arheološkom muzeju Narona iz područja forenzike. Ciljevi rada su: unaprijediti sposobnost povezivanja spoznaja o čovjeku i njegovom tijelu, unaprijediti sposobnost zaključivanja te potaknuti interes prema istraživačkom pristupu. Nastava u muzeju organizirana je u obliku radionica uz vrsne voditelje.

PRVA RADIONICA - OTISCI PRSTIJU

U radu s forenzičarima učenici su proučavali otiske prstiju, osvijestili su načine kako otisci postanu vidljivi, njihovo značenje i povezanost sa svakodnevnim životom. U uvodnom dijelu, učenica Zdenka Marta Matičević pročitala je svoje bilješke, rezultate istraživanja koja je pronašla internetskim pretraživanjem (Forenzika -Wikipedija, , a učenica Ivana Brkić provela je intervju s voditeljicom radionice. Intervjui i bilježenje podataka rezultat su istraživačkog rada nastalog tijekom izvannastavnih aktivnosti Novinarske skupine četvrtog razreda. To su bili izabrani načini pripreme za izvanučioničku nastavu. Rezultati istraživanja učenice Zdenke Marte Matičević: *Forenzički znanstvenici prikupljaju, čuvaju i analiziraju znanstvene dokaze tijekom istrage. Dok neki forenzičari putuju na mjesto zločina kako bi sami prikupili dokaze, drugi zauzimaju laboratorijsku ulogu, obavljajući analize na predmetima koje su im donijeli drugi pojedinci. Osim njihove laboratorijske uloge, forenzički znanstvenici svjedoče kao vještaci u kaznenim i građanskim predmetima i mogu raditi ili za tužiteljstvo ili za obranu.*

Intervju, učenica Ivana Brkić/Pitanja:

1. Čime se koristite u radu?
2. Čime se bavi digitalna forenzika?
3. Koje sve vrste forenzičara postoje?
4. Što rade antropolozi?
5. Što sadrži jedan forenzičarski laboratorij?

Odgovori:

1. Svaki forenzičar dolazi iz jednog područja. Svaki se forenzičar bavi nekim drugim stvarima. Svaki forenzičar za svoj posao koristi neke druge alate. Evo recimo, mi tu za otiske prstiju koristimo: daktiloskopske pločice, daktiloskopske tinte, koristimo praške, četkice, povećala ...npr. oni koji se bave kostima koriste šublere za mjerenje, koriste neku drugu laboratorijsku opremu, tako da ne mogu nabrojati sve to jer toga ima strašno puno.
2. Digitalna ili računalna forenzika se bavi jednim vidom forenzike, odnosno kaznenim djelima i prekršajima koji se zapravo odvijaju u virtualnom prostoru;

u prostoru računala, u prostoru interneta i slično. Danas živimo u tom modernom vremenu gdje se svi zapravo koristimo računalima, pametnim mobitelima i sl. Na neki način sva kaznena djela koja se događaju u prostoru stvarnom, fizičkom, mogu se na neki način prenijeti na taj virtualni prostor.

3. Postoje forenzičari koji se bave nacionalnom sigurnošću, postoje forenzičari koji se bave istraživanjem mjesta događaja, forenzičari koji se bave nekim financijsko - računovodstvenim poslovima, forenzičari koji se bave biologijom i kemijom, forenzičari koji se bave psihologijom i psihijatrijom; znači za bilo koju vrstu znanosti koja postoji, za nju postoje i forenzičari koji koriste znanja iz te znanosti i za kaznene i građanske postupke, kako bi rasvijetlili i dali odgovore na neka pitanja.
4. Forenzični antropolozi bave se ljudskim koštanim ostacima i iz njih u biti dobivaju odgovore na neka pitanja kao što su npr. kako su živjeli naši pretci ili dobivaju odgovore o tome na koji je način osoba čiji su koštani ostatci umrla. Je li umrla prirodno, je li umrla nasilno, je li umrla nesretnim slučajem. Nalaze nekakve tragove bolesti, traume na koštanim ostacima i mogu zaključiti još puno drugih karakteristika o osobi, načinu na koji je ona živjela i načinu na koji je ona umrla.
5. Forenzični laboratorij, kao i bilo koji drugi laboratorij sadrži svu onu standardnu opremu koju možeš zamisliti. To su različiti mikroskopi, različite kemikalije, kompjuter i u njemu neke programe za analizu, bočice, epruvete i sl., nekakve uzorke, tragove koji se tamo analiziraju - kao i svaki drugi laboratorij. Svašta nešto, samo to koristimo za forenziku. Voditelji radionice, istraživačkim pristupom, doveli su učenike do spoznaje kako otkriti otiske prstiju na nekom predmetu i kako prenijeti otisak prsta na neki predmet. Za odgovor na ta pitanja upotrijebili su ove materijale: daktiloskopske četkice, daktiloskopski prašak u boji, plastični tanjuri, plastične čaše, povećala, selotejp, škarice i vlažne maramice. Radni postupak: Učenicima su u radnom prostoru podijeljeni plastični tanjuri i čaše na kojima je prethodno napravljen otisak. Voditeljica radionice objasnila je postupak i demonstrirala je pravilnu uporabu materijala za rad. Daktiloskopske četkice rade na principu magneta i kada se uvuku u bočice s daktiloskopskim praškom one magnetiziraju prah. Četkica se lagano povuče preko površine materijala pa prašak prekrije tragove i oni postanu vidljivi. Višak praha se pokupi četkicom i četkica se izvuče prema gore ako se treba očistiti. Nije dobro miješati boje prašaka. Tijekom razgovora odgovarali su na poticajna pitanja. Ako je podloga tamna kakav prašak ćete upotrijebiti? Učenici su zaključili da trebaju upotrijebiti kontrastnu boju u odnosu na materijal koji istražuju. Da bi odgovorili na pitanje Kako prenijeti otisak prsta s nekog predmeta na drugu površinu?, za istraživanje su upotrijebili selotejp i škarice i predmet s kojeg prenose otisak. Promotri su predmet i pronašli su neki zanimljiv otisak. Preklopili su ga komadom selotejpa i pritisnuli malo o podlogu da se izravna, a zatim su odvojili selotejp s predmeta i prenijeli ga na bijeli papir. Tako je otisak postao puno vidljiviji, jasniji te na taj način može poslužiti za kvalitetniju analizu. Učenici su na svojim materijalima primijenili nove spoznaje i naučili su na koji način se otkrivaju tragovi i prenose. Svoje radove promatrali su i pod povećalom. Zatim

su melemom namazali svoje dlanove i otisnuli o bijeli papir. Stečena znanja primijenili su i u ovoj aktivnosti. Prešli su daktilografskim praškom u boji preko otisaka svojih dlanova i dobili su zanimljive rezultate koje mogu sačuvati za uspomenu. Neki učenici poslužili su se crvenim prahom, a neki crnim. Svoje otiske promatrali su pod povećalom i zaključili su da nisu isti, ali da su slični. Vlažnim maramicama očistili su radnu podlogu.



Slika 1. Pribor za rad
Figure 1. Work accessories



Slika 2. Demonstracija uporabe daktiloskopske četkice
Figure 2. Demonstration of the use of a typing brush



Slika 3. Otkrivanje tuđih tragova- otisaka prstiju
Figure 3. Detection of other's people traces- fingerprints



Slika 4. Prijenos traga s predmeta na drugu podlogu
Figure 4. Transferring the trace from the object to another substrate



Slika 5. Prijenos otisaka prstiju s predmeta na drugu podlogu
Figure 5. Transferring fingerprints from an object to



Slika 6. Otkrivanje tragova i prijenos tragova na drugu podlogu
Figure 6. Trace detection and trace transfer to another substrate

Učenci su tijekom razgovora spoznali da se ovakav postupak otkrivanja tragova koristi u kriminalističkim i forenzičkim istragama, odnosno u policijskom poslu te da je od velike koristi za pravilno i pravedno donošenje zakona i sudova o počiniteljima kaznenih i krivičnih djela. Znanost koja se time bavi zove se daktiloskopija.



Slika 7. Otkrivanje tragova na plastici
Figure 7. Detection of traces on plastics



Slika 8. Otisci dlanova učenika 4. d. r.
Figure 8. Palm prints of students 4th grade



Slika 9. i 10. Otisci dlanova učenika 4. d razreda
Figure 9. and 10. Palm prints of students 4th grade

Nakon ovih aktivnosti učenici su promatrali plakat koji prikazuje osobu u više životnih vremenskih razdoblja. Promjene koje nastaju starenjem ili nečim drugim uzrokovane, mogu toliko promijeniti osobu da bude teško prepoznatljiva te su zaključili da ima dosta životnih situacija kada je identifikacija osobe pomoću metode otiska prsta neophodna. Na skeniranom uvećanom otisku prsta voditelji radionica predstavili su vrste minucija prema kojima se osoba identificira (zamka, petlja -uljevo, udesno, krug...). Pokazali su učenicima kako raspoznati različitosti - detalje u tragovima po kojima se identificira neka osoba. Nakon demonstracije, učenici su i sami razlikovali minucije i pokazivali ih na skeniranom otisku prsta. Kako policija koristi podatke? Označi točke i u bazi podataka računalni program bilježi položaj i međusobni odnos tih točaka u prostoru. Tako dobivene rezultate uspoređuje sa stvarnim otiskom. Potrebno je postići otprilike šesnaest poklapanja da bi bila pozitivna identifikacija. Učenici su uočavali i brojali minucije na radnom materijalu. Slijedeća aktivnost bila je otiskivanje svog prsta. Učenici su usvojili način rada. Prešli su svojim prstom preko daktilografske tinte slijeva udesno i obratno uz blagi pritisak te su svoj otisak prenijeli na bijeli papir. Aktivnost su povezali s potrebama svakodnevnog života, s izradom osobne iskaznice te s razlogom za što je to potrebno i korisno. Osvijestili su da ne postoje dva identična

otiska prsta te da je to način identifikacije osobe. Naučili su i da su papilarne linije nepromjenjive, da promjene mogu nastati samo u slučaju ozljeda.



Slika 11. Uočavanje i brojanje minucija na skeniranom i uvećanom otisku prsta
Figure 11. Spotting and counting minutiae on a scanned and enlarged fingerprint



Slika 12. Otisak prsta
Figure 12. Fingerprint



Slika 13. Klasifikacija otiska prsta promatranjem
Figure 13. Classification of fingerprint by observation

Učenici su tijekom vođenog istraživanja i praktičnog rada spoznali i zaključili:

- Otisci prsta se tradicionalno koriste u kriminalističkim i forenzičkim istragama, odnosno policijskom poslu.
- Daktiloskopija je znanost koja pomaže u otkrivanju počinitelja nekih kaznenih djela putem otiska prsta.
- Otisak prsta je nepromjenjiv, osim u slučaju kada se desi unutarnja povreda, pa može doći do nastanka ožiljka.
- Na svijetu ne postoje dvije osobe s istim otiskom prsta odnosno jednakim papilarnim linijama, pa čak ni jednojajčani blizanci nemaju iste papilarne linije.
- Nepromjenjivost, individualnost i klasifikacija su tri karakteristike otiska prsta.

U UČIONICI - POKUS OTISAK PRSTA (Naš svijet 4, RB, Kisovar Ivanda, Letina, Nejašmić, De Zan, Vranješ Šoljan, 2019., str. 90. i 91.)

U učionici, učenici su s učiteljicom napravili pokus Otisak prsta. Materijal i pribor: tinta, komadić papira i povećalo Postupci: Jagodicu desnog kažiprsta namaži tintom. /Otisni je na komadić papira i dobit ćeš otisak prsta. /Uz pomoć povećala usporedi otisak jagodice svoga desnog kažiprsta s otiskom tog prsta drugog/drugih učenika/učenica. Učenik Josip Vidović izveo je pokus i za uspoređivanje svog otiska prsta sa

suučenicom, izabrao je prijatelja Jakova G. Granića. Zaključili su da su im otisci slični, ali ne i isti te da se papilarne linije razlikuju.



Slika 14. Učenik izvodi pokus
Figure 14. The student performs the experiment



Slika 15. Učenik suučenicu nanosi tintu na prst
Figure 15. The student applies ink to a finger



Slika 16. Otisak prsta
Figure 16. Printfinger



Slika 17. Promatranje otisaka
Figure 17. Fingerprint observation



Slika 18. Uspoređivanje otisaka i donošenje zaključka
Figure 18. Comparing fingerprints and drawing conclusions

DRUGA RADIONICA: KOSTI

U uvodnom dijelu radionice učenica Lucija Primorac intervjuirala je voditelja radionice. Intervju je nastao istraživačkim pristupom i radom tijekom Novinarske skupine 4.d razreda.

2. intervju, učenica Lucija Primorac;

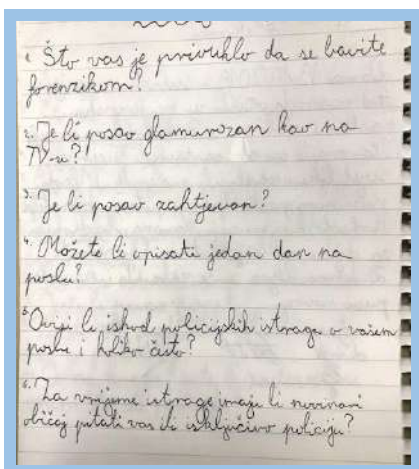
Pitanja:

1. Što Vas je privuklo da se bavite forenzikom?
2. Je li posao glamurozan kao na TV-u?
3. Ovisi li ishod policijskih istraga o Vašem poslu i koliko često?

4. Je li posao zahtjevan?

Odgovori:

1. Privukla me sama raznolikost forenzike. Forenzika može biti svašta. Možete se baviti bilo s čim i kada se to upotrijebi za rješavanje nekakvih kaznenih djela, pomoć policiji ili sudu, to je onda forenzika. Posebno me privukla građa ljudskog tijela, kostura i što sve možemo vidjeti iz toga.
2. Nije baš toliko. Sada ovisi radi li se o terenskom dijelu ili laboratoriju. Prvo treba izaći na mjesto događaja i prikupiti dokaze koji se naknadno obrađuju i sve to traje. Znači, oni na mjestu događaja dosta sati samo fotografiraju, crtaju, zapisuju sve što su našli, a nekada moraju prekopavati smeće satima ili bilo što drugo tako da to može biti dosta zamorno i ne nalaze zaključke odmah. Sve skupa dosta dugo traje, a i u samom laboratoriju ne dobiju se odmah rezultati kao onim klikom kada vam pokažu na televiziji da je došlo do podudaranja da je to jedna ili druga osoba. Sve to ima određena pravila, procedure i nekada stvarno sve skupa dugo traje. U tom cijelom dijelu ima i dosta nezanimljivih stvari.
3. Ovisi u svim, osim u nekim najjednostavnijim slučajevima zato što ne možemo optužiti nikoga ako nema nekih materijalnih dokaza za to. sud o tome je li netko počinitelj ili nije najčešće donosi odluku na temelju nekih naših zaključaka jer sud ne može znat sve. I oni pitaju nekog forenzičara da im objasni što se dogodilo, kako se dogodilo, a sve na temelju te njegove struke i znanstvenih rezultata; tako da gotovo uvijek ovisi.
4. Je, je. Treba biti strpljiv. Treba stvarno znati svašta i ako pogriješimo može se dogoditi da se nevin čovjek nađe u zatvoru, tako da imamo veliku odgovornost.



Slika 19. Intervju, rad učenice Lucije P.
Figure 19. Interview, work of student Lucija P.



Slika 20. Učenici, učiteljica i voditelji radionice
Figure 20. Students, teachers and workshop leaders

Sadržaj ove radionice blisko je povezan s temom Kretanje tijela koju su učenici 4. r. u to vrijeme uvježbavali i tijekom nastave pa su kroz izvanučioničku nastavu nadogradili

svoja znanja. U njihovom udžbeničkom materijalu, za njihov uzrast, kosti se dijele na: kosti glave, kralježnicu, kosti ruku i kosti nogu. Također uče i podjelu mišića na: prsne mišiće, trbušne mišiće, mišiće ruku i mišiće nogu. Kost i mišići zajedno čine sustav organa za kretanje. Istraživački pristup proveden je kroz razgovor i promatranje kostiju, opipavanja kostiju, procjene gdje koja pripada, uspoređivanja, slaganja kostura, osvještavanje o njegovoj ulozi te o uočavanju mogućih ozljeda i bolesti od kojih je osoba bolovala. Učenici su tijekom promatranja i opipavanja kostiju uočili da sve kosti nisu istog oblika. One se dijele prema obliku i veličini na: cjevaste ili duge, plosnate i kratke. Voditelj radionice zatražio je od učenika da procijene koja kost pripada kojem dijelu tijela. Učenici su ih uspoređivali s izgledom svog tijela te su izražavali svoja mišljenja i procjene. Cjevaste ili duge kosti izgrađuju većinu kostiju udova pa su u slaganju kostura, na radnoj površini, posložili najprije te kosti. Tome su dodali zdjelične kosti. Povezali su i uočili da su te kosti plosnatog oblika te da se razlikuju od kostiju nogu. Zglobovi su predstavljeni kao važni dijelovi kostura bez kojih kretanje ljudskog tijela ne bi bilo moguće. Učenici su s voditeljem radionice ugrubo posložili kostur. Kroz razgovor su osvijestili da se pomoću kostura može procijeniti i starost osobe, bolesti od kojih je neka osoba bolovala i umrla, na koji je način umrla, spol osobe...Istražili su izgled kostura, promjene koje se mogu uočiti. Učenici su motivirani razgovorom i demonstracijom iznosili svoja zapažanja i svakodnevnog života. Postavljali su pitanja: Zašto su otvori na starim kućama niži nego na novijim? Zašto su ljudi bili niži nego sada? Povezanost uzroka i posljedica jest u načinu života i prehrani. Kako odrediti skeletnu dob? (Antolović, 2018.) Postoje dva načina: standardnom metodom i eksperimentalnom metodom. Ovdje je predstavljena standardna metoda. Promjene na skeletnim ostacima razlikuju se ovisno o razdoblju života. Puno je lakše procijeniti mlađu dob, dok su kosti u razvoju. Kod odraslih pojedinaca, svi su osifikacijski centri srasli te je potrebno primjenjivati pokazatelje koji se pojavljuju u odrasloj dobi, a nisu povezani s razvojem, već degenerativnim promjenama na tijelu, npr. srastanje šavova lubanje, osteoporozne promjene na kralježnici. Doživljena starost se može odrediti i analizom dentalnih ostataka. Procjena starosti odrasle osobe pomoću denticije temelji se na trošenju zuba.



Slika 21. Demonstracije na kostima
Figure 21. Demonstrations on bones

Tijekom nastave učenici su izvodili i druge pokuse vezane za ovu temu. Unaprijedili su sposobnost povezivanja spoznaja o čovjeku i njegovom tijelu i demonstrirali su fine motoričke vještine. Aktivnosti su najviše bile zastupljene u Prirodi i društvu, Likovnoj kulturi i Novinarskoj skupini četvrtog razreda voditeljice učiteljice Marijane Curić.

LITERATURA

1. Antolović J. (2018). *Standardne i eksperimentalne metode određivanja doživljene starosti/online/* Preuzeto 3. siječnja 2021. sa http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/11078/1/Antolovic_Josipa.pdf
2. Kisovar Ivanda, T., Letina, A., Nejašmić, I., De Zan, I., Vranješ Šoljan, B. (2019.) *Naš svijet 4, radna bilježnica za prirodu i društvo u četvrtom razredu osnovne škole* (str. 90. i 91.). Zagreb: Školska knjiga,
3. Forenzika – Wikipedija. Preuzeto 25.studenog 2019. sa <https://hr.wikipedia.org/wiki/Forenzika>

ZAHVALE

Učiteljica Marijana Curić zahvaljuje se djelatnicima Arheološkog muzeja Naronu u Vidu i voditeljima forenzičnih radionica- nastavnom osoblju Sveučilišta u Splitu, Sveučilišnog odjela za forenzične znanosti, na darovanim znanjima i motivaciji učenika 4.d razreda u školskoj godini 2019./2020.

STAVOVI NASTAVNIKA O UPOTREBI MOODLE PLATFORME U PRIMJENI INTERAKTIVNE METODE UČENJA I REALIZACIJE CILJEVA NASTAVE U OSNOVNOJ ŠKOLI

TEACHERS 'ATTITUDES ON THE USE OF THE MOODLE PLATFORM IN THE APPLICATION OF THE INTERACTIVE LEARNING METHOD AND THE REALIZATION OF TEACHING OBJECTIVES IN PRIMARY SCHOOL

Suad HASANOVIĆ

Osnovna škola „Kalesija“, Kalesija, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Cilj ovog istraživanja je ispitivanje stavova nastavnika o upotrebi Moodle platforme u primjeni interaktivne metode učenja i realizacije ciljeva nastave u osnovnoj školi. Uzorak istraživanja čini ukupno 81 ispitanik, nastavnici razredne i predmetne nastave. U istraživanju je korišten Upitnik za ispitivanje stavova nastavnika osnovnih škola o upotrebi Moodle platforme u primjeni interaktivne metode učenja i realizacije ciljeva nastave koji je konstruisan namjenski za predmetno istraživanje. Za procjenu stavova primijenjena je kombinovana metoda s obzirom da su dobiveni podaci kvalitativne i kvantitativne prirode. Pri statističkoj obradi kvantitativnih podataka korišten je statistički paket IBM SPSS 22.00. Prikupljeni podaci su obrađeni metodom deskriptivne analize, a zatim primjenom neparametrijskog χ^2 testa (Hi-kvadrat test) s obzirom na to da su podaci nominalne i ordinalne prirode. Rezultati istraživanja su pokazali da su stavovi nastavnika prema upotrebi platforme u primjeni interaktivne metode učenja i realizacije ciljeva nastave pozitivni, ali da postoji statistički manje značajna razlika između primjene interaktivne metode učenja i realizacije nastavnih ciljeva. Osim navedenog, istraživanjem smo došli do zaključka da nastavnici najčešće samostalno stiču znanja o upotrebi platforme, te da imaju pozitivne stavove kada su u pitanju raspoložive mogućnosti platforme za interakciju, postavljanje informacija i zajedničkog kreiranja sadržaja, tehnike testiranja u procesu provjeranja znanja učenika.

Ključne riječi: nastavnici, Moodle, interaktivne metode, učenje, ciljevi

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the attitudes of teachers about the use of the Moodle platform in the application of the interactive method of learning and realization of teaching goals in primary school. The research sample consists of a total of 81 respondents, primary and secondary school teachers. The research used a questionnaire to check primary school teachers' opinion on the use of the Moodle platform in the application of an interactive method of learning and realization of teaching goals, which was designed specifically for the subject research. A combined method was used to assess opinions, given that the data obtained were of a qualitative and quantitative nature. The statistical package IBM SPSS 22.00 was used for statistical processing of quantitative data. The collected data were processed by the method of

descriptive analysis, and then by applying the non-parametric χ^2 test (Hi-square test), considering that the data are of nominal and ordinal properties. The results of the research showed that the attitudes of teachers towards the use of the platform in the application of the interactive learning method and the realization of teaching goals are positive, and that there is a statistically less significant difference between the application of the interactive learning method and the realization of teaching goals. In addition to the above, the research came to the conclusion that teachers usually acquire knowledge about the use of the platform by themselves, and that they have positive attitude when it comes to available platform opportunities for interaction, posting information and joint content creation, testing techniques in the process of testing students' knowledge.

Keywords: teachers, Moodle, interactive methods, learning objectives

UVOD

Edukativna platforma Mudl (*eng. Moodle*) je objedinjeni skup alata koji se u e-učenju koristi za realizaciju nastavnog procesa jer omogućava pristup zajedničkim izvorima znanja, razmjenu edukativnog materijala, povratnu informaciju o ostvarenju ciljeva učenja, vrednovanje učeničkih postignuća, kao i mnoge druge obrazovne zahtjeve. Najveću primjenu upravo ima u e-učenju, odnosno učenju na daljinu, kao osnovni model, zatim učenju u tradicionalnoj nastavi sa kombinacijom različitih informatičko kompjuterskih tehnologija, multimedijalnih i digitalnih alata kao elemenata podrške, te hibridnom, odnosno mješovitom učenju. Prva verzija Moodle-a obrazovnoj javnosti postala je dostupna sredinom 2002. godine i od tada se kontinuirano razvija i unapređuje u skladu sa obrazovnim potrebama i zahtjevima. Bez obzira na određene nedostatke poput komplikovanih rješenja za izvještaje, nešto lošijih performansi pri velikom broju istovremenih korisnika, problema sa upravljanjem korisnika, Moodle platforma neosporno je kvalitetna zbog jednostavnosti korištenja, mogućnosti proširenja aktivnosti, bezbjednosti i sigurnosti aktera nastavnog procesa, besplatnog korištenja i prilagodljivosti različitim zajednicama. Učenje na daljinu ili online nastava podrazumijeva dislokaciju nastave iz učionice u domove učenika koja se odvija isključivo uz korištenje informatičko komunikacijskih tehnologija, prije svega računara i interneta. Brojna istraživanja ukazuju da besplatan pristup i prilično jednostavna upotreba platforme Moodle čini učenje jeftinijim i manje zahtjevnim uz brži protok informacija jer se, u zavisnosti od tipa nastave, automatiziraju određene nastavne aktivnosti različitih nivoa, bez obzira radi li učenik u grupi ili pojedinačno uz individualizaciju. Prema Wang (2009) upotreba Moodle platforme u nastavi ima značajnu ulogu u podsticanju grupnog rada, poboljšanju interaktivnosti i autonomnosti u učenju. Osim navedenog, Moodle platforma mijenja ulogu nastavnika u virtualnoj učionici u odnosu na tradicionalnu nastavu. Tako navodi Kim i sar. (2014) da nastavnik putem platforme učeniku čini dostupnim materijal za učenje i samostalan rad čime pruža podršku učenju, a na samom času se bavi otklanjanjem nejasnoća i rješavanjem problema koje su učenici istakli tokom učenja. Takvom ulogom nastavnik usmjerava nastavni proces na učenika i njegove potrebe, odnosno pomaže mu u otklanjanju teškoća tokom učenja. Međutim, Eraković i Lazović (2017) smatraju da od učenikove spremnosti da preuzme odgovornost za vlastito učenje zavisi uspjeh spomenutog pristupa učenju što ukazuje da nastavnik nije presudni faktor u uspjehu pri

ovom načinu učenja. Dalje, brojna istraživanja pokazuju da je motiv za izvođenje nastave prema drugom modelu, u ovom slučaju putem platforme, često značajan faktor uspješnosti nastave. U prilog ovoj tvrdnji navešćemo i tvrdnje autora Wanner i Palmer (2015) koji ukazuju na negativan odnos nastavnika prema promjeni nastavnog modela bez obzira je li on motivisan, odnosno uvjetovan ekonomskim ili obrazovnim razlozima. Uloga nastavnika u korištenju Moodle platforme, kao novog modela izvođenja nastave prema Ertmer (2005), veoma je važna posebno iz razloga što je nastavnik taj koji izrađuje plan i koncipira takvu vrstu nastave, te isključivo nosi odgovornost za njenu realizaciju. Osim pitanja važnosti kreativnosti i motivisanosti nastavnika za primjenu novog modela nastave, možemo postaviti pitanje da li primjena tehnološke podrške dovodi do suštinski drugačijeg pristupa nastavi? Tako Pešikan (2016) smatra da nove tehnologije same po sebi ne omogućavaju bolje učenje ukoliko nije praćeno odgovarajućim nastavnim metodama i pristupima koji će doprinijeti boljem postignuću učenika. Na temelju ove tvrdnje možemo reći da informisanost korisnika o načinu korištenja novih nastavnih tehnologija i mogućnosti koje pružaju može biti razlogom uspješnosti novog pristupa realizacije nastave i ostvarenja ciljeva učenja, ukoliko ih koristi u skladu sa metodama koje učeniku olakšavaju put do znanja. Rad na platformi nudi brojne aktivnosti koje, prema Ljubojević (2010), možemo posmatrati kao zadatke nižeg i višeg nivoa. Zadaci nižeg nivoa su pretraživanje tekstova, čitanje teksta u elektronskom formatu, uvježbavanje čitanja, kucanje teksta i drugi koji su dominantno zastupljeni u nastavi zasnovanoj na predavanjima gdje je nastavnik u glavnoj ulozi. Takva nastava gdje je nastavnik centralna figura koja planira sadržaj, prezentuje ga i provjerava znanje naziva se transmisiona nastava. S druge strane, zadaci višeg nivoa su dominantni u nastavi gdje je centralna uloga učenik. Takva nastava je zasnovana na sociokonstruktivističkoj epistemologiji koju karakteriše veća autonomnost učenika u ovladavanju saznanjima, saradnji sa drugim učenicima i nastavnikom u oblastima koje su u zoni narednog razvoja učenika (Vygotsky, 1978), i gdje nastavnik podstiče učenike, stvara uslove za učenje i pomaže u skladu sa potrebama koje učenik iskazuje. Pozitivnim uticajem promijenjene nastavničke uloge sa klasičnog prenositelja znanja na onoga ko stvara ambijent i uslove koji omogućavaju učeniku da prepozna koja mu znanja trebaju i da samostalno bira način kako da dođe do njih bavili su se brojni istraživači među kojima Ševkušić (2003), Pavlović (2004), Gojkov (2006). Osim toga, jedan broj istraživača kao što su Eraković (2017), Kirschner i ostali (2006), ukazuju na važnost adekvatne procjene u pogledu tipa i načina podrške koju nastavnik treba pružiti kako bi se izbjegli negativni efekti ovog oblika nastave. U vrijeme pandemije izazvane virusom COVID-19 edukativna platforma Moodle doživjela je ekspanziju, te postala jedan od glavnih modela izvođenja nastave, kako u obrazovnim sistemima širom svijeta, tako u obrazovnim ustanovama u Bosni i Hercegovini. Primjena inovativnih i interaktivnih metoda poučavanja u obrazovnim institucijama ima potencijal ne samo da poboljša kvalitet obrazovanja, već i da osnaži učenike za jačanjem upravljanja učenja i podstakne napore za postizanje ciljeva učenja. Kreativna upotreba alata koji potiču interaktivno učenje može obogatiti iskustvo učenika u online nastavi i dovesti ga do kvalitetnijeg učenja.

Cilj ovog istraživanja je ispitivanje stavova nastavnika osnovnih škola o upotrebi Moodle platforme u nastavnom procesu u odnosu na primjenu interaktivne metode

učenja i realizacije ciljeva nastave. S obzirom na sve širu upotrebu platforme zbog pandemije COVID-19, želimo doći do saznanja u kojoj mjeri i kojim aktivnostima platforma omogućava primjenu interaktivne metode i ostvarivanje ciljeva nastave i učenja, odnosno koji tipovi zadataka se najviše koriste za ostvarivanje ciljeva i vrednovanje učenja, te u kojoj mjeri je platforma dostojna zamjena tradicionalnoj nastavi.

METODE

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činio je 81 ispitanik, nastavnici razredne i predmetne nastave u osnovnim školama, izabranih metodom slučajnog izbora.

Mjerni instrumenti

Mjerni instrument korišten u ovom istraživanju je Upitnik za ispitivanje stavova nastavnika osnovnih škola o upotrebi Moodle platforme u primjeni interaktivne metode učenja i realizaciji ciljeva nastave, konstruisan namjenski za predmetno istraživanje. Zbog jednostavnosti upotrebe i lakšeg prikupljanja podataka izabran je Googl servis Google Forms. Upitnik je bio dostupan na linku <https://forms.gle/3dX8dqRVQXRAYfRN7>. Upitnik ima 24 pitanja-tvrđnje i sastoji se od tri dijela. Prvi dio Upitnika obuhvata podatke o ispitanicima i to zvanju, ukupnom broju godina iskustva u nastavi, dužini primjene Moodle-a u nastavi, nastavnim predmetima podržanim na Moodle-u, broju učenika koji su obuhvaćeni online nastavom sa kojima je nastavnik u interakciji. U drugom dijelu Upitnika ispitanici su odgovarali na konkretna pitanja o primjeni Moodle-a i drugih vidova računarske podrške nastavi kojom ga dopunjuju, kako su savladali upravljanje i korištenje Moodl-a, koje nastavne ciljeve su željeli ostvariti, a koje su uspjeli. U trećem dijelu Upitnika postavljena je petostepena skala Likertovog tipa konstruisana da mjeri intenzitet i smjer stava nastavnika prema primjeni interaktivnih metoda u ostvarivanju ciljeva nastave i učenja. Tvrđnje za mjerenje intenziteta i smjera stava nastavnika odabrane su na osnovu postavljenih tvrdnji iz određenog broja istraživačkih radova koji su se bavili procjenom mogućnosti primjene interaktivne metode učenja putem platformi za učenje, kao i efektima kada je u pitanju realizacija ciljeva nastave.

Metode obrade podataka

S obzirom da su, za ispitivanje stavova nastavnika osnovnih škola o uticaju Moodle platforme u primjeni interaktivne metode učenja i realizaciji ciljeva nastave, dobiveni podaci kvalitativne i kvantitativne prirode, primijenjena je kombinovana metoda obrade podataka. Za obradu kvantitativnih podataka korišten je statistički paket IBM SPSS 22.00. Prikupljeni podaci su obrađeni metodom deskriptivne analize, a zatim primjenom neparametrijskog testa (Hi-kvadrat) s obzirom na to da su podaci nominalne i ordinalne prirode. U vezi sa pitanjem o uticaju upotrebe Moodle platforme u primjeni interaktivne metode učenja i realizacije ciljeva nastave provjeravamo i u kojoj mjeri iskustvo i obučenosť za rad na platformi podrazumijeva promjenu dominantnog oblika nastave, primjenjujući interaktivne metode.

U tom pogledu testiraćemo sljedeće hipoteze:

H1: Ne postoji statistički značajna razlika između mogućnosti primjene interaktivne metode i važnosti ciljeva nastave pri upotrebi platforme Moodle

H2: Ne postoji statistički značajna razlika u nivou ostvarivanja ciljeva nastave i učenja primjenom interaktivne metode pri upotrebi platforme Moodle u osnovnoj školi.

REZULTATI I DISKUSIJA

U Tabeli 1 prikazana je deskriptivna statistika strukture ispitanika koja obuhvata tačan broj ispitanika i procentualnu zastupljenost u cijelom uzorku prema zvanju, ukupnom broju godina u nastavi, kao i prema periodu upotrebe Moodle platforme u nastavi. Prosječan broj provedenih godina u nastavi iznosi $M=21,35$ godina (između tri i trideset pet godina), dok prosječan broj godina upotrebe Moodle-a iznosi $M=1,90$ (od šest meseci do dvije godine). Iako uzorak, statistički posmatrano, nije veliki, te je prosječan broj godina upotrebe Moodle platforme mali, ipak se može smatrati prigodnim i odgovarajućim, uzimajući u obzir da je cilj istraživanja ustanoviti karakteristike postojeće prakse u primjeni Moodle-a u kompjuterski podržanoj nastavi osnovne škole. Zanimali su nas, između ostalih, primjeri dobre prakse ili praksa onih nastavnika koji Moodle koriste u dužem periodu da se subjektivno smatraju kompetentnim korisnicima. Takva populacija je, u ovom istraživanju, sama po sebi mala, što je razumljivo jer je upotreba Moodle platforme u osnovnim školama uslovljena proglašenjem pandemije i prelaska sa tradicionalne na online nastavu i nije se u većem obimu koristila prije pandemije COVID-19.

Tabela 1. Struktura uzorka u odnosu na zastupljenost prema zvanju, broju godina u nastavi i periodu upotrebe Moodle platforme

Table 1. Sample structure in relation to representation by profession, number of years in teaching and period of use of the Moodle platform

		N	%
Svega ispitanika		81	100
Stručno zvanje	nastavnik	16	19,75
	nastavnik mentor	22	27,16
	nastavnik savjetnik	43	53,08
Broj godina u nastavi	do 10 godina	16	19,75
	do 20 godina	38	46,91
	do 30 godina	23	28,39
	više od 30 godina	4	4,93
Period upotrebe Moodle	Školska 2019/2020.	2	2,46
	Školska 2020/2021.	6	7,40
	Obje školske godine	73	90,12
	Prije šk. 2019/2020.	0	0,00

Tabela 2 prikazuje zastupljenost različitih predmeta na platformi Moodle u ispitanom uzorku sa frekvencijom prosječnog broja učenika. Nije rijedak slučaj da nastavnici realizuju nastavu iz više od jednog nastavnog predmeta. Nastavnici u predmetnoj nastavi najčešće izvode nastavu iz jednog ili dva predmete, dok nastavnici razredne nastave znaju izvoditi nastavu iz, čak i do, 10 nastavnih predmeta. Najveći broj nastavnika koristi platformu za izvođenje nastave iz prirodnih i društvenih nauka, a

zanimljivo je da nijedan nastavnik ne koristi platformu za realizaciju nastave iz umjetnosti (muzička kultura, likovna, ...), kao i vrlo mali broj (4) koji izvode nastavu iz vještina. Broj učenika koji prati online nastavu putem platforme Moodle kretao se od devet (9) do stotinu trideset (130).

Tabela 2. Zastupljenost nastavnih predmeta na platformi Moodle u ispitanom uzorku sa frekvencijom prosječnog broja učenika

Table 2. Representation of subjects on the Moodle platform in the examined sample with the frequency of the average number of students

		N	%
Svega ispitanika		81	100
Nastavni predmeti	Umjetnost	0	0
	Vještine	4	4,93
	Svi predmeti	9	11,11
	Društvene nauke	32	39,50
	Prirodne nauke	36	44,44
Prosječan broj učenika	do 30	15	18,51
	od 31 do 50	4	4,93
	od 51 do 100	14	17,28
	preko 100	48	59,25

Od ukupnog broja ispitanika njih 46,3 % svakodnevno u nastavnom procesu koristi platformu, povremeno je koristi 48,8 % ispitanika, dok 4,9 % je nikako ne koristi. Od ukupnog broja nastavnika koji svakodnevno koriste rad na platformi njih 53,7 % se izjasnilo da im je korištenje platforme nametnuta obaveza, a 9,8 % se izjasnilo da nemaju drugog načina. U svojim iskazima nastavnici su navodili i brojne razloge, odnosno detaljnija objašnjenja o korištenju ili nekorištenju Moodle platforme. Neki od razloga zašto ne koriste su: nepostojanje uslova (neposjedovanje adekvatnog računara, djeca u domovima bez kvalitetne internet konekcije, nepoznavanje mogućnosti platforme, ...). Isto tako, ispitanici su dali detaljnija pojašnjenja zašto koriste Moodle platformu, kao na primjer: dobra platforma sa velikim mogućnostima, koriste je na prijedlog kolega, izuzetno pogodna za online nastavu, skraćuje vrijeme potrebno za ispravak i pregled testova i domaćih zadataka. Na pitanje kako su nastavnici stekli znanja da koriste platformu samo 12,2 % ispitanika se izjasnilo da su imali priliku završiti institucionalno organizovanu edukaciju. Ostali su navodili različite odgovore: 7,3 % se izjasnilo da su znanja stekli samostalno prema principu pokušaj-greška, 22 % nastavnika je osnovne upute za savladavanje znanja u korištenju platforme dobilo od kolega, dok je 58,5 % nastavnika upravljanje platformom savladalo samostalno korištenjem tutorijala na internetu. Navedeni odgovori idu u prilog tezi da jedan od razloga manje frekventnog i kvalitetnog korištenja platforme može biti u izostajanju organizovane edukacije od strane nadležnih obrazovnih institucija, te da su nastavnici bili prinuđeni da se snalaze na različite načine. Imajući u vidu dobiveni podatak da 48,8 % nastavnika smatra da odlično poznaje i vlada radom na platformi, 46,3 smatra da je njihovo znanje za korištenje i upravljanje platformom prosječno, a 4,9 % je stava da loše upravljaju radom i učenjem na platformi, možemo zaključiti da se sposobnosti nastavnika za izvođenje online nastave uz korištenje Moodle platforme razvijaju spontano i individualno, bez sistemski i planirano organizovane edukacije nastavnika.

Stoga, ukoliko su nastavnici sigurni da nisu planski i sistematski edukovani za korištenje i upravljanje platformom, ne možemo očekivati da se, u ovakvim uslovima, nastava u svim segmentima realizuje na kvalitetan način, odnosno da se u potpunosti ostvaruju svi ciljevi učenja koji su planirani. Međutim, ukoliko pogledamo stavove ispitanika koji se odnose na opravdanost korištenja platforme Moodle u vrijeme pandemije COVID-19, kada se nastava iz učionica preselila u domove nastavnika i učenika, kao i na činjenicu da je u određenim vremenskim periodima online nastava putem platforme Moodle bila jedini način realizacije nastavnog procesa, možemo vidjeti da su identični po pitanju posebne važnosti i ogromnog značaja primjene platforme.

U Tabeli 3 prikazana je deskriptivna statistika za prepoznate važne ciljeve primjene interaktivne metode u nastavi koja se odvija putem platforme Moodle.

Tabela 3. Deskriptivna statistika za prepoznate ciljeve primjenom interaktivne metode prema važnosti

Table 3. Descriptive statistics for identified goals using an interactive method by relevance

Ciljevi primjene interaktivne metode	Važno		Manje važno	
	N	%	N	%
Interakcija između nastavnika i učenika na času	57	70,37	24	29,63
Zajedničko kreiranje sadržaja	46	56,79	35	43,21
Postavljanje informacija učenicima	72	88,89	9	11,11
Praćenje aktivnosti učenika u vezi sa postavljenim sadržajima	76	93,83	5	6,17
Provjera znanja	44	54,32	37	45,68
Interakcija u nastavi	52	64,19	29	35,81

Ispitanici koji su odabrali određene ciljeve kao relevantne iste ciljeve uglavnom će ih i postići u nastavi, tj. koristeće Moodle u ove svrhe, prema važnosti. Statistički značajna razlika izračunatog Hi-kvadrata na 1. stepenu slobode ($p=3,841$) uočena je u četiri od šest aktivnosti koje su prepoznate kao ciljevi, i to u pogledu postavljanja informacija učenicima ($p=49$), praćenja aktivnosti učenika u vezi sa postavljenim sadržajima ($p=32,22$), interakcije između nastavnika i učenika ($p=13,44$), interakcije u nastavi ($p=6,53$), dok u pogledu prepoznavanja zajedničkog kreiranja sadržaja ($p=1,49$) i provjere znanja ($p=0,604$) nema statistički značajne razlike, odnosno izračunata vrijednost Hi-kvadrata je manja u odnosu na vrijednost $p<3,841$, te postoji veća vjerovatnoća da će postavljena hipoteza biti odbačena. Ispitanici su pored ponuđenih odgovora imali mogućnost da navedu neke druge ciljeve, odnosno aktivnosti koje su smatrali bitnim za interakciju. Uglavnom su dali odgovore koji su naglašavali prednosti korištenja platforme Moodle, posebno u vrijeme pandemije COVID-19, kao što su direktna komunikacija sa učenicima, brži protok informacija, vremenski neograničena i besplatna upotreba, brža i lakša obrada i pregled testova i domaćih zadataka.

U Tabeli 4 prikazana je deskriptivna statistika nivoa ostvarenosti ciljeva primjenom interaktivne metode putem upotrebe platforme Moodle. Prema izjavama ispitanika ostvarenost nastavnih ciljeva primjenom interaktivne metode ne odstupa u velikoj mjeri od stepena prepoznavanja važnosti ciljeva nastave.

Tabela 4. Deskriptivna statistika ostvarenosti ciljeva primjene interaktivne metode putem potrebe platforme Moodle prema aktivnostima

Table 4. Descriptive statistics of the achievement of the objectives of the application of the interactive method through the needs of the Moodle platform according to activities

Aktivnost/cilj	Nivo ostvarenosti ciljeva					
	Ostvareni		Djelimično ostvareni		Neostvareni	
	N	%	N	%	N	%
Interakcija između nastavnika i učenika na času	27	33,3	43	53,1	11	13,6
Zajedničko kreiranje sadržaja	23	28,4	29	35,8	29	35,8
Postavljanje informacija učenicima	34	42,0	32	39,5	15	18,5
Praćenje aktivnosti učenika u vezi sa postavljenim sadržajima	35	43,2	37	45,7	9	11,1
Provjera znanja	41	50,6	32	39,5	8	9,9
Interakcija u nastavi	30	37,0	29	35,8	22	27,2

Ranije prepoznati ciljevi primjene interaktivne metode testirani su i analizirani prema nivou ostvarenosti. Rezultati pokazuju da postoji značajno odstupanje u nivou ostvarenosti kod četiri prepoznata cilja primjene interaktivne metode u radu na platformi, dok je samo kod aktivnosti interakcije u nastavi i zajedničkog kreiranja sadržaja izračunata vrijednost Hi kvadrata na 2. stepenu slobode manja u odnosu na vrijednost $p=5,991$ čime se samo kod ove dvije aktivnosti postavljena hipoteza može potvrditi. Međutim, prema rezultatima testiranja i analizi stavova nastavnika prema tvrdnji da su svi planirani ciljevi ostvareni upotrebom platforme, znatno je drugačiji rezultat. Na tvrdnju da su ostvareni planirani ciljevi nastave i učenja ispitanici su dali sljedeće odgovore: 43 (53,8%) ispitanika se slaže, dok 38 (46,9%) ispitanika se ne slaže. Primjenom χ^2 testa dobili smo sljedeće vrijednosti predstavljene u Tabeli 5.

Tabela 5. Testiranje stavova nastavnika ostvarenosti ciljevi nastave i učenja upotrebom platforme Moodle uz primjenu interaktivne metode

Table 5. Testing the attitudes of teachers of achievement of teaching and learning goals using the Moodle platform using an interactive method

Fo	Ft	Fo-Ft	(Fo-Ft) ²	$\frac{\Sigma(Fo-Ft)^2}{Ft}$
43	40,5	2,5	6,25	0,154
38	40,5	-2,5	6,25	0,154
Σ 81				Σ 0,308

Obzirom da je izračunati Hi-kvadrat $p=0,308$ manji u odnosu na Hi-kvadrat na 1. stepenu slobode koji iznosi $p=3,841$ možemo sa sigurnošću utvrditi da uzorak ne odstupa statistički značajno od stvarne proporcije, odnosno da se u potpunosti ostvaruju ciljevi nastave i učenja u odnosu na primjenu interaktivne metode pri korištenju platforme. Platforma Moodle korisnicima nudi veoma veliki broj različitih mogućnosti. Rezultati istraživanja prioritnog korištenja različitih aktivnosti pokazuju da nastavnici najčešće koriste mogućnost postavljanja datoteka (36,6%), zatim linkova (34,1%), zadataka (24,4%) i testova (4,9%). Prema ovim podacima moglo bi se

zaključiti kako u korištenju platforme nema posebno izražene interakcije nastavnika i učenika. Međutim, u daljoj analizi odgovora saznali smo da se, od strane nastavnika koji redovno u svom radu koriste platformu, navedene četiri mogućnosti koriste prilično ujednačeno na platformi, na način da u svom radu kombinuju spomenute mogućnosti. Bez obzira na široke mogućnosti upotrebe platforme i ostvarenje interakcije učenika i nastavnika, koliko je važan direktni kontakt govori podatak da je čak 95,1% ispitanika izjavilo kako su u direktnoj komunikaciji sa učenicima, osim preko platforme, i na drugi način, putem maila, chata, Viber-a, Facebook-a, i slično. U prilog navedenog govore i odgovori na pitanje da li su učenicima, osim nastavnih sadržaja i informacija dobivenih putem platforme, potrebne neke dodatne aktivnosti kako bi u potpunosti razumjeli nastavni sadržaj i ono što se od njih očekuje. Ukupno 90,3% ispitanika smatra da su potrebne. Ovi podaci ukazuju na činjenicu da je tradicionalna nastava u školi, ipak u potpunosti nezamjenjiva, posebno kada je u pitanju direktni kontakt između učenika i nastavnika, kao i učenika međusobno. Ovome u prilog ide i činjenica da 82,9% ispitanika bi, ipak, više voljelo raditi na tradicionalan način, ali uz podršku i primjenu platforme Moodle za određene aktivnosti, dakle na kombinovan način. Posebno su istakli pozitivne stavove po pitanju testiranja učenika putem platforme, postavljanja različitih testova, zadataka objektivnog tipa i kvizova, koji su, kako navode nastavnici, praktični, funkcionalni, kreativni, te praktični za proces vrednovanja učeničkih postignuća.

U protekle dvije školske godine, na području Tuzlanskog kantona gdje je vršeno istraživanje, tačnije za vrijeme pandemije COVID-19, osnovne škole i druge obrazovne ustanove izabrale su platformu Moodle kao alternativni model rada, odnosno elektronsku učionicu. Osnovne funkcije platforme su, prema iskazima nastavnika, vrlo korisne i u ovom periodu skoro nezamjenjive, olakšavaju nastavni proces skoro iz svih nastavnih predmeta. Prije svega, pozitivne karakteristike koje su ispitanici u ovom istraživanju navodili su što rad na platformi može planirati na kvalitetan način, da se nastavni sadržaji i lekcije hronološki realizuju, zatim omogućava pregledno praćenje svih aktivnosti nastavnika i učenika u realnom ili kasnijem vremenu. Ispitanici dalje navode kako se interaktivne metode učenja mogu uspješno primjenjivati radom na platformi jer postoji veliki broj mogućnosti za nastavnika kao voditelja učenja i učenika kao aktivnog sudionika i konzumenta, koje zamjenjuju transmisivno učenje i ulogu nastavnika iz tradicionalne škole u kolaborativno, odnosno kooperativno učenje u kojem dominira interaktivni odnos između učenika. Prema Kovačević i Mušanović (2012) transmisivski model poučavanja dominantno je usmjeren na predavanja učitelja, odnosno nastavnika. Prenos potrebne poruke učenicima vrše nastavnici predavačkom nastavom, na tradicionalan način. Takve obrazovne poruke učenici primaju slušanjem, spremaju ih memorisanjem ili reprodukcijom, a njihovu usvojenost nastavnici provjeravaju usmenim ispitivanjem ili testiranjem. Kolaborativno ili kooperativno učenje, prema Topolovec i Rosić (1999), predstavlja okolinu u kojoj je učenik u interakciji s jednim ili više ravnopravnih partnera s kojima saraduje u rješavanju zadanog problema. Ciljevi ovakog učenja u grupi mogu biti strukturirani tako da potiču saradničke, takmičarske ili individualne napore učenika. Stoga, upotreba platforme Moodle predstavlja značajnu podršku za interaktivniju nastavu, posebno u današnjem vremenu na način da se tradicionalni način rada prilagodi novom kooperativnom modelu. Kooperativni model nastave zasnovan je na sociokonstruktivističkoj

epistemologiji gdje je uloga nastavnika da omogući uslove i resurse za sticanje znanja, a uloga učenika da, radeći na praktičnim zadacima, otkrije koja su mu znanja potrebna, da bi ih u saradnji, odnosno interakciji sa nastavnikom i drugim učenicima, usvojio. Ovakav pristup zavisi od intenziteta i kvaliteta interakcije na času između samih učenika, kao i između učenika i nastavnika. Američki istraživači razvojnih modela za tehnološku integraciju u nastavi predviđaju da će se promjena s prijelaznog pristupa na saradnički dogoditi nakon pet do šest godina primjene tehnologije (Ertmer, 2005: 27). Ertmer smatra da takvo uvjerenje treba testirati, a naše istraživanje potvrđuje njegovu pretpostavku da dužina upotrebe tehnologije ne dovodi do promjene u nastavnom modelu. Također, obuka za upotrebu tehnologije nije važna ako nije praćena obukom o drugim nastavnim modelima koje takva tehnologija može podržati, jer naši podaci pokazuju da su nastavnici primijenili obrazovnu platformu u skladu sa ciljevima koje su postavili, a koji su dogovoreni. Uglavnom se navedeno odnosi na jednosmjerno obavješavanje (nastavnik - učenik). Obradom podataka i nakon unakrsne analize odnosa između prepoznatih ciljeva prema važnosti primjene interaktivne metode, ostvarenosti ciljeva, kao i upotrebe aktivnosti putem platforme Moodle, uočavaju se neznatne statističke razlike povezanosti, te proizlazi da nastavnici koji češće koriste navedene aktivnosti istovremeno ostvaruju interakciju sa učenicima.

ZAKLJUČAK

U protekle dvije školske godine, zbog pandemije COVID-19, skoro sve obrazovne ustanove, pa tako i osnovne škole odabrale su Moodle platformu kao alternativni model izvođenja nastave. Osnovne funkcije platforme Moodle su veoma korisne i olakšavaju nastavni proces, posebno u uslovima nemogućnosti redovnog odvijanja nastave u školi, odnosno učionici. Platforma, između ostalih mogućnosti, donekle omogućava primjenu interaktivnih metoda u realizaciji nastave uz praćenje svih aktivnosti učenika. Međutim, ostvarivanje potencijala za veću interaktivnost zahtijeva prilagođavanje načina realizacije nastave, ciljeva i zadataka iz tradicionalne škole novom načinu, putem medija. Posebna mogućnost platforme Moodle je prilika za uvođenje novih alata u nastavni proces, metoda i inovacija kroz zajedničko stvaranje sadržaja učenika i nastavnika. Ovo istraživanje pokazalo je da je upotreba platforme Moodle u primjeni interaktivnih metoda pozitivna i da nudi mogućnost interakcije između nastavnika i učenika, kao i učenika međusobno. Upotreba platforme, odnosno primjena interaktivnih metoda nije neodvojiva od ciljeva nastave, određene interaktivne aktivnosti doprinose potpunoj realizaciji nastavnih ciljeva i učenja, dok druge to omogućavaju u manjem obimu ili skoro nikako. Važno je napomenuti da je evidentno kako prilikom planiranja nastavnih sadržaja i odabirom nastavnih metoda za rad na platformi Moodle nastavnici ne zahtijevaju aktivnost učenika, definišu to kao vlastitu aktivnost što se u velikoj mjeri poistovjećuje sa određenim aktivnostima iz tradicionalne škole u kojoj nastavnik dominira. Imajući u vidu da promjena paradigme učenja uopće, a posebno u vrijeme vanrednih situacija mijenja svoj karakter, nužno je težiti ka kooperativnom modelu nastave zasnovanom na sociokonstruktivističkoj epistemologiji gdje uloga nastavnika nije dominantno transmisijske prirode, nego da učenicima omogući uslove i resurse za sticanje znanja, a uloga učenika je da, radeći na praktičnim zadacima, otkrije koja su mu znanja potrebna, kako bi u saradnji, odnosno

interakciji, sa nastavnikom i drugim učenicima utvrdio aktivnosti i sadržaje koji će, prema njegovom mišljenju, dovesti do ostvarenja nastavnih ciljeva i zadovoljenja njegovih potreba. Također, pozitivno saznanje iz ovog istraživanja je spremnost nastavnika za učenjem i primjenom novih modela nastave uvođenjem tehnoloških inovacija bez obzira na nepostojanje, odnosno neorganizovanje zvaničnih i institucionalnih edukacija za upotrebu i korištenje platforme. Svakako je ovakva opredijeljenost nastavnika dobra pretpostavka za brojne kvalitativne reforme obrazovnog sistema.

LITERATURA

1. Anderson, T. (2008) *The Theory and Practice of Online Learning*, 2nd ed. Canada, Edmonton: Athabasca University Press.
2. Eraković, B. i Lazović, V. (2017). Prednosti i nedostaci sistema za podršku učenju u konstruktivističkom pristupu nastavi prevođenja iz perspektive studenata: Mudri i Edmodo. *Nastava i vaspitanje*, 66(2), 259-272.
3. Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
4. Gojkov, G. (2006). *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije: Uvod u pedagošku metodologiju*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
5. Jadrić, M., Čukušić, M. Lenkić, M. (2013). *E-učenje: Moodle u praksi*. Split: Ekonomski fakultet u Splitu,
6. Kim, M. K., Kimb, S. M., Khera, O. & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *Internet and Higher Education*, 22, 37-50. DOI: 10.1016/j.iheduc.2021.04.20
7. Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), 75-86. DOI: 10.1207/s15326985ep4102_1
8. Kovačević, S. i Mušanović, L. (2012). *Od transmisije do majeutike – modeli nastave*. Zagreb: Hrvatsko futurološko društvo.
9. Ljubojević, D. (2010). Primena LMS Moodla u nastavi stranih jezika. *Inovacije u nastavi*, 23(4), 115-125.
10. Mušanović, M. (2001). Odgojno-obrazovne filozofije učitelja i akcijsko istraživanje. u: Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja. U Zbornik radova, Filozofski fakultet - Odsjek za pedagogiju (str. 222-232). Rijeka
11. Pešikan, A. (2016). Najčešće zablude o informaciono-komunikacionim tehnologijama u obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 31-46.
12. Ševkušić, S. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 94-110.
13. Topolovec, V., Rosić, V. (1999). Kolaborativna pedagogija i informacijska tehnologija. U Zbornik radova Drugog međunarodnog znanstvenog kolokvija „Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju“, Rijeka.
14. Wang, Q. (2009). Designing a web-based constructivist learning environment. *Interactive Learning Environments*, 17(1), 1-13. DOI: 10.1080/10494820701424577
15. Wanner, T. & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, 88, 354-369. DOI:10.1016/j.compedu.2021.04.008
16. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

REPRESENTATION OF MUSIC TERMINOLOGY IN THE 1972 CURRICULUM IN AN UNKNOWN MUSIC DICTIONARY AND SOME GENERAL DICTIONARIES

ZASTUPLJENOST GLAZBENOG NAZIVLJA IZ NASTAVNOG PLANA I PROGRAMA IZ 1972. GODINE U OPĆEJEZIČNIM RJEČNICIMA TE NEPOZNATOM GLAZBENOM RJEČNIKU

Tomislav KOŠTA, Slavica VRSALJKO

University of Zadar, Department of Teacher and Preschool Teacher Education Studies, Zadar,
Croatia

Original scientific work

ABSTRACT

Social and political turmoil typically reflects on the language situation, education and other aspects of the public sector, particularly when it comes to a political ideology that controls every branch of the public sector, as was the case with communism in the former country of Yugoslavia. The paper provides a review of the culmination of the aforementioned turmoil related to the turbulent events with regards to the status of Croatian language from late 60's to early 70's, and analyses its effect on music terminology. The corpus-based research includes the representation of musical terms in: *Nastavni plan i program* (Curriculum) from 1972, general dictionaries *Rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika* (Dictionary of the Croatian or Serbian Language) (Vol. I A-F, Vol. II G-K), JAZU (The Yugoslav Academy of Sciences and Arts), (authors: Ljudevit Jonke, Mate Hraste, Stjepan Musulin, Pavle Rogić, Slavko Pavešić, Božidar Finka), (1967) and in *Veliki rječnik stranih riječi, izraza i kratica* (Large Dictionary of Foreign Words, Expressions and Abbreviations, 1966 and 1974) written by Bratoljub Klaić. The research also focuses on the representation of musical terms in heretofore unknown *Muzički rječnik* (Musical Dictionary, 1958) written by Dinko Chudoba. The paper implements both quantitative and qualitative research methods.

Keywords: language, education, political ideology, music terminology, curriculum

APSTRAKT

Jasno je kako se društveno-politička previranja nužno odražavaju na stanje u jeziku, onda i na školstvo te ostale državne tvorevine, osobito ako je riječ o političkoj koncepciji koja je kontrolirala sve oblike javnih djelovanja kao što je bio komunizam u bivšoj Jugoslaviji. Stoga će se u radu dati pregled vrhunca navedenih previranja, točnije kraja 60-ih i početka 70-ih godina 20. stoljeća kada su se odvijala turbulentna događanja najvećim djelom vezana uz položaj hrvatskoga jezika te ispitati je li se odrazilo i na terminologiju, i to glazbenu. Korpus istraživanja obuhvatit će zastupljenost glazbenih termina *Nastavnoga plana i programa iz 1972. godine u općejezičnim rječnicima Rječnik hrvatskosrpskoga književnog jezika* (knj. I. A-F, knj. II. G-K), JAZU, (autori: Ljudevit Jonke, Mate Hraste, Stjepan Musulin, Pavle Rogić, Slavko Pavešić, Božidar Finka (1967.) te *Velikom rječniku stranih riječi, izraza i kratica* (1966. i 1974.) Bratoljuba Klaića. Također će se istražiti zastupljenost glazbenih termina u do sad nepoznatom *Muzičkom rječniku* (1958.) Dinka Chudobe. U radu će se primijeniti metoda kvantitativna i kvalitativna metoda.

Cljučne riječi: jezik, školstvo, politička koncepcija, glazbena terminologija, Nastavni plan i program

SOCIAL AND POLITICAL TURMOIL DURING THE 60'S AND 70'S IN THE FORMER COUNTRY OF YUGOSLAVIA

The social and political situation at the time was extremely chaotic. The establishing of the SFR Yugoslavia led to the significant fluctuation in terms of the status of the Croatian language.¹

Considering that the Government of former Yugoslavia issued a decision stating that a single language coexists in two places (Zagreb and Belgrade) with two unique pronunciations, Ikavian and Ekavian, and that both its parts (Croatian and Serbian) and its scripts (Latin and Cyrillic) should be used, it was necessary to develop a manual dictionary of the “Croato-Serbian” literary language, a terminological dictionary, etc. Based on these agreements made in 1960, *Matica hrvatska* (*Matica* is a cultural organisation designed to support the country’s national and cultural identity) issued a joint orthography entitled *Pravopis hrvatskosrpskoga književnoga jezika* (Orthography of Croato-Serbian Literary Language), while *Matica srpska* issued an orthography in Ekavian pronunciation written in the Cyrillic script entitled *Pravopis srpskohrvatskoga književnog jezika* (Orthography of Serbo-Croatian Literary Language).² The Novi Sad Agreement from 1954 requests, inter alia, in point 5: “(...) the development of a manual dictionary of contemporary Serbo-Croatian literary language.” Furthermore, point 6 states that: “The question of developing a joint terminology is a problem needs to be resolved. A terminology for all areas of economic, scientific and cultural life in general is to be produced” [*Pravopis hrvatskosrpskoga književnog jezika s pravopisnim rječnikom*. Zagreb, Matica hrvatska. Novi Sad, Matica srpska. 1960, pp. 9–10 (transcribed from the text’s facsimile)].

According to Ljudevit Jonke’s records (1971, pp. 213), Petar Skok’s opinion was that the greatest difficulty stemmed from distinct Croatian and Serbian terminologies. He then concluded that the two supradialects and scripts could, in fact, both remain as such, but it is paramount that the terminologies of different professions and sciences are equated. Moreover, he added that “when the language terminology is different, it gives the language a unique feature and often makes communication difficult.” In the resolutions of the Novi Sad Agreement, it stood that a terminology for all areas of economic, scientific and cultural life in general was to be produced (Jonke, 1964, pp. 21).

In 1957, the use of Croatian terms designating months (*siječanj, veljača, ožujak...*) was forbidden on Radio Zagreb as well as the use of Croatian words such as *tisuća, skladba, skladatelj*. Nonetheless, as a result of Ljudevit Jonke’s protests (the then chief editor of *Jezik*) and his appeals to the resolutions of the Novi Sad Agreement, the traditional Croatian terms were restored (Bašić, 2017, pp. 3).

¹ More about the political situation of Croatia at the time is written in Radelić Zdenko’s book *Hrvatska u Jugoslaviji. Od zajedništva do razlaza 1945.-1991.* (Croatia in Yugoslavia. From Community to Separation 1945-1991), published in 2008 by *Hrvatski institut za povijest* (Croatian Institute of History), Školska knjiga.

² Although Croatian and Serbian orthography mostly coincide because they rely on phonology, they differ in terms of the morphophonological representation. Furthermore, the direct attempts to uniform these two orthographic norms (Croatian and Serbian orthographies constructed according to the *Pravopisno uputstvo* (Orthographic instruction) from 1929 and the Novi Sad Orthography from 1960) did not succeed in eradicating them permanently (Badurina, 1995, pp. 59).

However, the linguistic community was not satisfied with the aforementioned orthography-related solutions and the general status of the Croatian terminology. In 1967, the *Deklaracija o nazivu i položaju hrvatskog književnog jezika* (Declaration on the Name and Status of the Croatian Literary Language) was published. It represented a large turnaround, extending beyond the language sphere. The *Matica* cancelled the Agreement soon after, and the Novi Sad Orthography ceased to apply for Croats.

The aforementioned Declaration demanded the ensuring of a consistent application of the Croatian literary language in schools, journalism, public and political life, on radio and television, whenever it concerned the Croatian population (Telegram, 1967, pp. 3). The Declaration is referred to as the “most important document in the recent history of Croatian literary language“ (Štimac, 2018, pp. 33).

Stjepan Babić considers the Declaration to be a “turning point between two periods”, since the turnaround in the lexical field happened after its publication. Words like *tačka*, *tačno* and *tačnost*, along with other loanwords or words with a Serbian connotation, were discarded because the Croatian linguists followed Šulek, Dabac and Ladan (Declaration, 1997, pp. 212).

The imposed terminology of the Novi Sad Orthography disappeared from press; as indicated, the word *tačka* vanished and *točka* returned, etc. Setting aside (for now) the Novi Sad Orthography Norm, used officially (in late 60’s) due to the absence of an approved and accepted substitute normative book, and unofficially until the mid-80’s, the unsuccessful attempt of an orthographic overturn took place in 1971 amid the Croatian Spring, when the Broz-Boranić’s orthographic origin the Croatian orthographic identity was recognised, and three authors - Stjepan Babić, Božidar Finka and Milan Moguš – took the ninth edition of Boranić’s orthography as a pattern for the new Croatian orthographic manual³ (Badurina, 2006, pp. 147).

In the years to follow (in the 70’s, and especially the 80’s), Croatian linguists have expressed, as asserted by Mićanović (2012, pp. 287), the particularity of the Croatian literary language compared to the “standard Neo-Shtokavian dialect as a whole” as well as published several fundamental linguistic manuals thus confirming their autonomous position when it comes to developing a language standard.

THE STATUS OF CROATIAN SCHOOL SYSTEM IN THE LATE 60’S AND EARLY 70’S, FOCUSING IN PARTICULAR ON THE POSITION OF THE SCHOOL SUBJECTS: CROATIAN LANGUAGE AND MUSIC

Understandably, the events that occurred at the time affected the Croatian school system and certain school subjects. In the following section of the paper, we present an example of the position of school subjects Croatian Language and Music.

³ According to Brozović, the aforementioned Croatian linguists, Stjepan Babić, Božidar Finka and Milan Moguš, wanted to offer help in this new situation and fulfil the Croatian commoners’ desires for an orthography that would recover Boranić’s orthography. As a result, in 1971 the Babić–Finka–Moguš orthography was written, expecting to be printed, awaiting only the authorisation of the Ministry. However, the Government did not approve it, the orthography was withdrawn from the print, the printed copies were withdrawn and destroyed; however, the orthography was smuggled abroad and printed in London. It was popularly called *Londonac* (the *Londoner*).

The issue of the Croatian Language in schools i.e., the matter of adapting the teachers to the language of the area they work in, was discussed at the Congress of Yugoslavian Slavists in Ohrid in May of 1963. Jonke states that some of the Croato-Serbian school teachers complained that their colleagues were criticising them for not using the literary language and terminology of the area they work in during class. The teachers were invoking the Novi Sad Agreement about the Croato-Serbian literary language and orthography, as well as its resolutions which state that Ikavian and Ekavian pronunciations are equal. Therefore, they considered to have the right to use their dialect in any school within the Croato-Serbian area because, for them, “it is not that simple to exchange pronunciations and terminologies” (Pranjković, 2015, pp. 281). During further discussions at the Congress regarding this matter, it became apparent that the issue should be observed having in mind the mission of the school and, above all, the students who are schooled and educated there, it was important that “students master the practical and theoretical part of their literary language, and with that become familiar with the elements of the literary language of their nation and of other Yugoslav nations” (Pranjković, 2015, pp. 282). The prior could be achieved if teachers adapted to the literary language of the area they worked in, which should not have posed a problem seeing that they were linguistic experts and should, as they stated themselves, have known all versions of “our literary language”. In fact, it was necessary considering the complications for students to have one teacher use one pronunciation, while the other teacher uses another. This would signify that schools using the Ijekavian dialect should have teachers teaching in Ijekavian, and schools using Ekavian dialect should have teachers teaching in Ekavian, wherever they may come from.

Subsequently, the Declaration on the Name and Status of the Croatian Literary Language was published as a kind of response to all the events that preceded its publication. For example, the aforementioned Novi Sad Agreement justifiably declared a common linguistic basis for Serbian and Croatian literary language, without refuting the historical, cultural-historical, national and political truth of people’s right to their own linguistic identity as an affirmation of their national and cultural lives (Declaration, 1997, pp. 26).

Until now, it wasn’t clear how the events that occurred regarding the position of the Croatian language in public life affected the situation with other school subjects, i.e., whether only the obvious linguistic versions were “dealt with” or if it affected other school subjects as well. However, it is evident that the communist Government acknowledged Marxism as the only philosophy, which reflected in the indoctrination that invaded all parts of the educational system. Nonetheless, the education continued to develop, as indicated in the implementation of the obligatory eight-year education (1951) which was gradually enforced by 1957 (Franković, 1958, pp. 439). With regard to Music, until the 80’s schools applied a clear model of active musicianship in which the main role was to master the musical language and notation. A Music class constituted in such way remained until the adoption of the curriculum in 1972, when in addition to singing, students listened to music and were taught about certain musical contents. The last two curriculum before the democratic changes and the independence of Croatia (from 1984 and 1989) represented a type of integration model which

differed from previous ones only because a greater emphasis was placed on listening to music.

Considering that in the research we partly include the contemporary dictionaries of that time, it is important to mention the text of Mile Mamić — Influence of the Declaration on the Standardization of the Croatian Language, in which he discusses “the direct Croatistic fruits of the Declaration” and states the following: “After valid criticism of the Dictionary of *Matica hrvatska* and *Matica srpska*⁴, the Croatian side has terminated further work on a joint dictionary on unacceptable basis. The Croatian side published only two Volumes, from A to K (cro. *A do K*), colloquially called: *adok*. It is a shame it didn’t continue on different basis. The Serbian side finished the dictionary *Rečnik* satisfying the market, regardless of the objections that came from the Croatian side” (Mamić, 2019, pp. 3).

RESEARCH

In accordance with the curriculum from 1972, the school subject’s name has been *Glazbeni odgoj* (Music), and it was categorized in the group of subjects that constitute the educational field. Two whole hours per week were scheduled for the 3rd and 4th graders. However, the quota was reduced for 7th and 8th graders to one hour per week. The goal of this curriculum for the Music classes was for children to develop an interest and need for listening to valuable musical compositions and to be capable of independent musicianship within the reach of their average possibilities.

The research corpus encompassed the representation of musical terms from the curriculum from 1972 in general dictionaries Dictionary of the Croato-Serbian Literary Language (Vol. I A-F, Vol. II G-K), *JAZU* (The Yugoslav Academy of Sciences and Arts), (authors Ljudevit Jonke, Mate Hraste, Stjepan Musulin, Pavle Rogić, Slavko Pavešić, Božidar Finka), (1967), and in the *Veliki rječnik stranih riječi, izraza i kratica* (Large Dictionary of Foreign Words, Expressions and Abbreviations, 1966 and 1974) written by Bratoljub Klaić. In addition, the research focused on the representation of musical terms in heretofore unknown *Muzički rječnik* (Musical Dictionary, 1958) written by Dinko Chudoba.

The identified terms were divided into three categories: (a) General concepts from the theory of music; (b) Type and form of musical composition; (c) Musical instruments and voices.

As anticipated, all of the general concepts from the theory of music were represented in the *Muzički rječnik*, while the following terms were not found in the type and form of musical composition category: *bòrben*, *borbena pjesma*, *brojalice*, *brojànice*, *budnice* and *foks* (38.9%). Regarding the Musical instruments and voices category, the following terms were not detected: *činèla*, *metalofon*, *štapići*, *tambùrin* and *zvečka* (62.5 %).

In the Dictionary of the Croato-Serbian Literary Language, only a part of the terms was found within the General concepts from the theory of music (34.4%), while these remained undiscovered: *accelerando*, *àkord*, *allegro*, *crescendo*, *crtovlje*, *decescedno*, *dvodijelna mjera*, *legâto*, *ligatúra*, *melòdija*, *moderato*, *pentatonski niz*, *ritardando*,

⁴ It refers to the Dictionary of the Croato-Serbian Literary Language from 1967, established at the Novi Sad Agreement.

šinkopa sluh, solmizácija, taktna crta, tetrakordi, tonalitet, trodijelna mjera, tempo and *uzmah*. With regard to the type and form of musical composition most of the concepts (77.8%) were not encountered, aside from: *borben, brojànice, budnica, gavòta*. Interestingly enough, no concepts were found within the Musical instruments and voices category.

The Large Dictionary of Foreign Words didn't contain most of the general concepts from the theory of music (81.3%), aside from: *àkord, andànte, legàto, melòdija, moderato, tempo*. The category Type and form of musical composition included only: *gavòta, màžurka, pòlka, polonéza, rumba, samba*. Within the Musical instruments and voices category, only three concepts were found: *činèla, tambùrin* and *triàngl*.

The research determined that the turbulent social and political events of the time did not significantly affect the music terminology of the 1972 curriculum. Although fights for the preservation of Croatian terminology within all social spheres were taking place at that time, it was not documented in the musical sphere. However, it was documented in the bibliography that the Novi Sad language agreement, which was signed several years before the publication of the researched curriculum, despite multiannual polemics and warnings from Croatian linguists (Jonke, Babić, Brozović), was misused in the persistent attempts to impose the Ekavian dialect and Serbian lexicon in schools and governmental institutions on the territory of the Republic of Croatia (Istria, Lika) by using the same method as in Bosnia and Herzegovina (according to Bašić 2017). Certainly, it is interesting that more terms were documented in the Dictionary of the Croato-Serbian Literary Language than in the Large Dictionary of Foreign Words, although it is well known that musical terms are mostly internationalisms.

CONCLUSION

As asserted in the paper, the social and political turmoil affected the language status and, subsequently, affected the education and other governmental bodies. It was caused by a political ideology which controlled every branch of the public sector, as was the case with communism in the former country of Yugoslavia. Therefore, the paper provided an overview of the culmination of said turmoil and explored whether the turbulent events connected to the position of the Croatian language in the late 60's and early 70's affected the music terminology. The research corpus encompassed the representation of musical terms of the 1972 curriculum in the general dictionaries Dictionary of the Croato-Serbian Literary Language (Vol. I A-F, Vol. II G-K), *JAZU* (The Yugoslav Academy of Sciences and Arts), (authors: Ljudevit Jonke, Mate Hraste, Stjepan Musulin, Pavle Rogić, Slavko Pavešić, Božidar Finka), (1967) and in the Large Dictionary of Foreign Words, Expressions and Abbreviations, 1966 and 1974) written by Bratoljub Klaić. The representation of musical terms in the previously unknown *Muzički rječnik* (Musical Dictionary, 1958), written by Dinko Chudoba, was also the subject of this research.

As anticipated, the greatest number of musical terms found within the category of General concepts from the theory of music were encountered in the Musical Dictionary written by Dinko Chudoba in 1958, while a smaller percentage (34.4%) was found in the Dictionary of Croato-Serbian Literary Language, and an even smaller one (18.7%) in the Large Dictionary of Foreign Words written by Bratoljub Klaić. Approximately

the same percentage applies for the Type and form of musical composition category (33.3%) and the Musical instruments and voices category (37.5%). In conclusion, although there have been many polemics and writings about the subject, music terminology managed to resist the turbulent social and political events of that time.

REFERENCES

1. Badurina, L. (1995). Pravopis hrvatski – pravopis srpski. *Fluminensia*, 7(2), 47-62.
2. Badurina, L. (2006). *Hrvatska pravopisna norma u 20. stoljeću. Hrvatski jezik u XX. stoljeću*. Zagreb: Matica hrvatska.
3. Bašić, N. (2017). Deklaracija o nazivu i položaju hrvatskog književnog jezika u povijesti hrvatskoga jezika i jezikoslovlja. *Jezik*, 64(1), 3-14.
4. Franković, D. (1958). *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Pedagoško književni zbor.
5. Hekman, J. (editor). (1997). *Deklaracija o nazivu i položaju hrvatskog književnog jezika: građa za povijest Deklaracije*. Zagreb: Matica hrvatska.
6. Jonke, Lj. (1964). *Hrvatski književni jezik u teoriji i praksi*. Zagreb: Nakladni zavod Znanje.
7. Jonke, Lj. (1971). *Hrvatski književni jezik 19. i 20. stoljeća*. Zagreb: Matica hrvatska.
8. Mamić, M. (2019). Utjecaj Deklaracije na standardizaciju hrvatskoga jezika. *Jezik*, 66(1), 2-7.
9. Mićanović, K. (2012). Jezična politika s kraja 60-ih i početkom 70-ih: u procijepu između autonomije i centralizma. *Hrvatsko proljeće 40 godina poslije*.
10. *Osnovna škola Odgojno obrazovan struktura*. (1960). Zagreb: Školska knjiga.
11. Pranjković, I. (2015). *Rasprave i članci / Ljudevit Jonke*. Zagreb: Matica hrvatska.
12. Radelić, Z. (2008). *Hrvatska u Jugoslaviji. Od zajedništva do razlaza 1945.-1991*. Zagreb: Školska knjiga. Hrvatski institut za povijest.
13. Deklaracija o nazivu i položaju hrvatskoga jezika, (1967). *Telegram*, VIII, No. 359. pp. 3.
14. Štimac, V. (2018). Odras Deklaracije u rječniku dviju Matica – novi pogled. *Jezik*, 65(1), 24-34.

SOURCES

1. Chudoba, D. (1958). *Muzički rječnik*. Zagreb: Naklada „IBI“.
2. Jonke, Lj., Hraste, M., Musulin, S., Rogić, P., Pavešić, S., Finka, B. (1967). *Rječnik hrvatskosrpskoga književnog jezika* (book I. A-F, book II. G-K). Zagreb: Matica hrvatska. Novi Sad: Matica srpska.
3. Klaić, B. (1966). *Veliki rječnik stranih riječi, izraza i kratica*. Zagreb: Zora.
4. *Naša osnovna škola: odgojno-obrazovna struktura*. (1972). Zagreb: Školska knjiga.

APPENDIX 1: Musical concepts from the 1972 curriculum (*Naša osnovna škola: odgojno-obrazovna struktura* (Our elementary school: an educational structure). Zagreb: Školska knjiga.

CONCEPT	Dictionary of Croato-Serbian Literary Language (1967)	Large Dictionary of Foreign Words B. Klaić (1966)	Musical Dictionary D. Chudoba (1958)
General concepts from the theory of music			
accelerando			+
àkord		+	+
allegro			+
andànte	+	+	+
crescendo			+
crtovlje			+
decescedno			+
dinàmika	+		+
dirìgent	+		+
dvodijelna mjera			+
glàs	+		+
glàzba	+		+
gùdàčki	+		+ ⁵
instrùmen(a)t,	+		+
intèrvāl	+		+
intonácija	+		+
kompozícija	+		+
legàto		+	+
ligatúra	+		+
melòdija		+	+
moderato		+	+
pentatonski niz			+ ⁶
ritardando			+
sinkopa			+
sluh			+
solmizácija			+
taktna crta			+ ⁷
tetrakordi			+
tonalitet			+
trodjelna mjera			+
tempo		+	+
uzmah			+
Types and forms of musical composition			
bòrben, borbena pjesma	+		
brojalice			

⁵ Gudački instrumenti ili gudačke

⁶ Pentatonska ljestvica ili skala

⁷ Taktica

brojànice	+		
budnica	+		
foks			
gavòta	+	+	+ ⁸
himna			+
koračnica			+
màzūrka		+	+
ples			+ ⁹
pólka		+	+
polonéza		+	+
róndo			+
rumba		+	+
samba		+	
tango			+
tužaljka			
uspavanka			+
Musical instruments and voices			
činèla		+	
gudački instrumenti			+
metalofon			
štapići			
tambürin		+	
triàngl		+	+ ¹⁰
udaraljke			+
zvečka			

⁸ Gavotte

⁹ Plesovi - igre

¹⁰ Triangle

SAMOPROCJENA RODITELJSKE KOMPETENCIJE – POTICANJE POZITIVNOG ODNOSA S DJECOM

SELF-ASSESSMENT OF PARENTAL COMPETENCE – CULTIVATING POSITIVE RELATIONSHIPS WITH CHILDREN

Zlatka GREGOROVIĆ BELAIĆ, Nadja ČEKOLJ

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Roditeljska kompetencija uključuje različita ponašanja roditelja koja za cilj imaju postizanje svekolikog razvoja djeteta (Sanders, 1999). Milanović i suradnici (2000) ističu da je za kompetentnog roditelja važan i način na koji sebe doživljava kao osobu, u smislu da ima kontrolu nad svojim roditeljstvom te da se dobro osjeća kao roditelj. Očekuje se da kompetentan roditelj, uz posjedovanje znanja, vještina i sposobnosti koje su nužne za odgoj djece, posjeduje i određene osobine ličnosti kako bi svojoj djeci mogao predstavljati pozitivan model identifikacije (Ljubetić, 2007). Dosadašnja istraživanja pokazuju da oni roditelji koji pokazuju veću sigurnost u svoju roditeljsku ulogu su usmjereni na poticanje djetetova razvoja, odnosno češće procjenjuju da adekvatno odgovaraju na potrebe djeteta te ih rjeđe kažnjavaju (Gilmore & Cuskelly, 2008; Coleman & Karraker, 1997; prema Rogers & Matthews, 2004). Cilj ovoga rada jest ispitati samoprocjenu roditelja vlastite roditeljske kompetencije te razliku o samoprocjeni ovisno o stupnju obrazovanja roditelja i broju djece u obitelji. Za potrebe istraživanja korišten je Upitnik roditeljskog doživljaja kompetencije (Gibaud-Wallston & Wandersmann, 1978), hrvatsku verziju upitnika prevela je i prilagodila Mandarić Vukušić (2016). Navedeni upitnik sadrži 17 čestica koje mjere roditeljsko zadovoljstvo vlastitim roditeljstvom i doživljaj roditeljske učinkovitosti. Istraživanje je provedeno tijekom 2019./2020. akademske godine na prigodnom uzorku (N=86). Rezultati deskriptivne analize ukazuju na visoku samoprocjenu roditeljske kompetencije i visok stupanj povjerenja u vlastite vještine roditeljstva i znanja o tome kako biti dobar roditelj, ponajviše zbog toga što tu ulogu obnašaju dulje vrijeme. Rezultati pokazuju kako roditelji smatraju da su ispunili vlastita očekivanja u pogledu brige za svoje dijete te da je lako riješiti poteškoće s djecom ukoliko, kao roditelj, poznaje kako njegovo vlastito ponašanje utječe na dijete. Istovremeno, roditelji se većinom slažu s time da je teško biti roditelj jer ne znaju postupaju li uvijek dobro ili ne. Analizom varijance nezavisnih uzoraka utvrđeno je postojanje razlika u samoprocjeni roditeljske kompetencije s obzirom na stupanj obrazovanja roditelja i broj djece u obitelji na pojedinim česticama.

Ključne riječi: roditeljska kompetencija, roditeljstvo, odnos roditelj-djeca, stupanj obrazovanja roditelja, broj djece u obitelji

ABSTRACT

Parental competence includes the different parental behaviour who aim to achieve the overall development of the child. It is important how parent perceive themselves as a person, sense of control over their parenthood and positive feelings towards their role. A competent parent needs to have certain knowledge, skills, and abilities fundamental for parenting. Besides, it is necessary to possess certain personality traits to represent a positive role model (Ljubetić,

2007). When parents feel confident in their parenting, they are more likely to use parenting practices that cultivate positive developmental outcomes for children, according to some research results (Gilmore & Cuskelly, 2008). In addition, there is a link between a high perception of parental efficacy and responsiveness and non-punishing behaviour (Coleman & Karraker, 1997; as cited in Rogers & Matthews, 2004). The aim of this paper is to examine and discuss parental self-assessment of their own parental competence and the difference in self-assessment depending on the level of education of parents and the number of children in the family. For the purposes of this research The Parenting Sense of Competence Scale (Gibaud-Wallston & Wandersmann, 1978) was used. The Croatian version of the Scale is translated and adapted by Mandarić Vukušić (2016). The mentioned scale contains 17 items that measure satisfaction with parenting and sense of parental efficacy. The research was conducted on a convenient sample (N=86). The results of the descriptive analysis indicate a high level of self-assessment of parental competence and a high degree of confidence in parenting skills. At the same time, parents mostly agree that parenting is difficult considering the feeling of insecurity in their actions. The analysis of the variance of independent samples revealed the existence of differences in the self-assessment of parental competence regarding the degree of parental education and the number of children in the family.

Keywords: parental competence, parenting, parent – child relationship, degree of parental education; number of the children in the family

UVOD

Biti roditelj odgovorna je i vrlo zahtjevna uloga za koju nužan preduvjet nije posjedovanje znanja i vještina, niti je potrebna ikakva diploma (licenca) (Kušević, 2009). Unatoč tome što nekompetentno obavljanje roditeljske uloge može dovesti do ozbiljnih posljedica po dijete, ne postoji sustavan proces „vježbanja“ buduće uloge roditelja (Kušević, 2009). Kada se pojedinac suoči sa svojom (novom) ulogom roditelja, nerijetko poseže za onim resursima koje je usvojio učeći po modelu, odnosno promatrajući svoje roditelje. Dodatna otežavajuća okolnost za roditelje može biti i postojanje raznih mitova s kojima se roditelji suočavaju, poput onoga da je odgoj djece zabavna stvar, a u stvarnosti je odgoj djece težak posao koji uključuje puno odgovornosti, zahtijeva vještinu, dugotrajno obvezivanje i predanost (Pernar, 2010). Opravdano je zapitati se o primjerenosti i kvaliteti ishoda takvog oblika učenja pa se javlja sve veća potreba za naglašavanjem važnosti, za dijete razvojno poticajnih, roditeljskih osobina. Roditeljstvo je vrlo kompleksan konstrukt. U prilog tome ide i činjenica da objašnjavajući pojam *roditeljstvo*, autori posežu za nekoliko skupina pojmova: (I) doživljaj roditeljstva (koji uključuje odlučivanje za djecu, prihvatanje i preuzimanje roditeljske uloge, postavljanje odgojnih ciljeva te doživljaj vlastite vrijednosti), (II) roditeljska briga (rađanje djece i briga za njihovo održanje, život i razvoj), (III) roditeljski postupci i aktivnosti koje roditelj poduzima kako bi ostvario roditeljske ciljeve i ispunio svoju ulogu te (IV) roditeljski odgojni stil (emocionalno ozračje unutar kojeg se odvijaju sva međudjelovanja roditelja i djeteta) (Čudina-Obradović & Obradović, 2003). Osim toga, Belsky (1984) ističe nekoliko ključnih determinanti roditeljstva, a to su individualne karakteristike roditelja, individualne djetetove potrebe te kontekstualne uvjete stresa i potpore koji uključuju posao roditelja, bračne odnose i društvene odnose s drugim ljudima. Posebno važna promjena kod pojedinca nastaje u trenutku kada postaje roditelj jer prisustvo djeteta uvelike mijenja

ponašanje i aktivnosti roditelja, ali i njihovu vlastitu sliku o sebi, tj. subjektivan doživljaj roditeljstva (Čudina-Obradović & Obradović, 2003). Čudina-Obradović i Obradović (2006) definiraju subjektivnu roditeljsku kompetenciju kao „roditeljev osjećaj koliko je sposoban i uspješan kao roditelj“ (str. 246). Autori također navode da se subjektivna roditeljska kompetencija u istraživanjima definira kao skup dimenzija „samoprocjena roditeljskog znanja, vještine, lakoće odgajanja, zadovoljstva, samoučinkovitosti i samopoštovanja i osjećaj roditelja da nadzire proces odgoja“ (Čudina-Obradović & Obradović, 2006, str. 246). Uz subjektivan doživljaj roditeljstva povezuje se i procjena roditeljske samoučinkovitosti, koja je usko povezana s roditeljskom kompetencijom te razvojnim ishodima djeteta (Gilmore & Cuskelly, 2008). Roditeljska se kompetencija definira kao skup različitih roditeljskih ponašanja i postupaka kojima se potiče djetetov razvoj (Sanders, 1999). S obzirom na opću definiciju kompetencija kao kombinacija znanja, vještina i stavova koja pojedinca čini sposobnim za obavljanje određenog posla, roditeljska kompetencija se može promatrati kao doživljaj sebe kao roditelja koji ima kontrolu nad svojim roditeljstvom i odnosom s djetetom (Milanović i sur., 2001). Kompetentan roditelj je onaj koji zna koristiti osobne i vanjske resurse u procesu sazrijevanja djeteta (Maleš & Kušević, 2011), ali i onaj koji odgoj djeteta promatra kao izazov kojemu je dorastao (Jurčević Lozančić & Kunert, 2015). Mandarić Vukušić (2016) dodaje da odnos s djetetom predstavlja jedan od glavnih prioriteta kompetentnih roditelja. U skladu s tim, kompetentan roditelj ima za cilj konstantno usavršavati svoje roditeljske vještine i raditi na poboljšanju odnosa s djetetom. Nasuprot tome, karakteristike nekompetentnog roditelja odnose se na probleme s kojima se roditelji svakodnevno nose, kao što je sumnja u djetetove osjećaje prema roditeljima, nesigurnost u vlastite roditeljske odluke, nekonzistentnost u roditeljskim postupcima, postavljanje nerazumnih očekivanja od djeteta i sebe kao roditelja i slično (Fine & Wardle, 2001; prema Mandarić-Vukušić, 2016). Takve karakteristike nekompetentnih roditelja mogu uvelike negativno utjecati na roditeljske postupke, kao što je nesigurnost u vlastito roditeljstvo što pak može rezultirati nerazumijevanjem djeteta (Fine & Wardle, 2001; prema Mandarić-Vukušić, 2016). U literaturi se često može uočiti da autori posebno ističu pedagošku kompetenciju kao roditeljsku kompetenciju, a koja podrazumijeva posjedovanje nužnih pedagoških i psiholoških znanja o djeci te vještine potrebne za odgoj djece primjeren njihovoj dobi i sposobnostima (Jurčević Lozančić & Kunert, 2015), ali kvalitetan odnos roditelja i djeteta (Ljubetić, 2007). Osim toga, ističu se brojni povoljni razvojni ishodi kod djece, kao što su emocionalna sigurnost, samostalnost, socijalna kompetencija i kognitivna postignuća (Belsky, 1984). Važnost roditeljske kompetencije ogleda se i u mogućnostima prevencije potencijalno rizičnih postupaka roditelja. Naime, kada se roditelji osjećaju sigurni u svoju roditeljsku učinkovitost, vjerojatnije je da će koristiti učinkovitije roditeljske postupke, odnosno one koji njeguju pozitivne razvojne ishode za dijete te stvoriti emocionalno ozračje koje povoljno djeluje na razvoj djeteta (Čudina-Obradović & Obradović, 2006). Roditeljska samoučinkovitost, čini se, predstavlja važan zaštitni posredujući faktor za čimbenike rizika kao što su majčina depresija i rizici vezani uz temperament djeteta (Teti & Gelfand 1991; MacPhee et al. 1996; Gondoli & Silverberg, 1997; prema Gilmore & Cuskelly, 2008), kao i uskraćivanje podrške djetetu od strane roditelja i negativne tehnike discipline (vikanje, omalovažavanje, tjelesno kažnjavanje i sl.) (Čudina-Obradović & Obradović, 2006).

Roditeljska kompetencije kao čimbenik poticanja kvalitetnih odnosa s djecom može se objasniti kroz dimenzije obiteljske kohezije, fleksibilnosti i komunikacije (Olson & Gorall, 2003). Naime, obiteljska kohezivnost jedna je od dimenzija obiteljskog funkcioniranja koja se odnosi na emocionalnu povezanost i osjećaj bliskosti koju članovi imaju jedni prema drugima (Olson, 2000; prema Berc & Blažeka Kokorić, 2012). Kompetentni roditelji imaju znanja o tome da njegovanje bliskosti s djecom, kroz različite zajedničke aktivnosti, doprinosi i kvalitetnijim odnosima te smanjenju nezadovoljstva među članovima obitelji (Berc & Blažeka Kokorić, 2012). Osim toga, obiteljska kohezivnost kao emocionalna klima u obitelji, omogućuje djeci regulaciju i upravljanje emocijama, bilo lakšim ili težim, posebice kada žive u okolini u kojoj se osjećaju prihvaćeno i zbrinuto (Macuka, 2012). Istraživanja u području roditeljstva konzistentno pokazuju kako općenito bolju prilagodbu imaju djeca koja su uspostavila sigurnu privrženost s roditeljima, koja imaju roditelje koji su emocionalno topli i umjereno kontrolirajući, te potiču i prihvaćaju dijete (Cummings, Davies, & Campbell, 2000; prema Macuka, 2012). Obiteljska fleksibilnost odnosi se na stupanj u kojem su moguće promjene u obitelji (promjene u vođenju obitelji, promjene u ulogama u obitelji, promjene u obiteljskim pravilima), odnosno na to kako članovi obitelji balansiraju stabilnost i promjenu (Olson & Gorall, 2003). Kohezivne i fleksibilne obitelji pružaju primjerenu podršku djeci, ponašaju se dosljedno te na taj način stvaraju osjećaj kontrole i sigurnosti te jačaju djetetovo samopoštovanje (Kliewer & Kung, 1998, prema Bezinović, Manestar, & Ristić Dedić, 2004). U obiteljima u kojima roditelji potiču stupanj neovisnosti djece, adekvatan dobi, komunikacija je vrlo važna komponenta. Naime, kompetentni roditelji komuniciraju sa svojom djecom na način da je komunikacija jasna, emocije se slobodno izražavaju, a nesporazumi se rješavaju dogovaranjem i kompromisima uz spremnost na promjene (Štalekar, 2010). Obitelji u kojima postoji visoka kohezija i fleksibilnost te otvorena komunikacija među članovima obitelji ostvaruju pozitivne odnose između roditelja i djece te na taj način pridonose i razvoju prosocijalnoga ponašanja, ne samo kod djece, već i kod adolescenata (Merkaš, 2019). Uža i šira društvena okolina postavlja visoke zahtjeve pred suvremenog roditelja. Međutim, i dalje ne postoji konsenzus oko njihovih jednoznačnih obilježja, budući da se očekuje da roditelj zna kako dijete misli, osjeća, da radi na povećanju zadovoljstva svoje cjelokupne obitelji te da bude usmjeren na razvijanje djetetove opće dobrobiti (Ljubetić, 2007). Od suvremenog se roditelja očekuje da promijeni svoju percepciju djeteta na način da „napravi pomak od odgoja za poslušnost prema odgoju za odgovornost, kreativnost i kritičko mišljenje“ (Maleš, 2012, str. 2). Odnosno, sliku djeteta koje pasivno prima utjecaj odraslih, zamijeniti slikom djeteta koje je aktivno, kompetentno i sposobno biće (Maleš, 2012). Pritom, valja naglasiti kako je iluzorno očekivati od roditelja da ispune sve zahtjeve koja društvo stavlja pred njih te je u tom kontekstu nužno osigurati socijalnu i stručnu potporu (Ljubetić, 2007), koja će omogućiti stjecanje vještina i znanja o kvalitetnim roditeljskim postupcima, što može dovesti do većeg zadovoljstva roditeljskom ulogom.

METODA RADA

Cilj ovoga rada jest ispitati samoprocjenu roditelja vlastite roditeljske kompetencije te razliku o samoprocjeni ovisno o broju djece u obitelji i stupnju obrazovanja roditelja.

Iz definiranih ciljeva, a temeljem dosadašnjih spoznaja navedenih u teorijskom dijelu rada, proizlaze osnovne hipoteze: (I) Postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni roditeljske kompetencije s obzirom na broj djece u obitelji; (II) Postoji statistički značajna u samoprocjeni roditeljske kompetencije s obzirom na stupanj obrazovanja roditelja. Za potrebe istraživanja korišten je Upitnik roditeljskog doživljaja kompetencije (Gibaud-Wallston & Wandersmann, 1978; prema Gilmore & Cuskelly, 2008), hrvatsku verziju upitnika prevela je i prilagodila Mandarić Vukušić (2016). Navedeni upitnik sadrži 17 čestica koje mjere roditeljsko zadovoljstvo vlastitim roditeljstvom i doživljaj roditeljske učinkovitosti. Korištena je skala procjene od 1 do 6 (1 u potpunosti se slažem; 2 slažem se; 3 uglavnom se slažem; 4 uglavnom se ne slažem; 5 ne slažem se; 6 u potpunosti se ne slažem). Istraživanje je provedeno tijekom 2019./2020. akademske godine na prigodnom uzorku (N=86), odnosno na roditeljima studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci. Ispitanici su bili upoznati s predmetom i ciljevima istraživanja te su bili upoznati s pravom na anonimnost i odustajanje od sudjelovanja u istraživanju. Navedeni upitnik prvenstveno je bio namijenjen osobama koje su po prvi puta dobile dijete, no s vremenom je upitnik primjenjivan i za ispitivanje procjene roditeljskih kompetencija (Rogers & Matthews, 2004). Mandarić Vukušić (2016) provjeravala je valjanost skale metodom osnovnih komponenata, te je unutarnja konzistencija supskala izračunata pomoću Cronbachovog alfa koeficijenta. Dobivena je dvofaktorska struktura skale kojom je objašnjeno 41,4% ukupne varijance. Dvofaktorska struktura prihvaćena je i u ranijim istraživanjima mnogih autora (Johnston & Mash, 1998; Ohan et al., 2000; prema Rogers & Matthews, 2004; Gilmore & Cuskelly, 2009). Najviši stupanj obrazovanja većine ispitanika je srednja škola (70,9%). Većina ispitanika ima dvoje djece (52,3%), dok je podjednak broj roditelja koji imaju jedno (17,4%) ili dvoje djece (22,1%) (Tablica 1).

Tablica 1. Struktura uzorka

Table 1. Sample structure

	VARIJABLE	N	%
STUPANJ OBRAZOVANJA	Nezavršena osnovna škola	0	0
	Osnovna škola	0	1,2
	Srednja škola	61	70,9
	Viša škola ili preddiplomska razina	9	10,5
	Fakultet	16	18,6
	Magisterij ili doktorat	0	0
BROJ DJECE	Jedno	15	17,4
	Dvoje	45	52,3
	Troje	19	22,1
	Četvero	2	2,3
	Petero	1	1,2
	Šestero	2	2,3
	Sedmero i više	2	2,3

REZULTATI I DISKUSIJA

Tablica 2. prikazuje deskriptivnu statistiku svake čestice pojedinačno. Čestice s kojima se složilo najviše ispitanika roditelja su sljedeće: “Biti dobar roditelj samo po sebi je nagrada” ($M=1,6341$, $SD=1,27184$) i “Iskreno vjerujem da imam sve vještine potrebne da budem dobra majka/otac svojem djetetu” ($M=2,1163$; $SD=1,21889$). Roditelji su pokazali najmanje slaganje s česticom: „Kada bi majčinstvo/očinstvo bilo zanimljivije, bio/-la bih više motiviran/-a biti bolji roditelj“ ($M=5,5465$; $SD=0,876$). Prema deskriptivnim pokazateljima, možemo zaključiti da se ispitanici osjećaju kompetentnima u ulozi roditelja. Dodatno, deskriptivni podaci pokazuju kako ispitanici ne doživljavaju svoju ulogu roditelja frustrirajućom, ne osjećaju se napetima, odnosno smatraju da imaju kontrolu nad svojim roditeljevanjem.

Tablica 2. Deskriptivna statistika

Table 2. Descriptive statistics

ČESTICE	N	\bar{x}	St.dev.
Iako roditeljstvo može biti predivno iskustvo, osjećam se frustrirano sada kada je moje dijete u ovoj dobi.	86	4,7907	1,49600
Liježem i budim se s istim osjećajem kako nisam mnogo postigao/-la.	86	4,8488	1,40183
Ne znam zašto, ali ponekad se osjećam izmanipulirano, a trebao/-la bih imati kontrolu nad situacijom.	86	4,2907	1,37940
Moj/-a otac/majka bio/-la je bolje pripremljen/-a da bude otac/majka, nego što sam to ja.	86	4,8837	1,33212
Teško je biti roditelj jer nisi uvijek siguran postupaš li dobro ili ne.	86	2,4767	1,60680
Ponekad mi se čini da ništa ne stignem napraviti.	86	3,2093	1,72263
Moji afiniteti i interesi su u drugom području, ne u roditeljstvu.	86	4,9535	1,33643
Kada bi majčinstvo/očinstvo bilo zanimljivije, bio/-la bih više motiviran/-a biti bolji roditelj.	86	5,5465	0,87658
Roditeljstvo me čini napetim/-om i nervoznim/-om.	86	4,8140	1,35917
Ako roditelj zna kako njegovo ponašanje utječe na dijete, kao što ja znam, lako je riješiti sve poteškoće s djecom.	86	2,8023	1,35316
Drugi roditelji bi od mene mogli naučiti sve što im treba da budu dobri roditelji.	86	3,3953	1,10910
Roditeljstvo nije teško jer svaki problem se lako rješava.	86	3,8256	1,58813
Ispunio/-la sam vlastita očekivanja u pogledu brige za svoje dijete.	86	2,3837	1,41562
Ja najbolje znam što muči moje dijete.	86	2,9419	1,24006
S obzirom na to koliko dugo sam roditelj, u potpunosti sam upoznata s tom ulogom.	86	2,1860	1,41014
Iskreno vjerujem da imam sve vještine potrebne da budem dobra majka/otac svojem djetetu.	86	2,1163	1,21189
Biti dobar roditelj samo po sebi je nagrada.	86	1,6341	1,27184

Analizom varijance nezavisnih uzoraka kojom se utvrđuje razlika aritmetičkih sredina među grupama ispitala se razlika u procjeni roditeljskih kompetencija s obzirom na nezavisne varijable: I) broj djece u obitelji i II) stupanj obrazovanja roditelja (Tablica 3). S obzirom na to da nije bilo ispitanika u pojedinim grupama varijable “stupanj obrazovanja” (nezavršena osnovna škola, osnovna škola i magisterij ili doktorat), navedene su grupe izbačene iz daljnje analize. Zbog malog broja roditelja u pojedinim grupama varijable „broj djece u obitelji“ pojedine grupe su spojene (dvoje ili troje

djece i četvero i više djece). Kada je riječ o broju djece u obitelji i procjeni roditeljske kompetencije, analiza varijance nezavisnih uzoraka pokazala je da postoji statistički značajna razlika među grupama samo na čestici „Moj/-a otac/majka bio/-la je bolje pripremljen/-a da bude otac/majka, nego što sam to ja“ te se zbog toga odbacuje prva hipoteza o postojanju statistički značajne razlike u samoprocjeni roditeljske kompetencije s obzirom na broj djece u obitelji ($p=0,02$). Provedbom Mann-Whitney testa za usporedbu među kojim grupama postoji razlika, uz Bonferroni kontrolu alfa pogreške, utvrđena je statistički značajna razlika između roditelja koji imaju četvero i više djece i jedno dijete (veličina efekta koja iznosi $r=0,25$, što predstavlja mali efekt) te između onih roditelja koji imaju četvero i više djece i dvoje ili troje djece (veličina efekta koja iznosi $r=0,34$, što predstavlja srednji efekt). S navedenom česticom najveće slaganje iskazali su oni roditelji koji imaju četvero ili više djece ($C_4 = 3$; $C_{2-3} = 6$; $C_1 = 5$). U kontekstu (ne)postojanja istraživanja koja uključuju varijablu „broj djece u obitelji“ dotakli su se Čudina-Obradović i Obradović još 2000. godine ističući kako spomenuta tematika nije obrađivana u našoj zemlji, a nije ni predmetom istraživanja u Europi. Navedeno možemo potvrditi i danas, odnosno i dalje je evidentan nedostatak istraživanja koja uključuju varijablu „broj djece u obitelji“. Stoga je bilo vrlo izazovno pronaći relevantne rezultate prethodnih istraživanja s kojima bi se mogli komparirati rezultati ovog istraživanja. Pregledom dostupne literature o ispitivanju procjene roditeljstva, uočeno je da roditelji s većim brojem djece više prihvaćaju djetetov neposluh u odnosu na roditelje koji imaju jedno dijete (Mandarić Vukušić, 2016). Spomenuto se može povezati s rezultatom koji upućuje na to da roditelji s većim brojem djece na neposlušnost djece gledaju kao na razvojnu fazu koja će najvjerojatnije proći (Liebal et al., 2011). U ovom je istraživanju pronađena razlika na samo jednoj čestici koja se odnosi na usporedbu sa spremnošću na roditeljstvo u odnosu na vlastite roditelje te je nemoguće donositi generalizirane zaključke o odnosu broja djece u obitelji sa samoprocjenom roditeljske kompetencije zbog prevelike diskrepancije u broju ispitanika u pojedinim grupama varijable „broj djece u obitelji“. Stupanj obrazovanja roditelja kao kriterij prema kojemu se ispitivala razlika u procjeni vlastitih roditeljskih kompetencija, pokazala je da postoji statistički značajna razlika među grupama na česticama „Liježem i budim se s istim osjećajem kako nisam mnogo postigao/-la“ i „Roditeljstvo nije teško jer svaki problem se lako rješava“. Druga hipoteza o postojanju statistički značajne razlike u samoprocjeni roditeljske kompetencije s obzirom na stupanj obrazovanja roditelja je stoga, također, odbačena. Na obje je čestice ($p_1=0,015$, $p_2=0,005$), provedbom Mann-Whitney testa za usporedbu među kojim grupama postoji razlika, uz Bonferroni kontrolu alfa pogreške, utvrđena statistički značajna razlika između roditelja koji imaju završeno srednjoškolsko obrazovanje i višu ili preddiplomsku razinu obrazovanja, dok na čestici „Roditeljstvo nije teško jer svaki problem se lako rješava“ razlika postoji i među onim roditeljima koji su završili višu školu ili preddiplomsku razinu studija i fakultet ($p_2=0,014$). Veličina efekta za prvu česticu je mala ($r=0,26$), dok je za drugu česticu veličina efekta srednje jačine ($r=0,3$). Roditelji koji su završili samo srednju školu iskazuju veće slaganje na čestici „Liježem i budim se s istim osjećajem kako nisam mnogo postigao/-la.“ od roditelja sa završenom višom školom ili preddiplomskom razinom i roditelja sa završenim fakultetom ($C_1=5$; $C_{2 \text{ i } 3}=6$). S česticom „Roditeljstvo nije teško jer svaki problem se lako rješava.“ najveće slaganje iskazuju roditelji sa završenom višom

školom ili preddiplomskom razinom, dok najmanje slaganje iskazuju roditelji sa završenim fakultetom ($C_1=4$; $C_2=6$; $C_3=3,5$). Rezultati prethodnih istraživanja upućuju na povezanost stupnja obrazovanja roditelja s vlastitim znanjima o roditeljstvu. Što je viši stupanj obrazovanja, to je viša razina znanja o roditeljstvu (Morawska et al., 2008). Viši stupanj obrazovanja ima za posljedicu uspostavljanje novog sustava vrijednosti, redefiniranju životnih ciljeva te ostvarivanje većeg društvenog kapitala (Baldwin Nord, 1984; prema Kušević, 2013), što se može povezati s rezultatima istraživanja autora Menaghan & Parcel (1991), koji upućuju na to da su starije i obrazovnije majke više orijentirane na razvoj kognitivnih sposobnosti i vještine rješavanja problemskih zadataka. Dodatno, analizirajući skupine visokoobrazovanih roditelja i onih bez sveučilišnog obrazovanja, Kesserling i suradnici (2012) došli su do rezultata koji upućuju na to da su oni visokoobrazovani roditelji ujedno i motiviraniji u kontekstu razvoja pedagoške kompetencije za obavljanje svoje roditeljske uloge, za razliku od roditelja bez sveučilišnog obrazovanja koji su pak skloniji preuzimanju pedagoških obrazaca svojih vlastitih roditelja.

Tablica 3. Statistički značajne razlike u samoprocjeni roditeljske kompetencije s obzirom na broj djece u obitelji i stupanj obrazovanja roditelja

Table 3. Statistically significant differences in the self-assessment of parental competence with regard to the number of children in the family and the level of education of the parents

ČESTICE	VARIJABLE	N	Prosječni rang	p
Moj/-a otac/majka bio/-la je bolje pripremljen/-a da bude otac/majka, nego što sam to ja.	Broj djece u obitelji			0,02
	Jedno	15	13,63	
	Četvero i više	7	6,93	
	Broj djece u obitelji			0,02
	Dvoje ili troje	64	38,43	
	Četvero i više	7	13,79	
Liježem i budim se s istim osjećajem kako nisam mnogo postigao/-la.	Stupanj obrazovanja roditelja			0,01
	Srednja škola	61	33,35	
	Viša škola ili preddiplomska razina	9	50,06	
Roditeljstvo nije teško jer svaki problem se lako rješava.	Stupanj obrazovanja roditelja			0,01
	Viša škola ili preddiplomska razina	9	17,67	
	Fakultet	16	10,38	
	Stupanj obrazovanja roditelja			0,005
	Srednja škola	61	32,94	
	Viša škola ili preddiplomska razina	9	52,83	

ZAKLJUČAK

Različite definicije roditeljske kompetencije naglasak stavljaju na različite aspekte, ali svima je zajednička usmjerenost na dobrobit djeteta. Pojedine definicije ističu nužnost posjedovanja znanja, vještina i konstantnog usavršavanja istog s ciljem prevencije neželjenih roditeljskih ponašanja. Ipak, treba imati u vidu kompleksnost i raznovrsnost

faktora koji mogu potencijalno utjecati na razvojni ishod djeteta, a koji nisu nužno vezani uz roditeljske karakteristike. Primjerice, faktori poput temperamenta djeteta, ekonomske stabilnosti roditelja i karakteristika okoline mogu biti presudni na razvojne ishode djeteta te se nepravedno povezati s nekompetentnosti roditelja. Roditeljska kompetencija kao poželjna karakteristika roditeljstva, ima svoje uporište i u razvoju pozitivnih odnosa s djecom. Obiteljski se odnosi, a samim time i odnosi roditelj – dijete, promatraju kroz tri temeljne dimenzije: kohezija, fleksibilnost i komunikacija (Olson & Gorall, 2003). Njegovanjem emocionalne povezanosti roditelja s djecom, omogućavanjem fleksibilnosti u postavljanju granica te održavanjem otvorene i jasne komunikacije, evidentno je i da odnosi u obitelji postaju kvalitetniji, što može biti vrlo značajno u općem razvoju djeteta, a kasnije i mlade osobe (adolescenta). Translativan utjecaj roditeljske kompetencije na poticanje pozitivnih odnosa s djecom može se, prema tome, očitovati i kao prevencija kasnijih adolescentskih poremećaja u ponašanju. Može se pretpostaviti kako djeca roditelja koji imaju znanja i vještine o roditeljstvu, imaju veće šanse za razvoj prosocijalnih ponašanja u kasnijoj životnoj dobi. Ciljevi ovog istraživanja bili su ispitati samoprocjenu roditelja vlastite roditeljske kompetencije te razliku o samoprocjeni ovisno o broju djece u obitelji i stupnju obrazovanja roditelja. Pronađene su statistički značajne razlike samo na pojedinim česticama ovisno o nezavisnim varijablama, te su zbog toga odbačene obje postavljene hipoteze. Rezultati pokazuju kako roditelji smatraju da su ispunili vlastita očekivanja u pogledu brige za svoje dijete te da je lako riješiti poteškoće s djecom ukoliko, kao roditelj, poznaje kako njegovo vlastito ponašanje utječe na dijete. Istovremeno, roditelji se većinom slažu s time da je teško biti roditelj jer ne znaju postupaju li uvijek dobro ili ne. Ograničenje ovog istraživanja je nemogućnost generalizacije na opću populaciju zbog nedovoljno velikog uzorka. Dodatno, ograničenje je i provedba bivarijatne statističke analize na razini čestica. Preporučuje se da buduća istraživanja samoprocjene roditeljske kompetencije uključe dodatne nezavisne varijable (poput spola, obiteljskog prihoda i obiteljske strukture) te ispitivanje njihove korelacije.

LITERATURA

1. Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process model. *Child Development*, 55, 83-96.
2. Berc, G. & Blažeka Kokorić, S. (2012). Slobodno vrijeme obitelji kao čimbenik obiteljske kohezivnosti i zadovoljstva obiteljskim životom. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20 (2), 1-89.
3. Bezinović, P., Manestar, K., & Ristić Dedić, Z. (2004). Obiteljska kohezivnost i zadoovljstvo životom djevojaka i mladića iz sela i grada. *Sociologija sela*, 42 (163/164), 157-172.
4. Čudina-Obradović, & Obradović (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
5. Čudina-Obradović, M., & Obradović, J. (2003). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku*, 10(1), 45-68.
6. Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2008). Factor structure of the Parenting Sense of Competence scale using a normative sample. *Child: care, health and development*, 35(1), 48-55.
7. Jurčević Lozančić, A., & Kunert, A. (2015). Obrazovanje roditelja i roditeljska pedagoška kompetencija, teorijski i praktički izazovi. *Metodički obzori*, 10(2), 39-48.

8. Jurčević Lozančić, A. i Kunert, A. (2015). Obrazovanje roditelja i roditeljska pedagoška kompetencija, teorijski i praktički izazovi. *Metodički obzori* 10, 39-48.
9. Kesselring, M., de Winter, M., Horjus, B., van de Schoot, R., & van Yperen, T. (2012). Do parents think it takes a village? Parents' attitudes towards nonparental adults' involvement in the upbringing and nurture of children. *Journal of Community Psychology*, 40(8), 921-937.
10. Kušević, B. (2009). Licencija za roditeljstvo – buduća realnost ili utopijska projekcija? *Pedagoška istraživanja* 6(1-2), 191-202.
11. Kušević, B. (2013). Odgojne implikacije odgođenog roditeljstva. *Pedagoška istraživanja*, 10(1), 81-101.
12. Liebal, K., Reddy, V., Hicks, K., Jonnalagadda, S., & Chintalapuri, B. (2011). Socialization Goals and Parental Directives in Infancy: The Theory and the Practice. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10(1), 113-131.
13. Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
14. Macuka, I. (2012). Osobne i obiteljske odrednice emocionalne regulacije mlađih adolescenata. *Psihološke teme*, 21(1), 61-82.
15. Maleš, D. (2012). Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima. *Dijete, vrtić, obitelj*, 67, 13-15.
16. Maleš, D., & Kušević, B. (2011). Nova paradigma obiteljskoga odgoja. U D. Maleš (Ur.), „*Nove paradigme ranoga odgoja*“ (str. 44-66). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
17. Mandarić Vukušić, A. (2016). *Roditeljska kompetencija i (ne)pedagoška zanimanja* (Doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
18. Menaghan, E. G., & Parcel, T. L. (1991), Determining Children's Home Environments: The Impact of Maternal Characteristics and Current Occupational and Family Conditions. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 417-431.
19. Merkaš, M. (2019). Povezanost očeva zadovoljstva i percepcije obitelji sa sudjelovanjem u obiteljskom životu i prosocijalnim ponašanjem adolescenata. *Društvena istraživanja*, 29(1), 135-154.
20. Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D., & Sekulić-Majurec, A. (2001). *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Targa.
21. Morawska, A., Winter, L., & Sanders, M. R. (2008). Parenting Knowledge and its Role in the Prediction of Dysfunctional Parenting and Disruptive Child Behaviour. *Child: Care, Health and Development*, 35(2), 217-226.
22. Olson, D.H., & Goral, D.M. (2003). Circumplex Model of Marital & Family Systems. U F. Walsh (Ur.), *Normal family Processes*. New York: Guilford, 514-547.
23. Pećnik, N., Radočaj, T., Tokić, A. (2011). Uvjerenja javnosti o ispravnim roditeljskim postupcima prema djeci najmlađe dobi. *Društvena istraživanja*, 3(113), 625-646.
24. Pećnik, N., & Starc, B. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
25. Pernar, M. (2010). Roditeljstvo. *Medicina fluminensis*, 46(3), 255-260.
26. Rogers, H., & Matthews, J. (2004). The Parenting Sense of Competence Scale: Investigation of the Factor Structure, Reliability, and Validity for an Australian Sample. *Australian Psychologist*, 39(1), 88-96.
27. Sanders, M.R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the pervention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 71-90.
28. Stevanovic, P., & Rupert, P.A. (2009). Work-Family Spillover and Life Satisfaction Among Professional Psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(1), 62-68.

29. Štalekar, V. (2010). Dinamika obitelji i prvi teorijski koncepti. *Medicina fluminensis*, 46(3), 242-246.

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 sufinanciranje projekta od Sveučilišta u Rijeci.

NASTAVA NA DALJINU I NAČINI POUČAVANJA MATERINSKOG JEZIKA TIJEKOM PANDEMIJE

DISTANCE LEARNING AND WAYS OF TEACHING THE MOTHER TONGUE DURING A PANDEMIC

Irena KRUMES¹, Luka PONGRAČIĆ², Ana Maria MARINAC²

¹ Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Hrvatska

² Sveučilište u Slavanskom Brodu, Odjel društveno-humanističkih znanosti, Učiteljski studij,
Slavonski Brod, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRACT

Početak 2020. svijet je pogodila globalna epidemija radi koje se nastava u većini europskih država odvijala na daljinu. U Republici Hrvatskoj su učenici i nastavnici na svim razinama obrazovanja nekoliko mjeseci polazili nastavu na daljinu za što mnogi od njih nisu bili dovoljno metodički pripremljeni, a niti tehnički opremljeni. Za potrebe istraživanja konstruiran je i proveden upitnik o načinu provođenja nastave Hrvatskog jezika na daljinu u 2020. godini. Glavni je cilj ovoga istraživanja ustanoviti na koji se način odvijala nastava na daljinu i na koji način su se prenosili nastavni sadržaji određenih nastavnih područja unutar nastavnog predmeta Hrvatski jezik: književnost (lektira), jezik, medijska kultura, a posebno početno čitanje i pisanje (1. i 2. razred osnovne škole). Specifični su ciljevi bili provjeriti na koje su načine učitelji i nastavnici provodili nastavu pojedinog područja, u kojoj mjeri i u koja područja su utrošili najviše vremena za poučavanje te u kojim područjima su učenici pokazali najslabije rezultate. Upitnik je bio postavljen mrežno te su ga sudionici ispunjavali anonimno, a ukupno je sudjelovalo 170 učitelja razredne nastave te učitelja i nastavnika Hrvatskoga jezika. Rezultati pokazuju da su tijekom nastave na daljinu učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika najmanje poučavali sadržaje iz područja medijske kulture. Prema procjeni nastavnika najniže rezultate učenja pokazali su učenici na području jezika, a nastavnici su u nastavi na daljinu najviše vremena proveli poučavajući sadržaje iz književnosti.

Ključne riječi: Hrvatski jezik, materinski jezik, nastava na daljinu, poučavanje književnosti, poučavanje materinskoga jezika, poučavanje lektire

ABSTRACT

At the beginning of 2020, the world was hit by a global epidemic due to which teaching in most countries took place at a distance. In the Republic of Croatia, students and teachers at all levels of education attended distance learning for several months, for which many of them were not sufficiently methodically prepared, nor technically equipped. For the purposes of the research, a questionnaire was constructed and conducted on the manner of conducting distance learning of the Croatian language in 2020. The main goal of this research is to establish how distance learning took place, how the teaching contents of certain teaching areas were transferred within the subject Croatian language: literature (reading), language, media culture, and especially initial reading and writing (1st and 2nd grade of primary school). The specific objectives were to check the ways in which teachers taught each area, to what extent and in which areas they spent the most time teaching, and in which areas students showed the worst results. The questionnaire was posted online and the participants filled it in anonymously, with a total of 170 primary school teachers and Croatian language teachers. The results show that during distance learning, teachers of the Croatian language taught the least in the field of media culture. The lowest

learning outcomes were shown by students in the field of language, and teachers spent the most time in distance learning teaching content from literature.

Keywords: Croatian language, mother tongue, distance learning, literature teaching, mother tongue teaching, reading instruction.

UVOD

Pandemija koronavirusa prouzročila je brojne promjene na svim područjima života, a posebno u obrazovanju. Ožujak 2020. godine obilježen je zatvaranjem brojnih odgojno-obrazovnih ustanova diljem svijeta, pa tako i u Hrvatskoj (Basilaia & Kvavadze, 2020, Abdulamir & Hafidh, 2020). Zabrinutost učenika, roditelja, učitelja, kao i ravnatelja škole bila je sveprisutna, dok se u isto vrijeme tražio način kako proces obrazovanja što prije organizirati i održati što kvalitetnijim, ali i svrsishodnim (Basilaia & Kvavadze, 2020). Da bi se nastavni proces uistinu tako i ostvario bilo je potrebno brzo pronalaziti nova rješenja. Prema Ministarstvu znanosti i obrazovanja (2020) nastavni proces popraćen je izradom digitalnih nastavnih materijala, a prvi korak u poučavanju bio je izrada i postavljanje digitalnih materijala na određene platforme, koje su svim učenicima omogućili pristup obrazovnom sadržaju. Učenici su mogli pratiti nastavne sadržaje i na televizijskim programima na javnoj televiziji. Ćurković, Krašić, & Katavić (2020) ističu da je potrebna brza prilagodba učitelja na potpuno novi način predavanja, pri čemu je do velikog izražaja došao stupanj obrazovanja učitelja, ali i pristup informacijsko-komunikacijskim tehnologijama. Po standardima suvremenog obrazovanja uporaba informacijsko-komunikacijskih tehnologija svakodnevno je prisutna u razredima (Anderson & Elloumi, 2004), međutim prelaskom na mrežnu nastavu pokazalo se da to ipak u primjeni nije tako (Tonković, Pongračić, & Vrsalović, 2020). Mrežno učenje postalo je način učenja i poučavanja krajem prošloga stoljeća, kada se kao nastavna sredstva pojavljuju videozapisi i audiozapisi (Korijan & Škvorc, 2009). Iz toga proizlazi i sama definicija mrežnoga učenja, odnosno učenja uz pomoć informacijsko-komunikacijskih tehnologija putem mreže, odnosno online (Allen & Seaman, 2006). Mrežno učenje ne mora isključivo biti i učenje na daljinu, iako se u takvim slučajevima najviše primjenjuje. Ovakav, suvremen način poučavanja bio je najzastupljeniji na visokim učilištima. Brojni autori (Bunn 2004; Jukić 2017; Ćukušić & Jadrić, 2012) istražili su i osvrnuli se na negativne aspekte mrežne nastave kao što je nedovoljna socijalizacija učenika, koja može biti ugrožavajuća posebno za učenike osnovne škole; nedovoljna educiranost nastavnika za provođenje takvog oblika nastave, razne tehničke poteškoće, nedovoljna discipliniranost i sl. S druge strane, Jukić (2017b) ističe određene pozitivne strane, kao što su kreativnost, individualni način rada i praćenja vlastitog napretka, mogućnost različitog načina vrednovanja i dr. Uzimajući u obzir negativne i pozitivne strane poučavanja putem mreže, učitelji su odgovorili na izazov koji je zahvatio cijeli svijet.

Nastava na daljinu

Obzirom da su učenici nastavu pratili iz svojih domova, većina učenika bila je oslonjena na pomoć roditelja, koji su u brojnim aktivnostima zamijenili učitelja. Za vrijeme mrežne nastave, roditelji su bili temeljni pokretač motivacije za učenje. Podrška koja dolazi iz obitelji iznimno je bitna za obrazovanje i napredak učenika

(Bojrkund & Salvanes, 2011). Osim pomoći roditelja pri usvajanju novih nastavnih sadržaja, iznimno se važnom pokazala i samoregulacija učenja te navike učenja prije pandemije. Valja naglasiti da su se postignuća učenika mogla razlikovati i prema tehničkoj opremljenosti njihovih domova iz kojih su nekoliko mjeseci pratili nastavu (Oreopoulos, Page, & Stevens 2006). Osim toga bilo je važno uspostaviti suradnju roditelja i učitelja. Poželjno je između učitelja i roditelja razvijati otvorenu, pozitivnu i dvosmjernu komunikaciju te suradnju (Ljubetić, 2014), a to je do još većeg izražaja došlo u novim okolnostima. Komunikacija između roditelja i učitelja bila je učestalija nego u uobičajenim uvjetima, a nedostatak komunikacije prouzročio je nerazumijevanje, zbunjenost, a Ćuković, Krašić, & Katavić (2020) navode i ljutnju roditelja. Kolak (2014) ističe da je vrednovanje za brojne učitelje najveći izazov u obavljanju učiteljskog posla. Ranije provedena istraživanja pokazuju da se roditelji i učitelji uglavnom ne slažu u procjenjivanju akademskog uspjeha učenika, naglašavajući da roditelji ističu kako učitelji procjenjuju sposobnosti i kompetencije učenika znatno nižima (Racz, Putnick, Esposito, & Bornstein, 2019). Vrednovanje može poslužiti kao motivacija, ali i kao izvor brojnih poteškoća, stoga je važno jasno strukturirati i obrazložiti izabran i prikladan način vrednovanja. Vrednovanje je također postalo tematikom brojnih učiteljskih rasprava, a Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020) objavilo je dokument koji uređuje vrednovanje u nastavi na daljinu, *Upute za vrednovanje i ocjenjivanje tijekom nastave na daljinu*. Prema uputama Ministarstva, vrednovanje bi trebalo biti više usmjereno na poticanje učenika na učenje i rad, a manje na vrednovanje odgojno-obrazovnih ishoda nastave. Također, nastavni zadaci bili su orijentiraniji prema razvoju kritičkoga mišljenja, iznošenju vlastitoga mišljenja, kreativnosti učenika i sl., nego na reprodukciju usvojenog sadržaja. Basilalia & Kvavadze (2020) navode da su učitelji bili pod većim pritiskom zbog novog načina planiranja, provedbe nastave i vrednovanja, a istraživanje koje su proveli Ćurković & sur. (2020) to potvrđuje. Nadalje, rezultati istog istraživanja pokazuju da su roditelji nezadovoljni količinom zadataka, dok učitelji ističu da su zadavali jednak broj zadataka kao i za vrijeme formalnog obrazovanja. Što se tiče komunikacije između učitelja i učenika, ovim istraživanjem pokazalo se slaganje između učitelja i roditelja, tvrdeći da su redovito dobivali sve potrebne informacije. Učitelji smatraju da su kriteriji ocjenjivanja bili blaži te da su ocjene bile nerealne, dok se roditelji s takvim tvrdnjama ne slažu.

Nastava hrvatskog jezika kao materinskog jezika

Težak (1996) navodi da je osnovna funkcija nastave Hrvatskog jezika razvijanje učenikova vlastita mišljenja, jezikoslovna obrazovanost i osposobljavanje za pravilno pisanje i govorenje hrvatskim standardnim jezikom. Iz tih zadaća, vidljivo je da nastava Hrvatskoga jezika mora biti funkcionalna pri čemu se naglasak stavlja na praktičnu djelatnost koja je samo praćena teorijom, kao pripremom za praktičnu djelatnost. Hrvatski jezik u školama ostvaruje se pomoću pet nastavnih područja; početno čitanje i pisanje, hrvatski jezik u užem smislu, jezično izražavanje, književnost i medijska kultura (Marčeta, 2018); a Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik pet područja svrstava u tri domene; hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo i kultura i medij. Analizirajući zadaće domena i odgojno-obrazovne ishode koji se na nastavi ostvaruju, može se zaključiti da Hrvatski jezik jest praktična

djelatnost. Za ostvarenje ciljeva svakog od tih područja u nastavi se primjenjuju različite metode. Različiti autori navode različite metode poučavanja, pa tako Poljak (1988) koristi termine metoda demonstracije, metoda praktičnih radova, metoda crtanja, odnosno ilustrativnih radova, metoda pismenih radova, metoda čitanja i rada na tekstu, metoda razgovora i metoda usmenog izlaganja. Rosandić (2005) razlikuje tekstne, govorne i vizualne nastavne metode. Peko & Pintarić (1999) ističu verbalne, zorne i djelatne metode u nastavi. U nastavi Hrvatskoga jezika često se koristi podjela metoda Stjepka Težaka (1996), a to su metode usmenog izlaganja, metoda razgovora, metoda čitanja, metoda pisanja, metoda demonstracije, metoda crtanja i metoda fizičkoga rada. Kao posljedica učenikovih potreba i mogućnosti, biti nastavnog predmeta i svih nastavnih okolnosti proizišla su načela nastave Hrvatskoga jezika (Težak, 1996). Načela nastave Hrvatskoga jezika prema Težaku (1996) jesu: načelo opće naobrazbe i stručne usmjerenosti, načelo znanstvenosti, načelo odgojnosti, načelo stvaralaštva, načelo književnog jezika, načelo zavičajnosti, načelo međuovisnosti nastavnih područja, načelo razlikovanja i povezivanja jezičnih razina, načelo obavijesne i estetske funkcionalnosti, načelo teksta, načelo sadržajne, tekstualne i stilske raznovrsnosti, načelo sadržajne kompetencije, načelo prosudbe, načelo demokratičnosti, načelo sustavnosti i nesustavnosti, načelo ekonomičnosti i selektivnosti, načelo indukcije i dedukcije, načelo primjerenosti i akceleracije, načelo analize i sinteze, načelo zornosti te načelo zanimljivosti. Pri organizaciji i provedbi nastave Hrvatskoga jezika potrebno je poštovati i uskladiti sva načela. Nastava Hrvatskoga jezika ustrojava se u kontaktnoj nastavi prema nastavnim sustavima i to prema Rosandiću (2005) ističemo suvremene sustave kao interpretativno-analitički, problemsko-stvaralački, korelacijsko-integracijski, komunikacijski, otvoreni, multimedijски, timski. Nastavni sat svakog sustava organiziran je prema etapama, a svaka se etapa ustrojava prema specifičnim nastavnim situacijama. Učenjem na daljinu ustroj nastavnog sata Hrvatskoga jezika prilagođavao se okolnostima informacijsko-komunikacijske tehnologije i njezinim mogućnostima, a ciljevi nastave usklađeni su prema Predmetnom kurikulumu iz 2019. godine. U trenutku zatvaranja škola do danas nije poznato što su nastavnici i učitelji poduzimali i na koji način su provodili nastavu. Kako bi dobili potrebne odgovore organizirali smo istraživanje putem online ankete koju je u zadanim okvirima bilo jedino moguće provesti.

Glavni je cilj ovoga istraživanja ustanoviti na koji se način odvijala nastava na daljinu i na koji način su se prenosili nastavni sadržaji određenih nastavnih područja unutar nastavnog predmeta Hrvatski jezik: književnost (lektira), jezik, medijska kultura, a posebno početno čitanje i pisanje (1. i 2. razred osnovne škole). Specifični su ciljevi bili provjeriti na koje su načine učitelji i nastavnici provodili nastavu pojedinog područja te u kojoj su mjeri uspjeli ostvariti pojedina područja nastave Hrvatskog jezika, a samim time jesu li ostvareni očekivani odgojno-obrazovni ishodi. Sukladno tome, važno je ukazati i na to u kojim su područjima učenici pokazali najslabije rezultate prema procjeni učitelja i nastavnika

METODOLE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak ovog istraživanja čini 170 učitelja i nastavnika (Pojmovi učitelj i nastavnik koriste se u muškome rodu radi praktičnosti u pisanju, a odnose se na ženske i muške ispitanike. Pojmovi učitelj i nastavnik se koriste za učitelje razredne nastave i nastavnike hrvatskoga jezika na svim obrazovnim razinama od petog razreda osnovne škole do završnih razreda srednjih škola.) s područja cijele Republike Hrvatske. Prema radnome iskustvu sudionici su podijeljeni u četiri skupine, do 10 godine radnoga iskustva (N = 44), od 10 do 20 godina (N = 59), od 20 do 30 godina (N = 48) i preko 31 godine radnoga iskustva (N = 19). Ispitanici su podijeljeni i po tome rade li u razrednoj nastavi (N = 54), predmetnoj nastavi osnovne škole – učitelji Hrvatskog jezika (N = 69) i u srednjoj školi – nastavnici Hrvatskog jezika (N = 47). Treća je podjela sudionika prema stupnju obrazovanja, najviše ima sudionika sa završenom visokom stručnom spremom (N = 134), zatim više stručna sprema (N = 21) i najmanje sudionika s upisanim (N = 10) i završenim poslijediplomskim studijem (N = 5).

Mjerni instrumenti

Podaci su prikupljeni *Upitnikom za učitelje i nastavnike Hrvatskog jezika* konstruiranome za potrebe ovoga istraživanja. Upitnik je bio dostupan na *Google disc-u* te su ga sudionici ispunjavali mrežno.

Način provođenja istraživanja i obrade podataka

Istraživanje je provedeno početkom 2021. Upitnik je bio dostupan mrežno javno te je proveden anonimno i transverzalno. Podaci su obrađeni pomoću programa *SPSS Statistics v21 for Windows*.

REZULTATI I DISKUSIJA

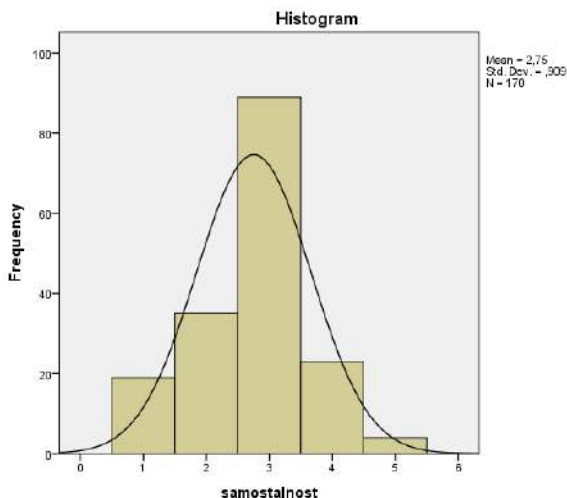
Nastava hrvatskog jezika na daljinu

Upitnikom za učitelje i nastavnike Hrvatskog jezika ustanovljeno je na koji su način ispitanici provodili nastavu Hrvatskoga jezika na daljinu. S ciljem što preciznijih odgovora, nisu bili ponuđeni odgovori, već su ispitanici sami pisali odgovore otvorenoga tipa. Budući da su svi nastavu održavali na daljinu, trebali su koristiti i prikladne alate i programe za to. Većina je škola imala kreirane mrežne učionice na nekoj obrazovnoj mreži, a najviše su zastupljene bile: *Yammer*, *MS Teams* i *Google Classroom*, a u manjoj mjeri i *Loomen*, *Merlin* i *Google sites*. Kako bi prenijeli nastavne sadržaje, ispitanici su većinom upotrebljavali programe za videopozive: *Zoom*, *Google meet*, *Viber*. Osim videopozivom kojim se nastava ostvaruje u realnom vremenu, ispitanici su više koristili programe i alate za poučavanje u kojima su pripremili gradivo te ga postavljali ili slali učenicima: *PowerPoint*, *Word*, *Wizzer*, *Wordwall*, *Kahoot*, *Canva*, *Genially* i *Testmoz* te u manjoj mjeri i *Edmodo*, *Webex* i sl. Ispitanici su naveli i područja u kojima su učenici ostvarili najslabije rezultate te je u najvećoj mjeri istaknuto područje jezika (pravopis, gramatika) te kod učitelja 1. i 2. razreda razredne nastave područje početnog čitanja i pisanja. Ovome pridonose i

rezultati pitanja procjene učitelja o tome koliko smatraju da su učenici samostalno odrađivali zadatke ($m = 2.75$, $SD = 0.9$) Tablica 1, Slika 1.

Tablica 1. Procjene učitelja o tome koliko smatraju da su učenici samostalno odrađivali zadatke
Table 1. Teachers' assessments of how much they think students have done tasks independently

Samostalnost		
N	Valid	170
	Missing	0
Mean		2,75
Median		3,00
Std. Deviation		0,909
Skewness		-0,207
Std. Error of Skewness		0,186
Kurtosis		0,077
Std. Error of Kurtosis		0,370
Minimum		1
Maximum		5



Slika 1. Procjene učitelja o tome koliko smatraju da su učenici samostalno odrađivali zadatke
Figure 1. Teachers' assessments of how much they think students have done tasks independently

Prema rezultatima ovog dijela ankete možemo zaključiti da su učitelji i nastavnici procijenili da učenici zadatke prilikom nastave na daljinu rješavaju uz pomoć roditelja, ali ipak ne potpuno i ne u tolikoj mjeri koliko smo očekivali. U procjeni učitelja i nastavnika vidi se da pola zadataka učenici rade samostalno. Zato nas je zanimalo kako i na koji način nastavne sadržaje realiziraju učitelji i nastavnici s obzirom da zadatke za učenike stvaraju nastavnici koji ih moraju prilagoditi nastavi na daljinu. O načinu prezentiranja sadržaja, odabiru metoda rada i kreiranju zadataka ovisi kako se pojedini dijelovi ishoda ostvaruju među učenicima.

Područje književnosti (lektira)

Prema pitanju o redovitosti održavanja nastave lektire tijekom nastave na daljinu ispitanici su pokazali da su često provodili nastavu lektire ($m = 4,33$, $SD = 0,99$). Prikazani su tablični rezultati prema podjelama ispitanika: Tablica 2. prema duljini radnoga iskustva, tablica 3. prema razini obrazovanja ispitanika i Tablica 4. prema razredima u kojima ispitanici poučavaju.

Tablica 2. Rezultati prema duljini radnog iskustva (područje književnosti)

Table 2. Results by length of work experience (filed of literature)

redovitost poučavanja književnosti (lektire)			
Iskustvo	Mean	N	SD
manje od 10	4,52	44	0,792
10-20	4,27	59	1,096
20-30	4,23	48	1,134
31 i više	4,32	19	0,582
Total	4,33	170	0,990

Tablica 3. Rezultati prema razini obrazovanja ispitanika (područje književnosti)

Table 3. Results according to the level of education of the respondents (filed of literature)

redovitost poučavanja književnosti (lektire)			
obrazovanje	Mean	N	SD
VŠS	4,05	21	1,203
VSS	4,36	134	0,969
upisan poslijedipl.	4,40	10	0,843
završen poslijediplomski	4,60	5	0,894
Total	4,33	170	0,990

Tablica 4. Rezultati prema podjeli razreda u kojima ispitanici poučavaju (područje književnosti)

Table 4. Results according to the division of classes in which respondents teach (filed of literature)

redovitost poučavanja književnosti (lektire)			
Predajem u	Mean	N	SD
RN	4,31	54	1,061
PNOŠ	4,25	69	0,991
SŠ	4,47	47	0,905
Total	4,33	170	0,990

Provedena je jednosmjerna analiza varijance ANOVA ($p > 0,05$) za sve skupine sudionika i razinu učestalosti poučavanja književnosti (lektire) te nisu uočene pozitivne korelacije između ova dva faktora. Iako nema statistički značajnih razlika, rezultati pokazuju da su ispitanici s najmanje radnoga iskustva u većoj mjeri poučavali područje književnosti nego oni s više, što je jednako tako vidljivo i kod ispitanika s višim stupnjem obrazovanja, gdje se vidi kontinuirani porast učestalosti. Na pitanje o načinima provođenja nastave jezika ispitanici su u najvećoj mjeri rekli da su koristili videopozive. Uz to, ispitanici su ponajviše koristili kvizove i pitanja esejskog tipa;

različite stvaralačke (pismene) radove poput sastavaka, izrade plakata, lektirnih listića i dnevnika čitanja.

Područje jezika (gramatika i pravopis)

Prema pitanju o redovitosti održavanja nastave jezika tijekom nastave na daljinu ispitanici su pokazali da su često provodili nastavu lektire ($m = 4,7$, $SD = 0,68$), u vidno većoj mjeri nego područje jezika. Prikazani su tablični rezultati prema podjelama ispitanika: Tablica 5. prema duljini radnoga iskustva, Tablica 6. prema razini obrazovanja ispitanika i Tablica 7. prema razredima u kojima ispitanici poučavaju.

Tablica 5. Rezultati prema duljini radnog iskustva (područje jezika)

Table 5. Results by length of work experience (language area)

Jezik			
iskustvo	Mean	N	SD
manje od 10	4,61	44	0,813
10-20	4,78	59	0,589
20-30	4,66	47	0,731
31 i više	4,74	19	0,562
Total	4,70	169	0,688

Tablica 6. Rezultati prema razini obrazovanja ispitanika (područje jezika)

Table 6. Results according to the level of education of the respondents (language area)

Jezik			
Predajem u	Mean	N	SD
RN	4,78	54	0,604
PNOŠ	4,72	69	0,616
SŠ	4,57	46	0,860
Total	4,70	169	0,688

Tablica 7. Rezultati prema podjeli razreda u kojima ispitanici poučavaju (područje jezika)

Table 7. Results according to the division of classes in which respondents teach (language area)

Jezik			
Predajem u	Mean	N	SD
RN	4,78	54	,604
PNOŠ	4,72	69	,616
SŠ	4,57	46	,860
Total	4,70	169	,688

Na pitanje o načinima provođenja nastave jezika ispitanici su u najvećoj mjeri rekli da su koristili vlastite videozapise koje su pripremali uz pomoć programa poput *PowerPointa*, audioprezentacija te u manjoj mjeri videopozivom. Uz to, ispitanici su ponajviše koristili nastavne listiće koje su slali učenicima putem platformi za učenje na daljinu. Provedena je jednosmjerna analiza varijance ANOVA ($p > 0,05$) za sve skupine sudionika i razinu učestalosti poučavanja jezika te nisu uočene pozitivne korelacije između ova dva faktora. Iako nema statistički značajnih razlika, rezultati pokazuju da su ipak ispitanici koji rade u osnovnoj školi u većoj mjeri poučavali područje jezika od nastavnika u srednjim školama što je pak posljedica predmetnog

kurikulumu hrvatskoga jezika koji predviđa više nastavnih ishoda iz područja jezika u osnovnoj nego u srednjoj školi.

Područje medijske kulture

Prema pitanju o redovitosti održavanja nastave medijske kulture tijekom nastave na daljinu ispitanici su pokazali da su nastavu medijske kulture provodili u manjoj mjeri nego nastavu književnosti i jezika ($m = 4,17$, $SD = 1.15$). Prikazani su tablični rezultati prema podjelama ispitanika: tablica 8. prema duljini radnoga iskustva, tablica 9. prema razini obrazovanja ispitanika i tablica 10 prema razredima u kojima ispitanici poučavaju.

Tablica 8. Rezultati prema duljini radnog iskustva (područje medijske kulture)

Table 8. Results by length of work experience (area of media culture)

medijska kultura			
iskustvo	Mean	N	SD
manje od 10	4,12	43	1,159
10-20	4,47	59	,916
20-30	3,75	48	1,329
31 i više	4,37	19	1,012
Total	4,17	169	1,148

Tablica 9. Rezultati prema razini obrazovanja ispitanika (područje medijske kulture)

Table 9. Results according to the level of education of the respondents (area of media culture)

medijska kultura			
obrazovanje	Mean	N	SD
VSS	4,19	21	1,123
VSS	4,14	133	1,129
upisan poslijedipl.	4,10	10	1,663
završen poslijediplomski	4,80	5	0,447
Total	4,17	169	1,148

Tablica 10. Rezultati prema podjeli razreda u kojima ispitanici poučavaju (područje medijske kulture)

Table 10. Results according to the division of classes in which respondents teach (area of media culture)

medijska kultura			
Predajem u	Mean	N	SD
RN	4,37	54	1,033
PNOŠ	4,41	68	0,851
SŠ	3,57	47	1,426
Total	4,17	169	1,148

Na pitanje o načinima provođenja nastave medijske kulture ispitanici su u najvećoj mjeri rekli da su koristili gledanje filma uz rješavanje nastavnih listića i različitih mrežnih kvizova. Uz to, ispitanici su od mrežnih alata u manjoj mjeri koristili i prezentacije te istraživačke zadatke. U učestalosti poučavanja medijske kulture uočene su statistički značajne razlike provedenim T-testom između ispitanika s 10-20 godina iskustva i onih s 20-30 godina iskustva statistički značajno više su medijsku kulturu

provodili ispitanici s 10-20 godina iskustva ($F = 3.21$, $t = 3.32$, $p < 0.01$). Također, statistički značajna razlika uočena je i između ispitanika koji rade u osnovnoj školi i onih iz srednje škole, gdje su ispitanici iz osnovne škole statistički značajno više provodili nastavu medijske kulture ($F = 11.75$, $t = 3.24$, $p < 0.01$). Iako, treba uzeti u obzir da se nastava medijske kulture u osnovnoj školi prema kurikulumu provodi u većem omjeru, nego u srednjoj školi. Rezultati o realizaciji nastave medijske kulture pokazuju da se metode poučavanja medijske kulture putem računala nisu dovoljno koristile što pokazuje da u nekim razinama obrazovanja njihov potencijal nije iskorišten. Dobna struktura nastavnika koji u većoj mjeri provode medijsku kulturu uglavnom je mlađa što ukazuje na nove trendove i nove medije koje afirmiraju nove generacije učitelja jer su ih mogli dobro upoznati.

Područje početnog čitanja i pisanja

Na pitanje o učestalosti poučavanja područja početnog čitanja i pisanja odgovarali su samo učitelji razredne nastave koji predaju u 1. i 2. razredu ($N = 21$) i rezultati pokazuju da je ovo područje bilo zastupljeno u vrlo visokoj mjeri ($m = 4.9$, $SD = 0.3$). Provedena je jednosmjerna analiza varijance ANOVA ($p > 0.05$) za sve skupine sudionika i razinu učestalosti poučavanja jezika te nisu uočene pozitivne korelacije između ova dva faktora. Nastava početnog čitanja i pisanja je najzastupljenije područje nastave u 1. i 2. razredu, a prema novom kurikulumu provodi se u integriranom pristupu s drugim jezičnim djelatnostima i nastavnim područjima kao što je književnost i stvaralaštvo i kultura i mediji. Zato istraživanje pokazuje najviše tih sadržaja jer su i očekivana. Učitelji su najviše koristili gotove materijale nakladnika u vidu digitalnih udžbenika na portalima *eSfera* i *Izzi*. U nešto manjoj mjeri koristili su vlastite videozapise te nastavu putem videopoziva. Nastava ovoga područja uglavnom se odnosila na vježbe pisanja, dok su od učenika tražili da pošalju audiodzapise čitanja, koje su snimali i slali uz pomoć roditelja.

ZAKLJUČAK

Pandemija koja je pogodila gotovo cijeli svijet i u trenutku promijenila načine rada i funkcioniranja većine ljudskih djelatnosti, nije poštedjela niti odgojno-obrazovni sustav. Obzirom da stavljanje nastavnog procesa „na čekanje“ nije bila opcija, učitelji, nastavnici i profesori bili su primorani pronalaziti nova metodička rješenja i djelovati na potpuno drugačiji način. Jedini prihvatljiv način za vrijeme potpunog zatvaranja, ali i za vrijeme strogih epidemioloških mjera, bila je nastava na daljinu. Obzirom da učitelji diljem Republike Hrvatske imaju različita znanja, sposobnosti i vještine, nije bilo moguće da svi učitelji odgovore jednako na novonastali izazov. Shodno tome, u ovome radu prikazani su rezultati istraživanja koje je posvećeno upravo odgovorima učitelja na izazove s kojima su se susretali za vrijeme nastave na daljinu, ali i ostvarenostima odgojno-obrazovnih ishoda prema procjeni učitelja. Rezultati nam pokazuju da su se za potrebe on-line nastave najviše koristile mrežne učionice; *Yammer*, *MS Teams*, *Google Classroom*, *Loomen* i ostalo, a za videopozive najviše su zastupljeni *Zoom*, *Google meet*, *Viber*. Međutim, nisu svi učitelji koristili aplikacije za videopozive, nego su samo postavljali nastavne materijale te komunicirali s učenicima dajući pisane povratne informacije. Što se tiče nastavnih područja u sastavu predmeta

Hrvatski jezik, najmanje je bilo zastupljeno područje medijske kulture, zatim i područje jezika, koje je poučavano najčešće pomoću PowerPoint prezentacija, videozapisa, nastavnim listićima i sl. – što znači da nije ostvarena interaktivna nastava. Nastava lektire je putem nastave na daljinu realizirana vrlo često, a najviše su ju provodili učitelji s najmanje radnog staža, koju su provodili najviše putem videopoziva (*Zoom, MS Teams* i sl.) te putem mrežnih kvizova, zadataka izrade postera ili pisanih odgovora u obliku esejskih pitanja te snimljenih prezentacija. U prvom i drugom razredu, najzastupljenije je područje početnog čitanja i pisanja, ali učitelji ističu da su u tom području učenici ostvarili i najslabije rezultate. To je naravno i razumljivo jer se radi o početnom opismenjavanju koje zahtijeva izravan rad učitelja s učenicima, a učenicima je u toj dobi potrebna intenzivna podrška učitelja. Učitelji su najviše koristili gotove materijale nakladnika u vidu digitalnih udžbenika, a u nešto manjoj mjeri koristili su vlastite videozapise te nastavu putem videopoziva. Nastava ovoga područja većinom se odnosila na vježbe pisanja i snimanja audiozapisa čitanja. Može se zaključiti da su se učitelji u ovom području ponajviše oslonili na digitalne materijale nakladnika i pomoć roditelja. Dakle, možemo zaključiti da su učitelji provodili nastavu Hrvatskog jezika, no nisu sva područja zastupljena u mjeri koja je potrebna da bi se uistinu ostvarili odgojno-obrazovni ciljevi. Prema procjeni učitelja uspjeh učenika nije ostvaren kao što se očekivao, posebice u području jezika te početnog čitanja i pisanja u 1. i 2. razredu osnovne škole. Nastava za vrijeme pandemije ostvarivala se na različite načine, ovisno o svim subjektima odgojno-obrazovnog sustava, a odgovor učitelja na isti izazov ovisio je o brojnim čimbenicima poput informatičke pismenosti, educiranosti, prilagodljivosti, materijalnim uvjetima te njihovog stava o kvaliteti pojedinih načina provedbe nastave. Vrijeme potpunog zatvaranja društva nije zaustavilo obrazovanje, ono je pronašlo put u nekim drugim oblicima poučavanja. Mnogo toga o ovom fenomenu još uvijek nije istraženo, ali jedno je sigurno, učenje na daljinu zauvijek će promijeniti našu paradigmu obrazovanja i ostavit će traga na način poučavanja i nakon pandemije.

LITERATURA

1. Abdulmir, A. S., & Hafidh, R. R. (2020). The Possible Immunological Pathways for the Variable Immunopathogenesis of COVID-19 Infections among Healthy Adults, Elderly and Children. *Electronic Journal of General Medicine*, 17(4), 1-4.
2. Allen, E., & Seaman, J. (2006). *Growing by degrees: Online education in United States*. Sloan Consortium.
3. Anderson, T. & Elloumi, F. (2004). *Theory and practice of online learning*. Alberta: Athabasca University.
4. Basilaia, G. & Kavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARSCoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9.
5. Bjorklund, A., & Salvanes, K. (2011). *Education and family background: mechanisms and policies*. U E. Hanushek, S. Machin & L. Woessmann (Ur.), *Handbook of the Economics of Education*.
6. Bunn, J. (2004). Student persistence in a LIS distance education program. *Australian Academic and Research Libraries*, 35(3), 253-269.
7. Čukušić, M., & Jadrić, M. (2012). *E-učenje: koncept i primjena*. Zagreb: Školska knjiga d.d.

8. Ćurković, N., Krašić, S., & Katavić, I. (2020). Stavovi učitelja i roditelja učenika osnovnih škola o nastavi na daljinu. *Educational Issues*, 3(5), 5-24.
9. Jukić, D. (2017). Tehnička pripremljenost i motiviranost studenata hrvatskih sveučilišta za online oblik nastave. *Život i škola*, 63(1), 93-104.
10. Kolak, A. (2014). Teachers' attitudes towards evaluation process. *Život i škola*, 31, 109-125.
11. Lehmann, E. L. (1998). *Elements of Large-Sample Theory*. New York: Springer.
12. Liu, H. (2015). *Comparing Welch's ANOVA, a Kruskal-Wallis test and traditional ANOVA in case of Heterogeneity of Variance*. Masters thesis. VCU University Archives.
13. Korljan, J., & Škvorc, B. (2009). Elektronsko obrazovanje u nastavi hrvatskoga kao drugog i stranog jezika. *Hrvatski*, 7(2), 9-29.
14. Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
15. Marčeta, V. (2018). *Jezičnometodički predlošci u nastavi hrvatskoga jezika* (Diplomski rad). Zadar: Učiteljski fakultet. Sveučilište u Zadru.
16. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020). *Smjernice za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*. Zagreb
17. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020). *Upute za vrednovanje i ocjenjivanje tijekom nastave na daljinu: Za učitelje, nastavnike i profesore, ali i dijelom i za roditelje/staratelje i učenike*. Zagreb.
18. Oreopoulos, P., Page, M., & Stevens, A. (2006). Does human capital transfer from parent to child? The intergenerational effects of compulsory schooling, *Journal of Labor Economics*, 24(4), 729-760.
19. Peko, A., & Pintarić, A. (1999). *Uvod u didaktiku hrvatskog jezika*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Pedagoški fakultet.
20. Poljak, V. (1988). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
21. Racz, S. J., Putnick, D. L., Esposito, G., & Bornstein, M. H. (2019). Children's academic, artistic, and athletic competencies: Successes are in the eye of the beholder. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-15.
22. Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja: temeljci metodičkknjiževne enciklopedije*. Zagreb: Školska knjiga.
23. Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
24. Tonković, A., Pongračić, L., & Vrsalović, P. (2020). Djelovanje pandemije Covid-19 na obrazovanje diljem svijeta. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 4(4), 121-134.

FAKTORSKA STRUKTURA TESTOVA BRZINE I KOORDINACIJE

FACTOR STRUCTURE OF SPEED AND COORDINATION TESTS

Marija LORGER, Ivan PRSKALO, Draženko TOMIĆ

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Na uzorku od 23 studentice Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Odsjeka u Petrinji provedeno je istraživanje u svrhu provjere metrijskih karakteristika dvaju motoričkih testova brzine i koordinacije. Zadatak prvog testa je bio pravolinijsko trčanje maksimalnom brzinom na dionici od 10 metara iz visokog starta. Zadatak drugog testa bilo je trčanje maksimalnom brzinom između prepreka na dionici od 10 metara (slalom trčanje). Mjerenje je provedeno u dva pokušaja za svaki test. Obadva testa pokazala su dobra metrijska svojstva u području prosječne korelacije među česticama (0.47 i 0.67). Nižu vrijednost interne pouzdanosti testa imao je test pravolinijskog trčanja ($C\alpha = 0.64$) što je na samoj granici pouzdanosti i pokazuje da je za bolju provjeru pouzdanosti ovoga testa potrebno izvesti veći broj mjerenja, odnosno povećati broj njegovih čestica. Bolja metrijska svojstva u vrijednostima korelacije (0.67) i u internoj pouzdanosti pokazao je test trčanja između prepreka ($C\alpha = 0.79$). To je zadovoljavajuća vrijednost pouzdanosti koja bi vjerojatno bila još bolja s većim brojem ponavljanja ovoga testa. Ipak vrijednosti projekcija na faktore (bez obzira na relativno nisku vrijednost $C\alpha$ kod pravolinijskog trčanja) pokazala su dobru zasićenost faktora kod obadva testa. Može se stoga reći da svaki test mjeri jedan predmet mjerenja, odnosno brzinu trčanja pravolinijski i koordinaciju tijela u trčanju između prepreka. Radi točnije provjere metrijskih karakteristika ovih testova preporuča se provesti mjerenje na osjetno većem broju ispitanika i sa većim brojem ponavljanja testova.

Ključne riječi: dijagnostika, metrijska karakteristike, motoričke sposobnosti, motorički testovi

ABSTRACT

At a sample of 23 female students of Early and Preschool Education at the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Department in Petrinja, was conducted a study to verify the metric characteristics of the two motor tests, speed and coordination. The task of the first test was to run in a straight line at a maximum speed on a section of 10 meters from a high start. The task of the second test was to run at a maximum speed between obstacles on a section of 10 meters from a high start. The measurement was performed in two attempts for each test. Both tests showed good metric characteristics in the area of average correlation between particles (0.47 and 0.67). The lower value of the internal reliability of the test had a test run in a straight line ($C\alpha = 0.64$), which is at the very limit of reliability and shows that for better verification of the reliability of this test it is necessary to perform a larger number of measurements, ie increase the number of its particles. Better metric properties in both correlation values (0.67) and internal reliability have to running test between obstacles ($C\alpha = 0.79$). This is a satisfactory value of reliability that would probably be even better with more repetitions of this test. However, the values of the projections on the factors (despite the relatively low $C\alpha$ value at running in a straight line) showed good saturation on factor in both tests. It can therefore be said that each

test measures one object of measurement, i.e. running speed in a straight line and body coordination in running between obstacles. In order to more accurately check the metric characteristics of these tests, it is recommended to perform measurements on a significantly larger number of subjects and with a larger number of test repetitions.

Keywords: diagnostics, metric characteristics, motor skills, motor test

UVOD

Istraživanje motoričkog prostora u populaciji studenata u Republici Hrvatskoj je prilično često (Horvatin Fučkar, Furjan Mandić, & Radoš, 2017) bilo da se radi o motoričkim testovima koji zahtijevaju manipulaciju vlastitim tijelom (Lorger & Kunješić, 2014; Lorger, Kunješić, & Mraković, 2016), sudjelovanju u plivačkim programima (Širić, Trkuja Petković, & Vladović, 2016) ili o nutritivnim navikama studenata (Cigrovski, Matković, & Radman, 2011). Posjedovanje solidne razine motoričkih sposobnosti i ovladavanje specifičnim motoričkim znanjima je vrlo važno za studente i studentice Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jer su oni prvi u obrazovnoj vertikali u lancu prijenosa različitih temeljnih motoričkih znanja na djecu vrtičke dobi. Dobra ovladanost motoričkim znanjima omogućava budućim odgojiteljima provjeru temeljnih motoričkih sposobnosti, a time i dijagnostiku stanja subjekta što je uz postavljanje cilja, temeljna točka planiranja procesa vježbanja. Sekulić i Metikoš (2007) naglašavaju kako je hodanje učinkovito motoričko znanje, a temelj za učenje hodanja čini određeni stupanj ravnoteže, snage i koordinacije. Trčanje kao i hodanje pripada skupini biotičkih motoričkih znanja za svladavanje prostora, odnosno prirodnim oblicima kretanja. Trčanje je izuzetno složeno motoričko gibanje za čiju je efikasnu realizaciju potrebna visoka razina koordinacije, snage i ravnoteže, a kod trčanja između prepreka uz sve navedeno i određena razina agilnosti. Sukladno tome, trčanje je puno zahtjevnija radnja i što se tiče usvojenog stupnja motoričkog znanja i što se tiče razine motoričkih sposobnosti potrebnih za njegovo efikasno izvođenje. Za brzinu trčanja potrebna je i dobra usklađenost, odnosno visoka razina koordinacije ruku, nogu i cijelog tijela u kretanju koje mogu biti potpuno neovisne motoričke sposobnosti (Sekulić & Metikoš, 2007) što također naglašava kompleksnost naoko jednostavne radnje kao što je brzina trčanja. Opisani testovi su izabrani zbog njihove jednostavne strukture i mogućnosti primjene u profesionalnom radu budućih odgajatelja sa djecom predškolske dobi. Ipak, iako po svojoj strukturi obadva testa izgledaju jednostavno, za njihovo efikasno izvođenje je potrebna visoka razina usvojenosti tehnike trčanja i sposobnosti ravnoteže, koordinacije i snage. Kod njihove primjene u praksi u radu s djecom predškolske dobi treba biti vrlo oprezan jer se motorička manifestacija, u ovom slučaju brzina i koordinacija ne može brzo izvesti, ako nije precizno naučena, odnosno na razini preciznog motoričkog stereotipa gibanja (Sekulić & Metikoš, 2007). Sukladno navedenom, cilj ovog rada je bio usmjeren u dva pravca: prema provjeri metrijskih karakteristika testova u svrhu njihova mogućeg korištenja prilikom provjere motoričkih sposobnosti studenata i provjere sposobnosti brzine trčanja i koordinacije u skupini studentica ranog i predškolskog odgoja. Sukladno cilju postavljena je hipoteza da će obadva testa imati dobra metrijska svojstva što će omogućiti njihovu primjenu u praksi.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno na uzorku od 23 studentice druge godine Studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Odsjeka u Petrinji. Mjerenje je provedeno u okviru kolegija Kineziološka kultura 2 u listopadu 2020. godine na sportskom igralištu na asfaltnoj podlozi. Prosječna dob ispitanica iznosila je 20 godina.

Mjerni instrumenti

Istraživanje s ciljem provjere brzine kretanja i koordinacije tijela u kretanju provedeno je pomoću dva motorička testa. Testom trčanja pravolinijski na 10 metara provjerena je brzina kretanja, a testom trčanja između prepreka provjerena je koordinacija kretanja u prostoru.

Naziv testa: *Trčanje pravolinijski*

Opis mjesta izvođenja: test se izvodi na čvrstoj ravnoj podlozi na većem prostoru (20 x 2 ili 30 x 2 metra). Na 10 metara od linije starta postavljena je linija cilja. Obje linije su međusobno paralelne, dužine 1 metar. Na jedan i drugi kraj linije cilja postave se dva niska markera (čunjića) radi bolje uočljivosti ciljne linije.

Opis izvođenja testa: Ispitanica na startnoj liniji zauzme položaj visokog starta. Na znak „Pripremi, Kreni“, ispitanica sa startne linije trči pravolinijski što je brže moguće preko ciljne linije udaljene 10 metara od linije starta. Zadatak se ponavlja 2 puta nakon pauze dovoljne za opravak.

Kraj izvođenja zadatka: Zadatak je izvršen kada ispitanica prijeđe liniju cilja.

Ocjenjivanje: Mjeri se vrijeme u desetinkama sekunde od znaka „Kreni“ do prelaska ciljne ravnine.

Naziv testa: *Trčanje između prepreka*

Opis mjesta izvođenja: Test se izvodi na čvrstoj ravnoj podlozi na većem prostoru (20 x 2 ili 30 x 2 metra). Na 10 metara od linije starta postavljena je linija cilja. Obje linije su međusobno paralelne, dužine 1 metar. Na svaka 2 metra počevši od startne linije postavljen je niski čunjić (na 2, 4, 6 i 8 metara). Ukupno su postavljena 4 niska čunjića koji „pokrivaju“ dužinu staze od 10 metara. Kada prođe četvrti čunjić ispitanica trči ravno preko ciljne linije.

Opis izvođenja testa: Ispitanica na startnoj liniji zauzme položaj visokog starta. Na znak „Pripremi, Kreni“, ispitanica sa startne linije trči između prepreka u slalomu što je brže moguće i pretrčava ciljnu liniju udaljene 10 metara od linije starta. Zadatak se ponavlja 2 puta nakon pauze dovoljne za opravak.

Kraj izvođenja zadatka: Zadatak je izvršen kada ispitanica prijeđe liniju cilja.

Ocjenjivanje: Mjeri se vrijeme u desetinkama sekunde od znaka „Kreni“ do prelaska ciljne ravnine.

Metode obrade podataka

Analiza izmjerenih rezultata izvršena je u programu Statistica 13.0. Za potrebe rada prikazani su elementi opisne statistike i to: Aritmetička sredina (M), Minimalan (Min) i maksimalan rezultat (Max) i Standardna devijacija (SD). Normalnost raspodjele

rezultata provjerena je Kolmogorov – Smirnovljevim testom (K- S). Pouzdanost testa izražena je vrijednostima prosječne korelacije između čestica testa i koeficijentom interne pouzdanosti Cronbach alpha ($C\alpha$). Provjerena je faktorska struktura testova metodom glavnih komponenti (L) bez rotacije i prikazana je zasićenost faktora vrijednostima projiciranih čestica na faktore.

REZULTATI I RASPRAVA

Tablica 1. Deskriptivni parametri čestica

Table 1. Descriptive particle parameters

Varijable	M	Min	Max	S D	K – S p
Trčanje pravolinijski 1	2.50	2.00	3.07	0.26	p > .20
Trčanje pravolinijski 2	2.45	1.56	2.90	0.28	p > .20
Trčanje između prepreka 1	3.01	2.48	3.66	0.27	p > .20
Trčanje između prepreka 2	2.74	2.45	3.26	0.21	p > .20

Legenda: aritmetička sredina (M), minimalan rezultat (Min), maksimalan rezultat (Max), standardna devijacija (SD), Kolmogorov – Smirnovljev test (K-S)

Analiza rezultata mjerenja prikazanih u Tablici 1 pokazuje nešto više prosječne vrijednosti kod prvog mjerenja u obadva testa. Razlika između prvog i drugog mjerenja je nešto veća kod testa trčanja između prepreka. Vrijednosti minimalnih i maksimalnih rezultata također su na strani testa trčanja pravolinijski. To je razumljivo jer je test jednostavniji za izvođenje, a s obzirom na svoju strukturu njime se prevladava kraći put jer se gibanje izvodi pravocrtno dok se u testu trčanja između prepreka gibanje izvodi lijevo –desno što uvjetuje odmak od pravca kretanja, a time i produžavanja dužine staze koju ispitanik svladava. Različita struktura testova upućuje da se radi o dva različita predmeta mjerenja što će kasnije biti provjereno pomoću faktorske analize. Analizom standardnih devijacija, odnosno raspršenosti rezultata mjerenja uočava se da su najhomogeniji rezultati mjerenja postignuti u drugoj seriji testa trčanja između prepreka. Na to upućuju razlike između minimalnog i maksimalnog rezultata čiji je raspon „sužen“, odnosno poboljšana je brzina izvođenja u najboljoj izvedbi (2.45 sekundi) ali i u najlošijoj izvedbi (3.26 sekundi). Kod testa trčanja pravolinijski u drugom mjerenju došlo je do veće raspršenosti rezultata, što znači da su ispitanice „spustile“ kako minimalne, tako i maksimalne vrijednosti mjerenje u odnosu na prvu seriju, ali je porasla raspršenost rezultata (SD = 0.28). To potvrđuje vrijednost ekstremno dobrog rezultata mjerenja od 1.56 sekundi. Kolmogorov – Smirnovljev test pokazao je normalnu distribuciju rezultata u obadva testa kod sva četiri mjerenja.

Tablica 2. Korelacija između čestica testova i koeficijent interne pouzdanosti ($C\alpha$)

Table 2. Correlation between items and reliability coefficient

Prosječna korelacija među česticama: Trčanje pravolinijski	0.47
Prosječna korelacija među česticama: Trčanje između prepreka	0.67
Interna pouzdanost ($C\alpha$): Trčanje pravolinijski	0.64
Interna pouzdanost ($C\alpha$): Trčanje između prepreka	0.79

Vrijednosti prosječnih korelacija među česticama pokazuju međusobnu povezanost od 0.47 (trčanje pravolinijski) i 0.67 (trčanje između prepreka). Prikazane vrijednosti u obadva testa su zadovoljavajuće iako bi bilo poželjno da su veće, pogotovo kod testa trčanja pravolinijski. Za razliku od vrijednosti prosječnih korelacija, vrijednosti interne pouzdanosti testova nisu se pokazali tako uspješnima. S obzirom da je riječ o jednodimenzionalnim testovima, interna pouzdanost bi trebala biti iznad 0.80 što se smatra prihvatljivom granicom pouzdanosti (Strahonja, Janković, & Šnajder, 1982; Momirović, Štalec, & Wolf, 1975). Iako neki autori smatraju granicu pouzdanosti od 0.70 zadovoljavajućom (The Kidscreen Group Europe, 2006) ili od 0.73 do 0.76 (Biddle i sur. 1996) radi se uglavnom o višedimenzionalnim testovima što ovdje nije slučaj. Sukladno tome, test trčanja pravolinijski nije zadovoljio u vrijednostima interne pouzdanosti, a razlog tome je vrlo vjerojatno mali broj ispitanika i mali broj čestica testa, odnosno mali broj ponavljanja testa. Puno bolja interna pouzdanost uočava se kod testa trčanja između prepreka od 0.79. Vrijednost interne pouzdanosti prema nekim autorima je zadovoljavajuća (The Kidscreen Group Europe, 2006 ; Biddle et al., 1996) , a prema drugima je na samoj granici pouzdanosti od 0.80 (Strahonja, Janković, & Šnajder, 1982; Momirović, Štalec, & Wolf, 1975) pa se ovaj test može smatrati valjanim što se tiče njegove pouzdanosti iako bi s obzirom na njegovu jednodimenzionalnost bilo poželjno da je razina pouzdanosti i viša. To znači da se i za ovaj test preporuča provjera na većem broju ispitanika, uz veći broj ponavljanja mjerenja testa.

FAKTORSKA ANALIZA TESTOVA BRZINE I KOORDINACIJE

Analiza faktorske strukture testova provedena je faktorskom analizom pod komponentnim modelom bez rotacije dobivenih komponenti.

Faktorska struktura testa trčanje pravolinijski

Tablica 3. Glavna komponenta

Table 3. Eigenvalues –principal component

Red.br.	L	%	Cum %
1	1.47	73.41	73.41

Legenda: karakteristični korijen (L), postotak objašnjene varijance matrice interkorelacija (%), kumulativni postotak (Cum %)

Rezultati prikazani u tablici broj 3 ukazuju da je u testu za provjeru sposobnosti brzine izlučena jedna glavna komponenta, odnosno karakteristični korijen čija je vrijednost veća od 1.00. Izolirana komponenta objašnjava 73.41 % ukupne varijance matrice interkorelacije čestica. Iako je ova vrijednost relativno velika, ona nije zadovoljavajuća u potpunosti s obzirom da je riječ o jednodimenzionalnom testu pa bi za moguću buduću analizu njegove faktorske strukture svakako trebalo dodati koje ponavljanje više, odnosno povećati broj čestica testa. Ovu tvrdnju potkrepljuje činjenica da je izvršena analiza na tri čestice istog testa (gdje je vrijednost treće čestice bila predstavljena prosječnim rezultatom prve dvije) a vrijednost objašnjene varijance matrice interkorelacije čestica je porasla na 82.26 %.

Tablica 4. Analiza strukture – vrijednosti projekcije čestica na faktor

Table 4. Structure analysis - values of particle projection on a factor

Varijable	Faktor 1
Trčanje pravolinijski 1	0.86
Trčanje pravolinijski 2	0.86

Iako izolirana komponenta objašnjava nešto manje vrijednosti matrice interkorelacije čestica od poželjnog za jednodimenzionalne testove, vrijednosti čestica projiciranih na faktor su vrlo zadovoljavajuće i iznose visokih 0.86. Iz navedenoga se može zaključiti da obje čestice pripadaju istom predmetu mjerenja i da izolirani faktor mjeri sposobnost brzog trčanja pa se sukladno tome može i nazvati faktor brzine (F1).

Faktorska struktura testa trčanje između prepreka

Tablica 5. Glavna komponenta

Table 5. Eigenvalues –principal component

Red.br.	L	%	Cum %
1	1.67	83.47	83.47

Legenda: karakteristični korijen (L), postotak objašnjene varijance matrice interkorelacija (%), kumulativni postotak (Cum %)

Rezultati prikazani u Tablici broj 5 ukazuju da je u testu za provjeru sposobnosti koordinacije manifestiranom brzinom trčanja između prepreka izlučena jedna glavna komponenta vrijednost veće od 1.00. Izolirana komponenta objašnjava 83.47 % ukupne varijance matrice interkorelacije čestica. Ova vrijednost je zadovoljavajuća jer je relativno blizu maksimalno mogućoj vrijednosti objašnjene ukupne varijance matrice interkorelacije čestica od 100 %. Ipak, vrlo je vjerojatno da bi dodavanjem još jednog ponavljanja testa (čestice) ova vrijednost bila viša pa se preporučuje u mogućim budućim mjerenjima dodati još jedan broj ponavljanja.

Tablica 6. Analiza strukture – vrijednosti projekcije čestica na faktor

Table 6. Structure analysis - values of particle projection on a factor

Varijable	Factor 1
Trčanje između prepreka 1	0.91
Trčanje između prepreka 2	0.91

Iako je riječ o jednodimenzionalnom testu s relativno malim brojem ponavljanja (dva ponavljanja) vrijednosti čestica projiciranih na faktor su izuzetno visoke i iznose 0.91. Iz navedenoga se može zaključiti da obje čestice pripadaju istom predmetu mjerenja i da izolirani faktor mjeri sposobnost koordinacije koja se manifestira brzim trčanjem između prepreka. Brzo trčanje između prepreka za efikasnu manifestaciju koordinacije zahtjeva visoku razinu usklađenosti rada ruku, nogu i čitavog tijela tijekom brzog trčanja, odnosno koordinaciju koje prema Sekuliću i Metikošu (2007) mogu biti potpuno neovisne motoričke sposobnosti. Osim toga za efikasnu manifestaciju ove kretne strukture izuzetno je važna i sposobnost zadržavanja pravca kretanja u otežanim uvjetima (trčanje između zapreka) pa se sukladno tome ovaj faktor može nazvati faktor

manipulacije i kontrole tijela u prostoru (F2) što je karakteristika dobrih koordinacijskih sposobnosti. Efikasna manifestacija brzine i koordinacije ovisi o savršeno usvojenom motoričkom programu kretanja koje se izvode. To će reći da se motorička manifestacija ne može brzo izvesti, ako nije precizno naučena, odnosno na razini preciznog motoričkog stereotipa gibanja (Sekulić, Metikoš, 2007). Stoga bi procjenu sposobnosti brzine, ali i koordinacije u testovima koji povezuju brzinu i različite manifestacije koordinacije trebalo izbjegavati kod subjekata koji nemaju precizno (pa čak i savršeno) usvojen motorički program nekog kretanja, a to su najčešće djeca u predškolskoj dobi s obzirom na nisku razinu motoričkog iskustva, a sukladno tome i nisku razinu motoričkih znanja. Sve to to upućuje subjekte koji su zaduženi za motoričko obrazovanje djece na zadatak da se s djecom prije primjene određenih testova postigne adekvatna usvojenost tehnike potrebne za njihovo izvođenje kako bi manifestacija određene sposobnosti bila učinkovita i vjerodostojna.

ZAKLJUČAK

Nakon provedene analize metrijskih karakteristika testova za provjeru sposobnosti brzine i koordinacije može se zaključiti sljedeće:

- test trčanje pravolinijski ima nešto slabije metrijske karakteristike u području pouzdanosti, ali visoke vrijednosti čestica projiciranih na faktor (zasićenost faktora)
- test trčanje između prepreka ima dobre metrijske karakteristike i u području pouzdanosti i vrlo visoke vrijednosti čestica projiciranih na faktor.

Prema navedenom, djelomično je potvrđena hipoteza da će obadva testa imati dobre mjerne karakteristike. Sukladno tome preporuka je da se u mogućem budućem mjerenju poveća broj čestica (broj ponavljanja) minimalno za jedno ponavljanje za obadva testa jer će vrlo vjerojatno to znatno poboljšati njihova metrijska svojstva, posebno kod testa koji mjeri brzinu kretanja (trčanje pravolinijski).

LITERATURA

1. Biddle, S., Akande, D., Armstrong, N., Aschroft, M., Brooke, R., & Goudas, M. (1996). The Self- motivation inventory Modified for Children: evidence on Psychometric Properties and Its Use in Physical Exercise. *Internal journal Sport Psychology*, 27, 237-250.
2. Cigrovski, V., Matković, B., & Radman, I. (2011). Nutrition knowledge and habits survey among students of sport faculties of Zagreb and Bratislava. In D. Milanović, G. Sporiš (Eds.) *Proceedings Book 6th International Scientific Conference on Kinesiology „Integrative Power of Kinesiology”*, Opatija, Croatia, (pp. 106-110). Zagreb: Faculty of Kinesiology, University of Zagreb.
3. Lorger, M., & Kunješić, M. (2014). Ability realization of complex motor structures with Faculty of Teacher Education students. In D. Milanović & G., Sporiš (Eds.) *Proceedings 7th International Scientific Conference on Kinesiology „Fundamental and Applied Kinesiology – Step Forward”* (pgs. 717-721). Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Kinesiology.
4. Lorger, M., Kunješić, M., Mraković, S. (2016). Metrijske karakteristike testa brzine vođenja lopte. U V. Findak (Ur.) *Zbornik radova 26. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske „Kineziologija i područja edukacije, sporta, sportske rekreacije i*

- kineziterapije u razvitku hrvatskog društva" (str. 236-240). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
5. Horvat Fučkar, M., Furjan Mandić, G., & Radoš, J. (2017). Differences between ten generations of female students of Faculty of Kinesiology on BURPEE 30 test. In D. Milanović, G., Sporiš, S., Šalaj, D., Škegro (Eds.) Proceedings 8th International Scientific Conference of Kinesiology – 20th Anniverssary in Opatija, Croatia (pgs.603 – 607). Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Kinesiology.
 6. Momirović, K., Štalec, J., & Wolf, B. (1975). Pouzdanost nekih kompozitnih testova primarnih motoričkih sposobnosti. *Kineziologija*, 5(1 -2), 169-191.
 7. Sekulić, D., & Metikoš, D. (2007). *Osnove transformacijskih postupaka u kineziologiji*. Split: Sveučilište u Splitu, Fakultet prirodoslovno-matematičkih znanosti i kineziologije.
 8. Strahonja, A., Janković, V., & Šnajder, V. (1982). Analiza pouzdanosti i faktorske valjanosti situacijsko – motoričkih testova u odbojci. *Kineziologija* 14(5), 161-175.
 9. Širić, V., Trkulja Petković, D., & Vladović, Z. (2016). Plivanje kao rekreacijska aktivnost u vrijeme ispitnih rokova na Sveučilištu J. J. Strossmayera u Osijeku. U V. Findak (Ur.) Zbornik radova 26. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske „Kineziologija i područja edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije u razvitku hrvatskog društva" (str.717-722). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
 10. The KIDSCREEN Group Europe (2006). *The KIDSCREEN Questionnaires – Quality of Life questionnaires for children and adolescents*. Handbook, Lengerich: Pabst Science Publishers.

FONOLOŠKA SVESNOST KOD ODRASLIH OSOBA SA CEREBRALNOM PARALIZOM: PRELIMINARNO ISPITIVANJE

PHONOLOGICAL AWARENESS IN ADULTS WITH CEREBRAL PALSY: A PRELIMINARY EXAMINATION

Nevena JEČMENICA¹, Zorica ŽIVKOVIĆ², Slavica M. GOLUBOVIĆ¹,
Borka VUKAJLOVIĆ³, Viktoria KOLAGINA⁴,
Alexey ANDREEVICH DMITRIEV⁴

¹Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd

²Specijalna bolnica za cerebralnu paralizu i razvojnu neurologiju, Beograd

³Nezavisni Univerzitet NUBL Banja Luka

⁴Moscow Region State University-Faculty of Special Pedagogy and Psychology, Moscow, Russia

Originalni naučni rad

APSTRACT

Cilj ovog istraživanja je da se utvrde karakteristike fonološke svesnosti kod odraslih osoba sa cerebralnom paralizom u odnosu na stepen intelektualnog funkcionisanja. Uzorak istraživanja čini 28 ispitanika sa cerebralnom paralizom, 16 (57.1%) muškog pola i 12 (42.9%) ženskog pola, ujednačen prema parametrima pola i intelektualnog funkcionisanja. Svi ispitanici u našem istraživanju imaju dijagnozu govornog poremećaja - dizartrija, postavljenu od strane stručnjaka sa dugogodišnjim iskustvom u ovoj oblasti. Uzorak istraživanja čine ispitanici sa najmanje osnovno školskim obrazovanjem. U istraživanju je kao mera procene fonoloških sposobnosti korišćen Test fonološke svesnosti, koji predstavlja deo CELF – 4 baterije testova (*Clinical Evaluation of Language Fundamentals* autora Semel, Wig & Secord, 2003). S obzirom da je u pitanju instrument koji se izvorno koristi na američkom govornom području, za potrebe istraživanja Test fonološke svesnosti smo preveli i adaptirali na naš jezik (Ječmenica N. 2020.) Provera psihometrijskih karakteristika instrumenta istraživanja je u toku, pri čemu se prilikom prevođenja i adaptacije vodilo računa o karakteristikama dužine reči, frekventnosti reči, kao i fonološke kompleksnosti reči. Ovaj Test fonološke svesnosti sastoji se od 17 različitih zadataka, od kojih svaki sadrži po pet stavki. Rezultati su pokazali da ispitanicima sa CP, nezavisno od nivoa intelektualnog funkcionisanja najveći problem predstavljaju složeniji zadaci eliminacije i supstitucije fonema, kao i zadaci slogovne segmentacije i produkcije rime. Bolje postignuće na zadacima koji uključuju manipulaciju inicijalnim fonemama u odnosu na finalne foneme predstavlja očekivan obrazac postignuća i prisutan je u obe grupe ispitanika. Rezultati ovog istraživanja sugerišu da motorički poremećaji govora ipak u određenoj meri utiču na razvijenost jezičkih funkcija. Ograničena mogućnost pokreta govorne muskulature zbog pareze govornih organa u slučaju cerebralne paralize ne sprečava u potpunosti razvoj jezika, ali ga može usporiti.

Ključne reči: cerebralna paraliza, fonološka svesnost, intelektualna ometenost

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the characteristics of phonological awareness in adults with cerebral palsy in relation to the degree of intellectual functioning. The research sample consisted of 28 examinees with cerebral palsy, 16 (57.1%) males and 12 (42.9%) females, equalized according to the parameters of sex and intellectual functioning. All examinees in this

study had a diagnosis of speech disorder - dysarthria, made by experts with many years of experience in this field. The research sample consisted of examinees with at least primary school education. In this study, as a measure of phonological ability assessment, was used the Phonological Awareness Test which is part of the CELF - 4 battery of tests (Clinical Evaluation of Language Fundamentals by Semel, Wig & Secord, 2003). Since this is an instrument that is originally used in the American-speaking area, for the purposes of the Phonological Awareness Test we translated and adapted it into our language (Ječmenica N., 2020.). The verification of the psychometric characteristics of the research instrument is in progress, while during the translation and adaptation, the characteristics of the word length, word frequency, as well as the phonological complexity of the word were taken into account. This Phonological Awareness Test consists of 17 different tasks, each of which contains five items. The results showed that for examinees with CP, regardless of the level of intellectual functioning, the biggest problem are the more complex tasks of elimination and substitution of phonemes, as well as the tasks of syllabic segmentation and rhyme production. Better achievement on tasks involving manipulation of initial phonemes compared to final phonemes represents the expected pattern of achievement and is present in both groups of respondents. The results of this research suggest that speech motor disorders still affect, to some extent, the development of language functions. The limited possibility of movement of the speech musculature due to paresis of the speech organs in the case of cerebral palsy does not completely prevent the development of the tongue, but it can slow it down.

Keywords: cerebral palsy, phonological awareness, intellectual disability

UVOD

Cerebralna paraliza (CP) se definiše kao trajni, ali ne i nepromenljivi poremećaj pokreta i/ili posture tela i motoričkih funkcija, koji nastaje kao posledica neprogresivnih abnormalnosti u razvoju nezrelog mozga (*Surveillance of Cerebral Palsy in Europe*, 2000). Nepostojanje do sada jedne opšte prihvaćene definicije i logička nedorečenost mnogih definicija o cerebralnoj paralizi smanjuje njihovu pragmatičnu vrednost, što naročito dolazi do izražaja u izvesnom broju slučajeva kod kojih je priroda i manifestacija smetnji takva, da se ne uklapaju u postojeće klasifikacije (Živković, 2010, 2016; Živković i Golubović, 2012). Razvijenost govorno-jezičkih funkcija kod dece i mladih sa cerebralnom paralizom u korelaciji je sa težinom motoričkog poremećaja, stepenom intelektualnog funkcionisanja i prisustvom/odsustvom epilepsije (Pirila i sar., 2007; Parkes, Hill, Platt & Donnelly, 2010; Cockerill i sar., 2014; Živković i Golubović, 2016). *Poremećaji govora kod cerebralne paralize* dijagnostikuju se kao *anatrija i dizatrija* (Golubović, 2003a, 2012, 2016, 2017). Istraživanja govorno-jezičkih sposobnosti dece i omladine sa CP često daju kontradiktorne rezultate. Neke opšte prihvaćene teorijske postavke - da je govorna produkcija direktno uslovljena neuralnim mehanizmima koji su odgovorni za govornu percepciju, predviđaju da osobe sa CP koje nemaju razvijen govor nemaju ni adekvatno razvijenu percepciju govora (Lieberman, Cooper, Shankweiler & Studdert Kennedy, 1967; Fourcin, 1975). Zbog postojećeg motoričkog poremećaja govora - *dizatrije*, koja usled pareze mišića dovodi do nemogućnosti realizacije motoričkih programa za govornu produkciju, predviđa se i nedovoljna razvijenost fonoloških kodova (koji su povezani sa predstavama reči u mentalnom leksikonu) (Lieberman & Mattingley, 1985). Sa druge strane, rezultati brojnih istraživanja su pokazali da postoji

određen broj dece i mladih sa cerebralnom paralizom, koji i pored toga što nemaju razvijen govor ispoljavaju samo blaže deficite, ili normalan razvoj jezičkih sposobnosti, pod uslovom da je razvoj kognitivnih funkcija normalan (Bishop & Robson, 1989; Bishop, Byers-Brown & Robson, 1990; Duffy, 1995). Autori ovih istraživanja navode da nerazvijeni artikulatorni pokreti kod dece i mladih sa CP suštinski ne remete procese na „subvokalnom nivou“, kao i da subvokalno ponavljanje podrazumeva aktivaciju centralnih fonoloških kodova (Bishop & Robson, 1989; Vallar & Cappa, 1987). Ipak, nedavna istraživanja pokazuju da deca i mladi sa cerebralnom paralizom ispoljavaju deficite u procesiranju govornog i pisanog jezika (Sandberg, 2001; Vandervelden & Seigel, 1999). Fonološka svesnost, kao sposobnost glasovne segmentacije i poznavanja odnosa slovo-glas (svest o glasovima neke reči), predstavlja osnovu funkcionisanja svakog jezika (Rathvon, 2004; Snow, Burns, & Griffin, 1998). *Fonološka svesnost* se može shvatiti kao multidimenzionalni konstrukt, grupišući tako veći broj funkcija koje doprinose razumevanju i preciznoj automatizovanoj primeni fonetskog sistema jezika, kao što su, prema mišljenju Golubović S. (Golubović, 2003, 2004, 2012, 2016, 2017): auditivna percepcija, auditivna diskriminacija, auditivna diferencijacija, auditivna analiza, auditivno kombinovanje, auditivna memorija, pravilna i kontinualna auditivna klasifikacija, auditivni oblik ili auditivno raspoznavanje reči, formiranje rima, aliteracije i intonacija ili akcent. Rezultati istraživanja pokazuju da uspešnost na zadacima fonološke svesnosti predstavlja značajan prediktor čitalačkih sposobnosti u različitim jezicima i kulturama, uprkos međusobnim razlikama u jezičkoj strukturi (Harris & Beech, 1998; Hulme et al., 2002; Kim, Kim, & Lee, 2007; Sprugevica & Høien, 2003).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je da se utvrde *karakteristike fonološke svesnosti* kod odraslih osoba sa cerebralnom paralizom u odnosu na stepen intelektualnog funkcionisanja.

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja čini 28 ispitanika sa cerebralnom paralizom, 16 (57.1%) muškog pola i 12 (42.9%) ženskog pola. Uzorak je ujednačen prema parametrima pola ($\chi^2=0.57$; $df=1$; $p=0.45$) i intelektualnog funkcionisanja ($\chi^2=1.28$; $df=1$; $p=0.25$). U tabeli 1. dat je detaljniji prikaz ispitanika koji čine uzorak istraživanja u odnosu na hronološki uzrast, pol i stepen intelektualnog funkcionisanja.

Tabela 1. Prikaz uzorka u odnosu na hronološki uzrast, pol i stepen intelektualnog funkcionisanja

Table 1. Presentation of the sample in relation to chronological age, gender and degree of intellectual functioning

Intelektualno funkcionisanje	N	Muškarci	Žene	Prosečna starost
Prosečno intelektualno postignuće	17	11	6	40g
Laka intelektualna ometenost	11	5	6	39g

Istraživanje je realizovano tokom februara meseca 2020. godine u *Specijalnoj bolnici za cerebralnu paralizu i razvojnu neurologiju* u Beogradu. Svi ispitanici u našem istraživanju imaju dijagnozu govornog poremećaja - *dizartrija*, postavljenu od strane stručnjaka sa dugogodišnjim iskustvom u ovoj oblasti. Uzorak istraživanja čine ispitanici sa najmanje osnovno školskim obrazovanjem. Ispitanici sa *cerebralnom paralizom i normalnom inteligencijom* su po redovnom nastavnom planu i program pohađali OŠ “Dragan Hercog” u Beogradu, dok su ispitanici sa *cerebralnom paralizom i lakom intelektualnom ometenošću* pohađali školu za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju “Miodrag Matic”, takođe u Beogradu.

Instrument istraživanja

U istraživanju je kao mera procene fonoloških sposobnosti korišćen *Test fonološke svesnosti*, koji predstavlja deo CELF – 4 baterije testova (*Clinical Evaluation of Language Fundamentals* autora Semel, Wig & Secord, 2003). S obzirom da je u pitanju instrument koji se izvorno koristi na američkom govornom području, za potrebe istraživanja *Test fonološke svesnosti* smo preveli i adaptirali na naš jezik (Ječmenica N. 2020.) Provera psihometrijskih karakteristika instrumenta istraživanja je u toku, pri čemu se prilikom prevođenja i adaptacije vodilo računa o karakteristikama dužine reči, frekventnosti reči, kao i fonološke kompleksnosti reči. Ovaj *Test fonološke svesnosti* sastoji se od 17 različitih zadataka, od kojih svaki sadrži po pet stavki. Svi zadaci u okviru testa se zadaju usmenim putem, dok ispitivač (logoped) beleži tačnost odgovora, po principu tačno (1 poen) – netačno (0 poena). *Izostanak odgovora* se tretira kao *netačan odgovor*. Radi preglednijeg prikaza, zadaci su podeljeni u nekoliko nivoa kojima se ispituju različiti aspekti fonološke svesnosti i to:

Niži nivoi fonološke svesnosti

I - Slogovna svesnost i rima:

1. *Spajanje slogova*- Ispitivač izgovara reč sporo, u delovima, a dete/ispitanik ima zadatak da odredi koja reč je u pitanju (npr, “ma-ma” – “mama”);

2. *Slogovna segmentacija*- Ispitivač izgovara reč sastavljeno, a dete/ispitanik ima zadatak da rastavi reč na slogove (npr. “tata” – “ta-ta”);

3. *Prepoznavanje rime*- Dete/ispitanik ima zadatak da proceni da li se određeni parove reči koje ispitivač izgovara rimuju ili ne;

4. *Produkcija rime*- Dete/ispitanik ima zadatak da produkuje reč, koja se rimuje u odnosu na reči koje izgovara ispitivač;

II - Identifikacija fonema u rečima:

5. *Identifikacija inicijalne foneme*- Dete/ispitanik ima zadatak da odredi prvi glas u rečima, koje izgovara ispitivač;

6. *Identifikacija medijalne foneme*- Dete/ispitanik ima zadatak da odredi medijalni glas (glas u sredini) u rečima, koje izgovara ispitivač;

7. *Identifikacija finalne foneme*- Dete/ispitanik ima zadatak da odredi poslednji glas u rečima, koje izgovara ispitivač;

III - Analiza i sinteza fonema

8. *Analiza fonema u rečima*- Dete/ispitanik ima zadatak da podeli reč na glasove iz kojih se reč sastoji (npr. “kosa” – “k-o-s-a”);

9. *Sinteza fonema u rečima*- Ispitivač izgovara reč rastavljeno, tako što je deli na glasove iz kojih se reč sastoji, dok dete/ispitanik treba da kaže koju je reč ispitivač izgovorio (npr. “v-o-d-a” – “voda”);

IV - Zadaci segmentacije rečenica

10. *Segmentacija rečenica*- Dete/ispitanik ima zadatak da lupne rukom od sto onoliko puta, koliko reči sadrži rečenica koju izgovara ispitivač (npr. “ja volim da jedem jagode”- potrebno je lupnuti rukom od sto pet puta);

Viši nivoi fonološke svesnosti

V- Zadaci eliminacije fonema

11. *Eliminacija inicijalne foneme*- Dete/ispitanik ima zadatak da odredi koja reč ostaje, ukoliko iz stimulus reči koju izgovara ispitivač “izbrišemo/eliminišemo” prvi glas (npr. “(d)reka – reka”);

12. *Eliminacija slogova u dvosložnim rečima*- Dete/ispitanik ima zadatak da odredi koja reč ostaje, ukoliko iz stimulus reči koju izgovara ispitivač “izbrišemo/eliminišemo” jedan od slogova (npr. “vo(da) – vo”);

13. *Eliminacija slogova u trosložnim rečima*- Dete/ispitanik ima zadatak da odredi koja reč ostaje, ukoliko iz stimulus reči koju izgovara ispitivač “izbrišemo/eliminišemo” jedan od slogova (npr. “(po)stići – stići”);

14. *Eliminacija poslednjeg sloga*- Dete/ispitanik ima zadatak da odredi koja reč ostaje, ukoliko iz stimulus reči koju izgovara ispitivač “izbrišemo/eliminišemo” poslednji slog (npr. “tele(fon) – tele”);

VI - Zadaci supstitucije fonema

15. *Supstitucija inicijalne foneme u rečima*- Dete/ispitanik ima zadatak da odredi koju to reč dobijamo, ukoliko prvi glas u stimulus reči koju izgovara ispitivač zamenimo nekim drugim glasom (npr. “(k)osa – (b) – bosa”);

16. *Supstitucija medijalne foneme u rečima*- Dete/ispitanik ima zadatak da odredi koju to reč dobijamo, ukoliko medijalni glas (glas u sredini) u stimulus reči koju izgovara ispitivač zamenimo nekim drugim glasom (npr. “t(i)k – (a) – tak”);

17. *Supstitucija finalne foneme u rečima*- Dete/ispitanik ima zadatak da odredi koju to reč dobijamo, ukoliko poslednji glas u stimulus reči koju izgovara ispitivač zamenimo nekim drugim glasom (npr. “pu(ž) – (č) – puč”);

Obrada podataka

Pored mera deskriptivne statistike, prilikom obrade podataka korišćeni su: hi kvadrat test i jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA). Analiza i obrada podataka vršene su pomoću paketa namenjenog statističkoj obradi podataka za društvene nauke (*Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U Tabeli 2 prikazano je postignuće ispitanika sa cerebralnom paralizom na zadacima procene fonološke svesnosti u odnosu na nivo intelektualnog funkcionisanja.

Tabela 2. Postignuće na zadacima procene fonološke svesnosti u odnosu na nivo intelektualnog funkcionisanja ispitanika sa cerebralnom paralizom

Table 2. Achievement in the tasks of phonological awareness assessment in relation to the level of intellectual functioning of subjects with cerebral palsy

Zadaci za procenu fonološke svesnosti	Ispitanici sa CP i normalnom inteligencijom			Ispitanici sa CP i lakom intelektualnom ometenošću		
	AS	SD	% usp	AS	SD	% usp
1. Spajanje slogova	4.94	0.24	98.8	4.45	1.29	89
2. Slogovna segmentacija	3.12	1.86	62.4	0.36	0.92	7.2
3. Prepoznavanje rime	3.94	1.60	78.8	2.18	2.27	43.6
4. Produkcija rime	3.41	1.87	68,2	0.45	1.50	9
5. Identifikacija inicijalne foneme	5.00	0.00	100	5.00	0.00	100
6. Identifikacija medijalne foneme	4.71	1.21	94.2	1.91	2.46	38.2
7. Identifikacija finalne foneme	4.64	1.22	92.8	2.82	2.52	56.4
8. Analiza fonema u rečima	4.59	1.22	91.8	1.55	2.25	31
9. Sinteza fonema u rečima	5.00	0.00	100	4.45	1.03	89
10. Segmentacija rečenica	4.41	1.37	88.2	1.45	1.96	29
11. Eliminacija inicijalne foneme	4.71	1.21	94.2	2.00	2.44	40
12. Eliminacija slogova u dvosložnim rečima	4.35	1.65	87	1.18	2.04	23
13. Eliminacija slogova u trosložnim rečima	3.47	1.70	69.4	0.45	1.50	9
14. Eliminacija poslednjeg sloga	3.65	2.14	73	0.91	2.02	18.2
15. Supstitucija inicijalne foneme	3.88	1.65	77.6	2.00	2.44	40
16. Supstitucija medijalne foneme	3.53	2.12	70.6	0.00	0.00	0
17. Supstitucija finalne foneme	3.53	2.23	70.6	0.00	0.00	0
18. Ukupno postignuće na testu	70.88	17.49	83.38	29.18	16.72	34.32

Grupa ispitanika sa CP i normalnom inteligencijom postigla je najbolje rezultate na zadacima: *spajanja slogova*, *prepoznavanja rime*, *identifikacije pojedinačnih fonema* u rečima u svim pozicijama, *analize i sinteze fonema*, *segmentacije rečenica*, kao i na početnim zadacima *eliminacije i supstitucije fonema* (postignuće iznad 75% tačnih odgovora), dok je na složenijim zadacima *eliminacije i supstitucije fonema* postignuće ispitanika nešto manje (oko 70% tačnih odgovora). Najteži zadaci za ovu grupu ispitanika bili su: *slogovna segmentacija* (62.4% tačnih odgovora) i *produkcija rime* (68.2% tačnih odgovora). Grupa ispitanika sa CP i lakom intelektualnom ometenošću postigla je najbolje rezultate na zadacima: *spajanja slogova*, *identifikacije inicijalne foneme* u rečima i *sinteze fonema* u rečima (više od 75% tačnih odgovora), dok je nešto manji uspeh postignut na zadacima *prepoznavanja rime* i *identifikacije finalne foneme* u rečima (43.6-56.4% tačnih odgovora). Najteži zadaci za ovu grupu ispitanika bili su: *slogovna segmentacija*, *produkcija rime*, *analiza fonema u rečima*, kao i svi zadaci *eliminacije i supstitucije fonema u rečima* (do 40% tačnih odgovora).

U Tabeli 3 prikazani su rezultati statističke značajnosti razlika u postignuću ispitanika sa cerebralnom paralizom na zadacima procene fonološke svesnosti u odnosu na nivo intelektualnog funkcionisanja.

Tabela 3. Odnos između postignuća na zadacima procene fonološke svesnosti i intelektualnog funkcionisanja ispitanika sa cerebralnom paralizom

Table 3. Relationship between achievements in the tasks of assessing phonological awareness and intellectual functioning of subjects with cerebral palsy

Faktor	Zadaci za procenu fonološke svesnosti	F	p	η^2
NIVO INTELEKTUALNOG FUNKCIONISANJA ISPITANIKA SA CEREBRALNOM PARALIZOM	1. Spajanje slogova	2.32	0.13	0.082
	2. Slogovna segmentacija	20.47	0.00	0.441
	3. Prepoznavanje rime	5.80	0.02	0.183
	4. Produkcija rime	19.26	0.00	0.426
	5. Identifikacija inicijalne foneme	/	/	/
	6. Identifikacija medijalne foneme	16.08	0.00	0.382
	7. Identifikacija finalne foneme	6.63	0.01	0.203
	8. Analiza fonema u rečima	21.48	0.00	0.452
	9. Sinteza fonema u rečima	4.81	0.03	0.156
	10. Segmentacija rečenica	22.05	0.00	0.459
	11. Eliminacija inicijalne foneme	15.22	0.00	0.369
	12. Eliminacija slogova u dvosložnim rečima	20.41	0.00	0.440
	13. Eliminacija slogova u trosložnim rečima	22.90	0.00	0.468
	14. Eliminacija poslednjeg sloga	11.34	0.00	0.304
	15. Supstitucija inicijalne foneme	15.22	0.00	0.369
	16. Supstitucija medijalne foneme	29.94	0.00	0.535
	17. Supstitucija finalne foneme	26.95	0.00	0.509
	18. Ukupno postignuće na testu	39.25	0.00	0.602

Analizom dobijenih rezultata utvrđene su statistički značajne razlike u postignuću na svim zadacima *fonološke svesnosti*, kao u ukupnom postignuću na testu u korist ispitanika sa *cerebralnom paralizom* i *normalnom inteligencijom* ($p < 0.05$). Jedini izuzetak su zadaci procene sposobnosti *spajanja slogova* i *identifikacije inicijalne foneme*, gde nisu utvrđene statistički značajne razlike na uzorku ispitanika sa *cerebralnom paralizom* u odnosu na nivo intelektualnog funkcionisanja ($p > 0.05$).

U Tabeli 4 prikazani su rezultati statističke značajnosti razlika u postignuću muškaraca i žena sa cerebralnom paralizom na zadacima procene fonološke svesnosti u odnosu na nivo intelektualnog funkcionisanja

Tabela 4. Odnos postignuća na zadacima fonološke svesnosti i intelektualnog funkcionisanja kod muškaraca i žena sa cerebralnom paralizom

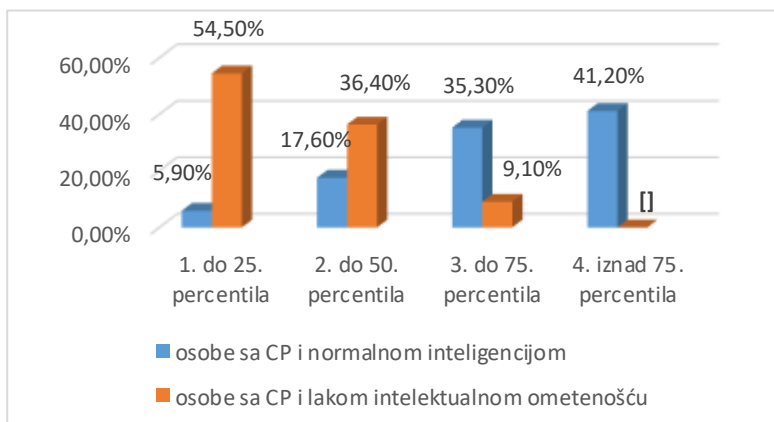
Table 4. Relationship between achievements in the tasks of phonological awareness and intellectual functioning in men and women with cerebral palsy

Zadaci za procenu fonološke svesnosti	Muškarci i žene sa CP i normalnom inteligencijom			Muškarci i žene sa CP i lakom intelektualnom ometenošću		
	F	p	η^2	F	p	η^2
1. Spajanje slogova	1.94	0.18	0.115	0.10	0.75	0.012
2. Slogovna segmentacija	0.01	0.93	0.000	2.31	0.16	0.204
3. Prepoznavanje rime	0.17	0.68	0.012	0.23	0.63	0.026
4. Produkcija rime	0.16	0.69	0.011	0.81	0.38	0.083

5. Identifikacija inicijalne foneme	/	/	/	/	/	/
6. Identifikacija medijalne foneme	0.52	0.47	0.034	1.27	0.28	0.124
7. Identifikacija finalne foneme	0.20	0.65	0.013	0.52	0.48	0.055
8. Analiza fonema u rečima	0.35	0.56	0.023	2.79	0.12	0.237
9. Sinteza fonema u rečima	/	/	/	0.02	0.88	0.003
10. Segmentacija rečenica	0.86	0.36	0.055	0.26	0.62	0.028
11. Eliminacija inicijalne foneme	0.52	0.47	0.034	0.52	0.48	0.055
12. Eliminacija slogova u dvosložnim rečima	1.45	0.24	0.088	0.29	0.59	0.032
13. Eliminacija slogova u trosložnim rečima	2.63	0.12	0.149	0.81	0.38	0.083
14. Eliminacija poslednjeg sloga	3.21	0.09	0.177	2.04	0.18	0.185
15. Supstitucija inicijalne foneme	0.67	0.42	0.043	1.22	0.29	0.120
16. Supstitucija medijalne foneme	0.82	0.37	0.052	/	/	/
17. Supstitucija finalne foneme	0.73	0.40	0.047	/	/	/
18. Ukupno postignuće na testu	1.21	0.28	0.075	0.49	0.50	0.052

Rezultati istraživanja pokazuju da nisu utvrđene statistički značajne razlike u postignuću između muškaraca i žena u obe grupe ispitanika sa *cerebralnom paralizom* na svim zadacima *fonološke svesnosti*, kao ni u ukupnom postignuću na testu ($p > 0.05$). U obe grupe ispitanika sa *cerebralnom paralizom*, polnim razlikama se objašnjava do 20% varijanse u postignuću na zadacima *fonološke svesnosti* i to: u grupi sa CP i *normalnom inteligencijom* od 1.1%-17.7% varijanse, a u grupi sa CP i *lakom intelektualnom ometenošću* od 1.2%-20.4% varijanse. Analizom dobijenih rezultata uz primenu *percentilnih rangova*, tačni odgovori ispitanika sa *cerebralnom paralizom* na zadacima procene *fonološke svesnosti* rangirani su u četiri kategorije: – *do 25. percentila* - najlošije postignuće, *do 50. percentila* - donja granica proseka, *do 75. percentila* - gornja granica proseka i *iznad 75. percentila* - najbolje postignuće. Ispitanici sa *cerebralnom paralizom* koji se nalaze u nivou ili ispod 25. percentila imaju do 30 poena, 50. percentil nalazi se na 62 poena, dok su u nivou ili iznad 75. percentila ispitanici sa *cerebralnom paralizom* koji imaju od 79.5 do 85 poena na *Testu fonološke svesnosti*.

Grupisanje ispitanika sa *cerebralnom paralizom*, u odnosu na nivo intelektualnog funkcionisanja prema percentilnim rangovima prikazano je na Grafikonu 1.



Grafikon 1. Prikaz postignuća ispitanika sa cerebralnom paralizom na zadacima fonološke svesnosti u odnosu na percentilne rangove

Graph 1. Overview of the achievements of subjects with cerebral palsy on the tasks of phonological awareness in relation to percentile ranks

U grupi ispitanika sa CP i normalnom inteligencijom, najlošije postignuće utvrđeno je kod 1 (5.9%) ispitanika, dok grupu sa najboljim postignućem čini 7-oro (41.2%) ispitanika iz uzorka. Grupa prosečnih postignuća (između 25. i 75. percentila) obuhvata 9 (52.9%) ispitanika. Na donjoj granici proseka nalaze se 3 (17.6%), a na gornjoj granici proseka 6 (41.2%) ispitanika. Drugim rečima, 94.1% ispitanika sa CP i normalnom inteligencijom ostvaruje postignuće koje prema percentilnim rangovima pripada kategorijama prosečnog postignuća i najboljeg postignuća, dok svega 1 ispitanik (5.9%) ostvaruje postignuće, koje prema percentilnim rangovima pripada kategoriji najlošijeg postignuća.

U grupi ispitanika sa cerebralnom paralizom i lakom intelektualnom ometenošću nisu utvrđena postignuća iznad 75. percentila - najbolje postignuće. Prosečno postignuće utvrđeno je kod 5 (45.5%) ispitanika i to: donja granica proseka kod 4 (36.4%) ispitanika, a gornja granica proseka kod svega 1 (9.1%) ispitanika. Najlošije postignuće utvrđeno je kod 6 (54.5%) ispitanika. Drugim rečima, 90.1% ispitanika sa CP i lakom intelektualnom ometenošću ostvaruje postignuće koje prema percentilnim rangovima pripada kategorijama najlošijeg postignuća i donje granice proseka, dok svega 1 ispitanik (9.1%) ostvaruje postignuće koje prema percentilnim rangovima pripada kategoriji gornje granice proseka.

DISKUSIJA

Cilj ovog istraživanja je da se utvrde *karakteristike fonološke svesnosti kod odraslih osoba sa cerebralnom paralizom u odnosu na stepen intelektualnog funkcionisanja*. Rezultati su pokazali da ispitanicima sa CP, nezavisno od nivoa intelektualnog funkcionisanja najveći problem predstavljaju složeniji zadaci *eliminacije* i *supstitucije fonema*, kao i zadaci *slogovne segmentacije* i *produkcije rime*.

Bolje postignuće na zadacima koji uključuju manipulaciju *inicijalnim fonemama* u odnosu na *finalne foneme* predstavlja očekivan obrazac postignuća i prisutan je u obe grupe ispitanika. Naime, u brojnim istraživanjima razvoja fonološke svesnosti kod dece, potvrđeno je da manipulacija finalnim fonemama u rečima više opterećuje kapacitete radne memorije, pa je i uspešnost ispitanika na ovom tipu zadataka tipično niža (Panić i Đorđević, 2015; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984; Golubović, Ječmenica, Subotić i Kobac, 2019). Sposobnost *sinteze* (slogova i glasova) se za ispitanike iz obe grupe pokazala kao lakši zadatak u odnosu na sposobnost *segmentacije* (slogova i glasova), što je takođe u skladu sa rezultatima istraživanja razvoja fonološke svesnosti (Helfgott, 1976; Golubović, Radivojević i Ječmenica, 2019). Imajući u vidu da sposobnost *slogovne i fonemske segmentacije* podrazumeva integraciju funkcija auditivne diferencijacije, auditivne percepcije i memorije, kao i da predstavlja jedan od glavnih prediktora čitalačkih sposobnosti (Munoz, Valenzuela, & Orellana, 2017), nešto niži rezultati postignuća ispitanika u obe grupe u odnosu na zadatke *sinteze* slogova i glasova su očekivani, naročito ako se uzmu u obzir kognitivni kapaciteti ispitanika u grupi sa CP i intelektualnom ometenošću.

U obe grupe ispitanika utvrđeno je niže postignuće na zadacima *slogovne segmentacije* u odnosu na *fonemsku segmentaciju* (zadatak analize fonema u rečima), što predstavlja donekle neočekivan rezultat, budući da prema teoriji Ziglera i Gosvamijeve (Ziegler &

Goswami, 2005) razvoj fonološke svesnosti ide od većih ka manjim jezičkim jedinicama (od slogova ka fonemama).

Očekivano, niže nivoe postignuća ispitanici iz obe grupe su ostvarili na zadacima koji uključuju više nivoe *eliminacije* i *supstitucije* fonema. Ovi zadaci se nalaze na drugom kraju kontinuuma fonološke svesnosti i prema mišljenju autora predstavljaju najsloženije zadatke i ujedno i najznačajnije indikatore sposobnosti čitanja (Ball & Blachman, 1993). Poredeći postignuće ispitanika na zadacima *eliminacije* i *supstitucije* fonema, neki autori često navode da su zadaci eliminacije fonema apstraktniji i kognitivno složeniji, budući da angažuju samo auditivnu memoriju, bez učesća vizuelne memorije (npr. skoči-koči). Sa druge strane, *supstitucija fonema* ne podrazumeva promenu dužine reči (npr. fića-mića), pa su s tim u vezi i rezultati na zadacima *eliminacije fonema* često niži. Zadaci kao što su eliminacija ili supstitucija početnog fonema, od ispitanika zahtevaju eksplicitno razumevanje i percepciju zvučnih segmenata koje čine reči, te su kognitivni procesi u ovom slučaju generalno složeniji u odnosu na sve ili većinu drugih zadataka iz testa. Navedeni podaci nisu u skladu sa rezultatima našeg istraživanja, s obzirom da je u obe grupe ispitanika utvrđeno prosečno više postignuće na zadacima koji uključuju *eliminaciju* u odnosu na *supstituciju* fonema, posebno ako se uzme u obzir da u grupi ispitanika sa CP i lakom intelektualnom ometenošću na zadacima *supstitucije medijalne i finalne foneme* u rečima nije utvrđen nijedan tačan odgovor. Takođe, na zadacima *eliminacije fonema* sa porastom dužine reči (u trosložnim rečima) postignuće ispitanika u obe grupe značajno opada u poređenju sa kraćim rečima.

Poredeći rezultate na zadacima *fonološke svesnosti* u grupama ispitanika sa *cerebralnom paralizom* u odnosu na nivo intelektualnog funkcionisanja, nisu utvrđene razlike u obrascima postignuća u svim grupama zadataka. Ispitanici sa CP i lakom intelektualnom ometenošću, osim što ostvaruju prosečno niže postignuće na svim zadacima u okviru konstrukta fonološke svesnosti (izuzetak je zadatak *identifikacije inicijalne foneme*), pokazuju isti odnos postignuća među svim zadacima i ispoljavaju isti tip grešaka u odnosu na ispitanike sa CP i normalnom inteligencijom.

Rezultati našeg istraživanja u grupi ispitanika sa CP i normalnom inteligencijom pokazali su da je na *Testu fonološke svesnosti* prosečno postignuće utvrđeno kod 52.9% ispitanika, dok 41.2% ispitanika ostvaruje najbolje postignuće na testu. Imajući u vidu činjenicu da su svi ispitanici u ovoj grupi završili osnovnu školu po redovnom nastavnom planu i programu, kao i da su već na mlađem školskom uzrastu prošli kroz sistematsku obuku čitanja i pisanja, rezultati na *Testu fonološke svesnosti* nisu na zadovoljavajućem nivou. S obzirom da je *fonološka svesnost* najznačajniji pokazatelj sposobnosti čitanja i pisanja, kao i da se najveći broj *elemenata fonološke svesnosti* već u potpunosti razvija na predškolskom uzrastu, očekivan rezultat bi bio da najveći broj ispitanika ostvari postignuće iznad 75. percentila na primenjenim zadacima.

Sa druge strane, u grupi ispitanika sa CP i *lakom intelektualnom ometenošću*, najlošije postignuće na *Testu fonološke svesnosti* je utvrđeno kod 54.5% ispitanika, dok je prosečno postignuće utvrđeno kod 45.5% ispitanika. Ispitanici u ovoj grupi su završili osnovnu školu za decu i omladinu sa smetnjama u razvoju, po nastavnom planu i programu koji uključuje obuku čitanja i pisanja. Imajući u vidu ove činjenice, postavlja se pitanje zašto postignuće na zadacima procene *fonološke svesnosti* i u ovoj grupi

ispitanika nije na višem nivou, s obzirom na dugogodišnje iskustvo sistematske obuke čitanja tokom školovanja.

Jedno od mogućih objašnjenja dobijenih rezultata na zadacima *fonološke svesnosti* nalazi se u činjenici, da iako su svi ispitanici iz našeg uzorka završili osnovnu školu i prošli kroz sistematsku obuku čitanja i pisanja, zbog svog invaliditeta oni su mnogo više vremena proveli na različitim oblicima terapija (npr. fizikalna terapija, radna terapija) i češće su izostajali iz škole. Iako u našoj zemlji logopedska terapija kod CP predstavlja obavezan deo sveobuhvatnog programa tretmana, terapijski programi su u najvećoj meri usmereni na razvoj artikulacionih sposobnosti, a manje su usmereni na razvoj jezika. Pored toga, kućno okruženje dece sa CP je često drugačije u odnosu na decu tipičnog razvoja, budući da zbog postojećeg invaliditeta roditelji često moraju da ograniče interakcije usmerene na podsticaj jezičkog razvoja, a da više budu posvećeni drugim oblastima detetovog razvoja.

U daljoj diskusiji dobijenih rezultata neophodno je obratiti pažnju i na sledeće činjenice. Prvo, iako su svi ispitanici u našem istraživanju završili najmanje osnovnu školu, njihov hronološki i mentalni uzrast u vreme testiranja je osnovni faktor koji utiče na dobijene rezultate. S obzirom da najveći broj ispitanika u vreme testiranja ima između 30 i 40 godina, kao i da žive i porodičnom okruženju, njihov stepen interesovanja za čitanje i pisanje kao i vreme provedeno u ovim aktivnostima se značajno razlikuju. Različita istraživanja *fonološke svesnosti* pokazuju da postignuće na ovim zadacima prvenstveno zavisi od hronološkog uzrasta, nivoa obrazovanja, pola i porodičnog okruženja. Opseg motoričkih ograničenja takođe može biti veoma važan (Card & Dodd, 2006). Takođe, moramo uzeti u obzir teorije koje pokazuju da zadaci *fonološke svesnosti* koji podrazumevaju *prebrojavanje i kratkoročno pamćenje (slogova i fonema)*, kao što su npr. zadaci *slogovne segmentacije i produkcije rime* zahtevaju angažovanost artikulatornih pokreta ili bar subvokalno ponavljanje, a koje podrazumeva aktivaciju „*fonološke petlje*“ gde se uvežbava materijal na nivou radne memorije (Baddeley, 1986). Samim tim, naši ispitanici s obzirom na logopedsku dijagnozu *dizartrije*, koja uključuje ograničenost artikulatornih pokreta zbog pareze mišića govornih organa, nisu u mogućnosti da subvokalno ponavljaju sekvence slogova ili fonema (nemaju pristup artikulacijskim kodovima), što za posledicu dovodi do nepotpune aktivacije „*fonološke petlje*“ i deficita radne memorije. Deficiti na nivou radne memorije kao rezultat imaju niže postignuće na zadacima *fonološke svesnosti*. Ovi nalazi su u skladu sa rezultatima našeg istraživanja, s obzirom da je postignuće na zadacima *slogovne segmentacije i produkcije rime* kod naših ispitanika relativno nisko, naročito ako se uzme u obzir da su ovi elementni *fonološke svesnosti* već u potpunosti razvijeni kod petogodišnje dece (Golubović, Ječmenica, Subotić & Kobac, 2019; Golubović, Ječmenica, Jovanović-Simić & Petrović-Lazić, 2019). Takođe, niže postignuće naših ispitanika na zadacima *supstitucije* (u odnosu na eliminaciju fonema) i *slogovne segmentacije* (u odnosu na fonemsku segmentaciju), takođe se može objasniti deficitima radne memorije kod CP. Deca sa *teškim motoričkim poremećajima govora* ispoljavaju *deficite radne memorije*, što potvrđuje postavke da je održavanje informacija u radnoj memoriji potpomognuto artikulatornim pokretima (Raine, Hulme, Chadderton & Bailey, 1991). Pored ovoga, u jednom od istraživanja fonološke svesnosti dece sa CP predškolskog uzrasta utvrđeno je da neverbalno rezonovanje i artikulacione sposobnosti dece predstavljaju najznačajnije pokazatelje sposobnosti

produkcije rime. Poredeći postignuće dece sa CP i normalnom inteligencijom i dece sa CP i intelektualnom ometenošću, autori su zaključili da viši nivoi inteligencije statistički značajno utiču na postignuće na svim zadacima *fonološke svesnosti* (Peters, Verhoeven, van Balkom & Moor, 2008).

Rezultati istraživanja *sposobnosti diskriminacije fonema* kod dve grupe dece sa CP koje su bile ujednačene u odnosu na nivo intelektualnog funkcionisanja su pokazali, da deca sa CP imaju izraženije deficite u pamćenju novih fonoloških nizova, u odnosu na deficite u percepciji i diskriminaciji fonema (Bishop, Byers-Brown & Robson, 1990). Razvijenost jezičkih sposobnosti kod CP u korelaciji je sa nivoom intelektualnog funkcionisanja, naročito kod obimnih moždanih lezija koje obično prate i niži nivoi inteligencije (Golubović, Guberinić, Ječmenica & Živković, 2019). Odrasle osobe sa CP ispoljavaju izražene deficite na zadacima prepoznavanja rime, pronalaženja reči i fonološkog kodiranja (Levine, Calvanio & Popovics, 1982; Martin & Caramazza, 1982; Vandervelden & Seigel, 1999). Sposobnost sinteze fonema, fonemske segmentacije i manipulacije fonemama je u korelaciji sa fonetskim dekodiranjem reči i ne-reči (Lenchner, Gerber, & Routh, 1990).

U jednom od istraživanja *fonološke svesnosti* na uzorku dece sa CP, uzrasta od 8 i po do 19 godina na zadacima *prepoznavanja rime, identifikacije fonema, sinteze fonema i dužine reči* nisu utvrđene statistički značajne razlike između dece sa potpunim *odsustvom govora-anartrija i dece sa dizartrijom*, iako su deca sa dizartrijom u proseku ostvarila bolje postignuće na svim zadacima. Obe grupe dece postigle su najlošije rezultate na zadacima *sinteze fonema i analize dužine reči*, dok je *prepoznavanje rime* bio najlakši zadatak. Poređenjem postignuća podgrupe dece sa CP i intelektualnom ometenošću i dece sa intelektualnom ometenošću bez CP, autori su utvrdili da deca sa intelektualnom ometenošću bez CP postžu bolje rezultate na svim zadacima procene jezičkih sposobnosti. Autori navode da deficiti u razvoju *stabilnih fonoloških reprezentacija* kod ove dece ne mogu biti jednostavno pripisani nižim nivoima intelektualnog funkcionisanja, već da ograničena mogućnost artikulatornog kodiranja u stvari ima određenu ulogu u procesiranju jezičkih informacija. Međutim, zbog nepostojanja statistički značajnih razlika na zadacima *fonološke svesnosti između dve grupe dece sa CP (anartrija i dizartrija)*, autori su zaključili da govorni jezik nema značajnu ulogu u razvoju *fonološke svesnosti*. Uprkos navedenom zaključku, autori ističu da kod određenog broja dece *postoje deficiti aktivne manipulacije fonemama na jezičkom nivou*, kao i da bi *artikulatorno kodiranje* ovde moglo igrati određenu ulogu (Sandberg & Hjelmquist, 1997). Hjelmkist (Hjelmquist, 1982; prema Sandberg & Hjelmquist, 1997) u rezultatima svog istraživanja navodi da, dok intelektualno ometena deca na zadacima jezičkih sposobnosti ostvaruju rezultate u skladu sa mentalnim uzrastom, deca sa CP i intelektualnom ometenošću zaostaju u postignuću na istim zadacima.

Motorički poremećaji govora uzrokuju funkcionalna ograničenja u oblasti komunikacije, kao i deficite na svim nivoima metalingvističke svesnosti: *fonološkom nivou, leksičkom nivou, kao i na nivou diskursa* (Sandberg & Hjelmquist, 1997). U studiji slučaja osmogodišnje devojčice sa dijagnozom *motoričkog poremećaja govora* autori su utvrdili da, iako nivo razvijenosti receptivnog govora prevazilazi ekspresivni govor, receptivni govor nije intaktan (Roth & Cassat-James, 1989). Deficiti receptivnog govora takođe su potvrđeni i u istraživanju dece sa CP i anartrijom

(Bishop, Byers Brown & Robson 1990). Berninger i Gans (Berninger & Gans, 1986) navode da je deci sa CP, pored tretmana govornog poremećaja neophodan i stimulativni tretman fonoloških, leksičkih i sintaksičkih sposobnosti.

Neka istraživanja jezičkih sposobnosti kod CP daju drugačije rezultate. Rezultati studije Bišop i Robson (Bishop & Robson, 1989) pokazali su da artikulatorno kodiranje nema uticaj na zadržavanje informacija u radnoj memoriji. Kard i Dod (Card & Dodd, 2006) su u svom istraživanju pokazali da je sposobnost govorenja, iako značajna za neke aspekte fonološke obrade ipak nije nužan preduslov za razvoj ovih sposobnosti. Prema ovim autorima, fonološko kodiranje je multimodalno i uključuje prijem informacija iz više modaliteta: sluha, vida i dodira. U njihovoj studiji na zadacima procene *fonološke sličnosti i dužine reči*, rezultati su pokazali ujednačeno postignuće u grupama pacijenata sa *anatrijom i dizartrijom*. U slučaju *dizartrije*, dekodiranje jezičkih jedinica može se odvijati na isti način kao i kod tipične populacije (Baddeley & Wilson, 1985). Uprkos *motoričkim poremećajima govora*, adolescenti sa CP razvijaju sposobnost fonološkog kodiranja i analize i sinteze glasova (Bishop, 1985). Rezultati studija slučaja odraslih pacijenata sa *motoričkim poremećajima govora* pokazali su da, iako se fonološko kodiranje odvija značajno sporije, tačnost odgovora pacijenata je u granicama normale (Baddeley & Wilson, 1985). Kapa i Valar (Cappa & Vallar, 1983; prema Baddeley & Wilson, 1985) su u studiji slučaja dizartričnog pacijenta utvrdili normalnu sposobnost fonološkog procesiranja u pisanim zadacima. Bedli i Vilson (1985) smatraju da se fonološko kodiranje može odvijati bez učešća periferne govorne muskulature i sugerišu da istraživanja na većim uzorcima pacijenata sa anatrijom tek treba da daju određene informacije o ovim procesima. Prisustvo normalnog obrasca jezičkog procesiranja kod osoba sa *anatrijom/dizartrijom* teško je objasniti modelom, kojim se kinestetskom fidbeku sa perifernih govornih organa (Sokolov, 1969) pripisuje suštinska uloga u organizaciji „spoljašnjeg“ i „unutrašnjeg“ govora. Rezultati ovih istraživanja ne mogu da opovrgnu motoričke teorije razumevanja govora, ali zahtevaju angažovanje alternativnih neuronskih mehanizama, a ne samo oslanjanje na periferne motorne informacije (Nebes, 1975). Ipak, jasno je da implikacije u oblasti jezičkog funkcionisanja kod ove dece/odraslih prvenstveno zavise od mehanizma govora koji je poremećen, kao i od vremena nastanka lezije određenih delova mozga. Ograničenost artikulatornih pokreta pod bilo kojim uslovima vodi do smanjenja sposobnosti da se razume određeni jezički zadatak (Lurija, 1966). Ovi nalazi sugerišu da oralna aktivnost ipak ima važnu ulogu u procesiranju jezičkih informacija.

Nedoslednost rezultata istraživanja jezičkih sposobnosti dece i odraslih sa CP može se razmatrati sa nekoliko aspekata. Glavni razlog odnosi se na neujednačenost kriterijuma koji uključuju hronološki i mentalni uzrast, kao i kliničke manifestacije samog poremećaja. U jednom od istraživanja jezičkih sposobnosti dece sa CP, autori su razmatrali koji su to uzroci, koji i pored navedenih činilaca dovode do relativne neujednačenosti rezultata na zadacima procene fonoloških sposobnosti (Bishop, Byers-Brown & Robson, 1990). Neki od uzroka odnose se na činjenicu da *veliki broj dece i odraslih sa CP ima oštećenje sluha za visoke frekvencije, ali i ograničen repertoar fonema u receptivnom rečniku, kao i deficite pažnje* (Mysak, 1971). Navedeni deficiti posledično bi vodili ka većoj doslednosti grešaka na ispitivanim zadacima fonološke svesnosti, što bi trebalo uzeti u obzir u narednim istraživanjima. Međutim, glavni uzrok

neujednačenosti rezultata kod dece i odraslih može se objasniti *deficitima radne memorije*. Na zadacima procene *fonološke svesnosti* dete ili odrasla osoba pored ostalih zahteva, ima zadatak da određeno vreme zadržava u memoriji sekvence fonema. S obzirom da su reči u testu često duže od jednog sloga, da ne sadrže “suvišne” foneme, kao i da semantička podrška ne vodi nužno do tačnog odgovora, dete ili odrasla osoba je prinuđena da se oslanja na memorijske kapacitete. Ukoliko su prisutni deficiti radne memorije, dete ili odrasla osoba će ispoljavati smetnje u zadržavanju fonoloških reprezentacija i praviće greške na zadacima fonološke svesnosti. Ako je ova tvrdnja tačna, onda bi postignuće na zadacima fonološke svesnosti trebalo da se poboljša ukoliko kao stimulse odaberemo kratke reči koje manje opterećuju memorijske kapacitete, što bi pored ostalog trebalo uzeti u obzir u narednim istraživanjima.

ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja sugerišu da motorički poremećaji govora ipak u određenoj meri utiču na razvijenost jezičkih funkcija. Ograničena mogućnost pokreta govorne muskulature zbog pareze govornih organa u slučaju cerebralne paralize ne sprečava u potpunosti razvoj jezika, ali ga može usporiti što posledično vodi do jezičkih deficita. Takođe, deca sa *motoričkim poremećajima govora* ograničena su u svojim kontaktima sa okolinom. Ispoljavaju *deficite u manipulaciji predmetima i znanju o svetlu*, što na neki način u manjoj meri može uticati i na razvijenost njihovih jezičkih sposobnosti. Sve navedene činjenice mogu se iskoristiti u cilju istraživanja terapijskih intervencija koje će podstaći razvijenost govorno-jezičkih funkcija kod dece i odraslih sa cerebralnom paralizom.

LITERATURA

1. Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford, UK: Clarendon Press.
2. Baddeley, A. D., & Wilson, B. (1985). Phonological coding and short-term memory in patients without speech. *Journal of Memory and Language*, 24, 490-502. doi: 10.1016/0749-596X(85)90041-5
3. Ball, E. W., & Blachman, A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26(1), 49-66.
4. Berninger, V., & Gans, B. M. (1986). Language profiles in nonspeaking individuals of normal intelligence with severe cerebral palsy, *Augmentative and Alternative Communication*, 2, 45-50. doi: 10.1080/07434618612331273880
5. Bishop, D. V. M. (1985). Spelling ability in congenital dysarthria: Evidence against articulatory coding in translating between graphemes and phonemes. *Cognitive Neuropsychology*, 2, 229-251. doi: 10.1080/02643298508252867
6. Bishop, D. V. M., & Robson, J. (1989). Unimpaired short-term memory and rhyme judgement in congenitally speechless individuals: Implications for the notion of “articulatory coding”. *Quarterly Journal of Experimental Psychology: Human Experimental Psychology*, 41, 123-140. doi: 10.1080/14640748908402356
7. Bishop, D. V. M., Byers-Brown, B., & Robson, J. (1990). The relationship between phoneme discrimination, speech production, and language comprehension in cerebral palsied individuals. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33, 210-219. doi: 10.1044/jshr.3302.210

8. Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050. doi: 10.1111/j.1469-7610.1990.tb00844.x
9. Card, R., & Dodd, B. (2006). The phonological awareness abilities of children with cerebral palsy who do not speak. *Augmentative and Alternative Communication*, 22(3), 149-159. doi: 10.1080/07434610500431694
10. Cockerill, H., Elbourne, D., Allen, E., Scrutton, D., Will, E., McNee, A., Fairhurst, C., & Baird, G. (2014). Speech, communication and use of augmentative communication in young people with cerebral palsy: The SH&PE population study. *Child: care, health and development*, 40(2), 149-157. doi: 10.1111/cch.12066
11. Duffy, J. (1995). *Motor speech disorders: Substrates, differential diagnosis and management*. St. Louis, MO: Mosby.
12. Fourcin, A. J. (1975). Speech perception in the absence of speech productive ability. In N. O. Connor (Ed.), *Language, cognitive deficits, and retardation* (pp. 33-43). Butterworth: Heinemann. doi: 10.1016/B978-0-407-00007-0.50009-4 .
13. Golubović, S. (2003). Taksonomija fonoloških poremećaja. *Istraživanja u defektologiji*, str. 77-95.
14. Golubović, S. (2003a). Diferencijalno-dijagnostičke specifičnosti razvojne govorne apraksije, dizatrije i fonoloških deficita. *Beogradska defektološka škola*, 1-2, 111-122.
15. Golubović, S. (2004). Fonološko procesiranje kod dece sa jezičkim poremećajima i poremećajima čitanja. *Pedagogija*, 2, 32-40.
16. Golubović, S. (2012). *Gnosogena, pervazivna i psihopatologija verbalne komunikacije*. Drugo, izmenjeno i dopunjeno izdanje. Beograd: Društvo defektologa Srbije, Tonplus.
17. Golubović, S. (2016). *Razvojni jezički poremećaji*. Treće, izmenjeno i dopunjeno izdanje. Beograd: Društvo defektologa Srbije, Tonplus.
18. Golubović, S. (2017). *Poremećaji fluentnosti govora*. Treće, izmenjeno i dopunjeno izdanje. Beograd: Društvo defektologa Srbije, Tonplus.
19. Golubović, S. (2017). *Fonološki poremećaji*. Treće dopunjeno i izmenjeno izdanje. Društvo defektologa Srbije, Tonplus, Beograd.
20. Golubović, S., Ječmenica, N., Subotić, S., & Kobac, D. (2019). Razvoj fonološke svesnosti kod dece uzrasta od šest do osam godina. *Primenjena psihologija*, 12(2), 157-182. doi: 10.19090/pp.2019.2.157-182
21. Golubović, S., Radivojević, N., & Ječmenica, N. (2019). Fonološke sposobnosti dece predškolskog uzrasta. *Inovacije u nastavi*, 32(3), 74-89. doi: 10.5937/inovacije1903074G
22. Golubović, S., Ječmenica, N., Jovanović-Simić, N., & Petrović-Lazić, M. (2019). Artikulacione i fonološke sposobnosti dece uzrasta od pet do sedam godina. *Nastava i vaspitanje*, 68(2), 265-283. doi:10.5937/nasvas1902265G
23. Golubović, S., Guberinić, M., Ječmenica, N., & Živković, Z. (2019). Razumljivost govora kod dece sa cerebralnom paralizom u odnosu na stepen intelektualnog funkcionisanja i prisustvo epilepsije. U H. Memišević i M. Omerović (Ur.) II Međunarodna naučno-stručna konferencija „Multidisciplinarni pristupi u edukaciji i rehabilitaciji“, Zbornik radova (str. 7-19), 5-7. april 2019. Sarajevo: Udruženje defektologa, edukatora-rehabilitatora u Kantonu Sarajeva „STOL“ i Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu. ISSN 2637-3270.
24. Harris, M., & Beech, J. R. (1998). Implicit phonological awareness and early reading development in prelingually deaf children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 205-216. doi:10.1093/oxfordjournals.deafed.a014351

25. Helfgott, J. A. (1976). Phonemic segmentation and blending skills of kindergarten children: Implications for beginning reading acquisition. *Contemporary Educational Psychology, 1*(2), 157-169. doi:10.1016/0361-476X(76)90020-5
26. Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology, 82*(1), 2-28. doi:10.1006/jecp.2002.2670
27. Kim, D., Kim, W., & Lee, K. (2007). The relationship between phonological awareness and early reading for first grade Korean language learners with reading difficulties. *Asia Pacific Education Review, 8*(3), 426-434. doi:10.1007/bf03026471
28. Lenchner, O., Gerber, M. M., & Routh, D. K. (1990). Phonological awareness tasks as predictors of decoding ability: Beyond segmentation. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 240-247. doi: 10.1177/2F002221949002300407
29. Levine, D. N., Calvanio, R., & Popovics, A. (1982). Language in the absence of inner speech. *Neuropsychologia, 20*, 391-409. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(82\)90039-2](https://doi.org/10.1016/0028-3932(82)90039-2)
30. Liberman, A. M., Cooper, F. S., Shankweiler, D. P., & Studdert-Kennedy, M. (1967). Perception of the speech code. *Psychological review, 74*(6), 431-461. doi: 10.1037/h0020279
31. Liberman, A. M., & Mattingly, I. G. (1985). The motor theory of speech perception revised. *Cognition, 21*, 1-36. doi: 10.1016/0010-0277(85)90021-6
32. Luria, A. R. (1966). *The Human Brain and Psychological Processes*. New York: Harper & Row.
33. Martin, R. C., & Caramazza, A. (1982). Short-term memory performance in the absence of phonological coding. *Brain & Cognition, 1*, 50-70.
34. Munoz, K., Valenzuela, F., & Orellana, P. (2017). Phonological awareness instruction: A program training design for low-income children. *International Journal of Educational Research, 89*, 47-58. doi:10.1016/j.ijer.2017.02.003
35. Mysak, E. D. (1971). Cerebral palsy speech syndromes. In L. E. Travis, (Ed.), *Handbook of speech pathology and audiology* (pp. 673-694). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
36. Nebes, R. D. (1975). The Nature of Internal Speech in a Patient with Aphemia. *Brain and Language, 2*, 489-497. doi: 10.1016/S0093-934X(75)80086-1
37. Panić, M., & Đorđević, V. (2015). Uticaj fonološke razvijenosti na sposobnost čitanja.
38. *Nastava i vaspitanje, 4*, 769-779. doi:10.5937/nasvas1504769P
39. Parkes, J., Hill, N., Platt, M. J., & Donnelly, C. (2010). Oromotor dysfunction and communication impairments in children with cerebral palsy: a register study. *Developmental Medicine and Child Neurology, 52*(12), 1113-1119. doi: 10.1111/j.1469-8749.2010.03765.x
40. Peeters, M., Verhoeven, L., van Balkom, H., & de Moor, J. (2008). Foundations of phonological awareness in pre-school children with cerebral palsy: the impact of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 52*(1), 68-78. doi: 10.1111/j.1365-2788.2007.00986.x
41. Pirila, S., van der Meere, J., Pentikainen, T., Ruusu-Niemi, P., Korpela, R., Kilpinen, J., & Nieminen, P. (2007). Language and motor speech skills in children with cerebral palsy. *Journal of Communication Disorders, 40*, 116-128. doi: 10.1016/j.jcomdis.2006.06.002
42. Raine, A., Hulme, C., Chadderton, H., & Bailey, P. (1991). Verbal short-term memory span in speech-disordered children. *Child Development, 62*, 415-423. doi: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01541.x

43. Rathvon, N. (2004). *Early reading assessment: A practitioner's handbook*. New York: The Guilford Press.
44. Roth, F. P., & Cassat-James, E. L. (1989). The language assessment process: Clinical implications for individuals with severe speech impairments, *Augmentative and Alternative Communication*, 5, 165-172. doi: 10.1080/07434618912331275166
45. Sandberg, A. D., & Hjelmquist, E. (1997). Language and literacy in nonvocal children with cerebral palsy. *Reading and Writing*, 9, 107-133.
46. Sandberg, A. D. (2001). Reading and spelling, phonological awareness, and working memory in children with severe speech impairments: A longitudinal study. *Augmentative and Alternative Communication*, 17(1), 11-26.
47. Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. A. (2003). *Clinical evaluation of language fundamentals*, fourth edition (CELF-4). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
48. Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.
49. Sokolov, A. N. (1969). Studies of the speech mechanisms of thinking. In M. Cole & I. Maltzman (Eds.), *Handbook of Contemporary Soviet Psychology* (pp. 531-573). New York: Basic Books.
50. Sprugevica, I., & Høien, T. (2003). Early phonological skills as a predictor of reading acquisition: A follow-up study from kindergarten to the middle of grade 2. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(2), 119-124. doi:10.1111/1467-9450.00329
51. Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190. doi:10.1016/0022-0965(84)90120-6
52. Surveillance of Cerebral Palsy in Europe. (2000) A collaboration of cerebral palsy registers. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42, 816-824.
53. Vallar, G., & Cappa, S. F. (1987). Articulation and verbal short-term memory: Evidence from anarthria. *Cognitive Neuropsychology*, 4, 55-78. doi: 10.1080/02643298708252035
54. Vandervelden, M., & Seigel, L. (1999). Phonological processing and literacy in AAC users and students with motor speech impairments. *Augmentative and Alternative Communication*, 15, 191-209. doi: 10.1080/07434619912331278725
55. Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29. doi:10.1037/0033-2909.131.1.3
56. Živković, Z. (2010). *Pokretljivost atrikulacionih organa i razumljivost govora kod dece sa cerebralnom paralizom* (Magistarska teza). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu.
57. Živković, Z., & Golubović, S. (2012). The tongue mobility in patients having the cerebral palsy. *Vojnosanitetski pregled*, 69(6), 488-491. doi: 10.2298/VSP1206488Z
58. Živković, Z. (2016). *Govorno jezički razvoj kod dece sa intrakranijalnom hemoragijom na rođenju* (Doktorska disertacija). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu.
59. Živković, Z., & Golubović, S. (2016). Deskriptivna i korelaciona analiza prejezičkog razvoja govora i pojave prvih smislenih reči kod dece sa intrakranijalnom hemoragijom I/II i cerebralnom paralizom. U M. Vanti-Tanjić i M. Nikolić (Ur.), *Zbornik radova sa VII Međunarodna naučno-stručna konferencija "Unapređenje kvalitete života djece i mladih"* (str. 521-530). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.

PISANJE MALIH TISKANIH SLOVA

WRITING LOWERCASE BLOCK LETTERS

Mirjana LENČEK, Ivana VUK, Jasmina IVŠAC PAVLIŠA

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

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Suvremeni životni trendovi nameću korištenje pisanih oblika komunikacije koji u svojoj osnovi imaju tehnologiju te je stoga tipkanje, odnosno vješto korištenje tipkovnice postalo imperativna vještina za odašiljanje pisanih poruka (Beschorner & Hutchinson, 2013; Wollscheid, Sjaastadt & Tomte 2016). Pitanje koje postavljaju istraživači, ali i svi dionici odgojno-obrazovnih procesa kao i široka javnosti - je li nam rukopis neophodan. Niz je podataka da ovladavanje početnim pisanjem osigurava dobar kasniji uspjeh u pisanju te je uvjet kasnijeg dobrog akademskog napredovanja (Sedita, 2013). Cilj ovog istraživanja je opisati značajke rukopisne izvedbe na razini pisanja riječi temeljem pisanja malih školskih formalnih (tiskanih) slova kod učenika prvih razreda osnovne škole. U istraživanju je sudjelovao 71 učenik prvih razreda, od toga 37 djevojčica i 34 dječaka, odnosno 68 dešnjaka i 3 ljevaka. Rukopisna izvedba procijenjena je prema odrednicama utemeljenima na kriterijima za procjenu grafomotoričke izvedbe u Testu za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja (Kuvač Kraljević & Lenček, 2012) i kriterijima korištenima za procjenu pisanja velikih školskih formalnih (tiskanih) slova (Vuk, Lenček, & Ivšac Pavliša, 2020). U radu su razrađeni kriteriji opisa rukopisne izvedbe za pojedina slova te je napravljena podjela uspješnosti izvedbe slova prema kategorijama linija od kojih se slova sastoje. Navedene odrednice mogu usmjeriti plan postupaka uvježbavanja ili terapijskih postupaka usmjerenih na poboljšanje vještine početnog pisanja. Svrha je rada davanje smjernica, posebno u logopedskoj djelatnosti, za prepoznavanje odstupanja u grafomotoričkoj izvedbi slova u ranoj fazi opismenjavanja.

Ključne riječi: rano pisanje, pisanje slova, kriteriji za procjenu rukopisnih obilježja

ABSTRACT

Contemporary lifestyles impose the use of written modalities of communication that are based on different types of technology. Typing or the use of keyboards is an imperative skill for transmitting written messages in today's world (Beschorner & Hutchinson, 2013; Wollscheid, 2016). The question asked by the researchers, education stakeholders, and the public is whether and to what degree handwriting is necessary in our lives. Writing showed to be a stable prerequisite for later writing performance but also for academic success (Sedita, 2013). The study aimed to describe the features of handwriting performance on the level of writing words based on writing lowercase block letters among first-grade primary-school students. The study included 71 first-grade students, of which 37 girls and 34 boys and 68 right-handed and 3 left-handed students. The handwriting performance was assessed based on criteria for the assessment of graphomotor performance from the PredČiP triage test (Kuvač Kraljević & Lenček, 2012) and criteria applied for assessment of the performance of writing uppercase block letters (Vuk, Lenček & Ivšac Pavliša, 2020). The criteria for assessing the handwriting performance were elaborated in the paper. A classification of success in writing letters based on the curves present in each letter was also suggested. The outlines can guide the therapy procedures focused on improving initial writing for each individual student. The purpose of the

study are the guidelines, specifically in speech and language field, for recognizing deviations in graphomotor performance of letters in the early phase of literacy.

Keywords: early writing, handwriting, criteria for assessing handwriting features

UVOD

Ljudi koriste pismo približno 5.000 godina (Clayton, 2013). Ovaj alat razvijen je kako bi se na osobit način očuvao jezik (Kessler & Treiman, 2015) te omogućava učinkovitu komunikaciju među ljudima udaljenima u vremenu i prostoru. Trajnost i nepromjenjivost zapisa te mogućnosti njegova prenošenja učinile su pismo iznimnom vrijednošću za ona društva koja se pismom koriste. Osobe koje ovladaju pismom imaju mogućnost koristiti ga za različite namjene i različite namjere. Danas je pismenost imperativna vještina i iskazuje napredak pojedinca i društva u cjelini (Rintaningrum, 2009). Razvojem i napretkom tehnologije u središtu aktualnih rasprava i istraživačkih pregleda usmjerenih na pisanje su stavovi o važnosti pisanja rukom ili oslanjanja na tipkanje (Feng, Lindner, Ryan, & Malatesha Joshi, 2017; Kiefer et al., 2015). Ova dva načina transkripcije su, zbog brojnih nepoznanica vezanih uz temelje pisanja, pokrenula istraživanja razlika pozadine ovih procesa, odnosno razlika u mozgovnom funkcioniranju. Podaci neuroloških studija pokazuju da kod oba načina transkripcije postoje ona obilježja mozgovne aktivnosti koja su zajednička, no isto tako i zasebna područja aktivacije (Feng et al., 2017). Motorički čin pisanja donosi značajniju kognitivnu obradu koja je vezana i uz vremensku i prostornu sastavnicu, a ove sastavnice nisu na jednak način prisutne kod tipkanja (Smoker, Murphy, & Rockwell, 2009): napisati rukom grafeme *s* ili *f* različito je zahtjevno, no njihovo tipkanje ima jednak vremenski i prostorni okvir u smislu pritiska na tipkovnicu. Motoričko izvođenje slova, odnosno pisanje tijekom faze uvježbavanja zahtijeva pojačanu mozgovnu aktivnost, a ona utječe na kasnije točnije prepoznavanje grafema (Longcamp et al., 2005; Smoker, Murphy, & Rockwell, 2009). Kad se rukopisom usvajaju nova slova, obrazac aktiviranja motoričkih područja mozga uključuje i ona područja koja se vežu uz čitanje i pisanje kod odraslih, a to se ne događa kod tipkanja (James & Atwood, 2009; James & Engelhardt, 2012). Podaci pokazuju da se mozak se upravo kroz motoričke pokrete potiče na upamćivanje (Askvik, van der Weel, & van der Meer, 2020). Osim neuroloških dokaza i bihevioralna istraživanja dokazuju da pisanje rukom podupire usvajanje vještine čitanja (James & Engelhardt, 2012; Longcamp et al., 2005). Upravo stoga se rukopisna izvedba dugo vrednovala kao važan aspekt školovanja i predstavljala je jedan od kriterija akademskog napredovanja (Blazer, 2010). Ta je vrijednost proizašla i iz činjenice da se 30 do 60% vremena u školi usmjeravalo na finomotoričke aktivnosti pri čemu glavninu tog vremena ispunjava pisanje (McHale, & Cermak, 1992). Pisanje slova je u počecima opismenjavanja dugotrajan i relativno spor proces kojim se stvara temelj za bilježenje poruka, misli i ideja. Kvaliteta rukopisa brzo se razvija tijekom početaka opismenjavanja (prvi razred, dob 6-7 godina), a svoj plato doseže već u sljedećoj godini usvajanja (7-8) da bi automatiziranu razinu dosegao u dobi od 8 do 9 godina (Overvelde & Hulstijn, 2011). Nakon tri godine školovanja od djece se očekuje da ovladaju rukopisom tako da mogu obavljati sve školske zadatke (Laszlo & Broderick, 1991), te da uspješno rješavaju složenije zadatke pisanja kao i da oblikuju pisane radove - eseje i zadaće (Cornhill & Case-Smith, 1996), a da pri tome generiranje teksta

ne ometa njihov proces kreativnog razmišljanja (Bereiter & Scardamalia, 1987). Istovremeno djeca trebaju moći čitati tekst uz minimalne napore. Teškoće u svladavanju mehaničkih aspekata rukopisa mogu nepovoljno utjecati na hijerarhijski više zahtjevne procese potrebne za npr. komponiranje teksta (Hayes & Flower, 1981; Olujić, 2020; Porter, 2000). Kad rukopis nije automatiziran povećavaju se zahtjevi na pamćenje i pažnju, a to onda utječe na kompoziciju (Graham & Weintraub, 1996). Rezultati studija u Kanadi i Velikoj Britaniji su već krajem prošlog stoljeća dokazali da teškoće s rukopisom u ranim godinama školovanja predstavljaju prediktor kasnijih teškoća u učenju (Harvey & Henderson, 1997). Stoga je i danas aktualan stav da je vrlo važno što ranije prepoznati odstupanja u rukopisu (Chang & Yu, 2013) kako bi se spriječio negativan utjecaj na kvalitetu obrazovanja i života u cjelini. Prema nekim podacima 5 do čak 33% djece ima problema s rukopisom u osnovnoj školi (Hamstra Bletzt & Blote, 1993., Smits-Engelsman, Niemeijer, & Van Galen, 2001) pri čemu neka djeca uspiju ove probleme prevladati, a neka imaju trajnih teškoća. Odstupanja u rukopisu mogu biti jedan od znakova disgrafije (Smits Engelsman & Van Galen, 1997), ili obilježje pisanja djece s disleksijom (Lam, Au, Leung, & Li-Tsang, 2011) ali i djece s razvojnim koordinacijskim poremećajem (Chang & Yu, 2010). Procjena rukopisnih obilježja stoga je izuzetno važan podatak za postavljanje navedenih dijagnoza i planiranje intervencijskih postupaka. Tijekom godina razvijane su metode za procjenu rukopisa kako bi se prepoznala odstupanja. Usmjerene su na točnost i čitljivost i slova, riječi i rečenica (Rosenblum, Weis, & Parush, 2003). Jedna od pouzdanih mjera je test *Evaluation Tool of Children's Handwriting* (ETCH; Amundson, 1995) kojim je moguće procijeniti rukopis djece od prvog do šestog razreda (Duff & Goyen, 2010), a koji je pridonio klasificiranju obilježja rukopisa. U istraživačkim radovima najčešće spominjani kriteriji su: oblikovanje slova, nagib, veličina, razmak između slova i poravnanje (Karsdottir & Stefansson, 2002). U skladu s ovim obilježjima najčešća odstupanja definiraju se kao: neprikladan razmak između slova ili riječi, netočno ili nedosljedno oblikovanje slova, neodgovarajući pritisak olovke, miješanje oblika slova (inverzije / npr. b, d; Kaminsky, Powers, & Powers, 1981; Maeland & Karlsdottir, 1991). Alston je još 1985. koristila listu od 13 obilježja i ustanovila da su najčešći problemi rukopisa kod osnovnoškolaca već spomenuto otežano oblikovanje slova i neodgovarajući ili nepravilan razmak između riječi, ali i neodgovarajuća početna točka pri pisanju slova, neodgovarajuća završna točka pri pisanju slova, problemi s uzlaznim linijama, problemi sa silaznim linijama, neodgovarajuće korištenje velikih slova. Premda postoji relativno mali broj radova usmjeren na procjenu rukopisa, razrađivani kriteriji slijedili su neke temeljne podatke o rukopisu, ali i osobitostima sustava, u pravilu alfabetskog, kao i osobitosti vezane uz pismo. Korištene metode procjene rukopisa mogu se podijeliti u globalno-holističke procjene čitljivosti i analitičke procjene kojima se procjenjuje čitljivost u odnosu na unaprijed zadani kriterij (Rosenblum, Weiss, & Parush, 2003). U istraživanju Vuk, Lenček i Ivšac Pavliša (2020) za procjenu rukopisne izvedbe velikih tiskanih slova korišteni su unaprijed zadani kriteriji: prostorni smještaj, izvedenost linija, zatvorenost linija i detalj utemeljeni na kriterijima Predčip testa (Kuvač Kraljević & Lenček, 2011). Rezultati su pokazali da su djeci prvog razreda najzahtjevnija slova s kombinacijama ravnih i zaobljenih linija i da su, prema ovim kriterijima, najmanje uspješni u pisanju grafema B, D, O. Izvođenje detalja je izdvojeno kao najbolje savladan parametar. Kako

se u ovom radu pokazalo da su korišteni kriteriji informativni za opis rukopisa, te mogu biti osnova za postupke procjene, odnosno dijagnostike odstupanja u rukopisu, posebno u kliničkom logopedskom radu, oni su korišteni kao osnova za ovaj istraživački rad usmjeren na rukopisnu procjenu izvedbe malih tiskanih slova.

Cilj ovog istraživanja je opisati značajke rukopisne izvedbe na razini pisanja riječi malim školskim formalnim (tiskanim) slovima kod učenika prvih razreda osnovne škole. Primijenjena su četiri kriterija preuzeta iz Testa za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja (Kuvač Kraljević & Lenček, 2012), odnosno kriteriji korišteni za procjenu pisanja velikih školskih formalnih (tiskanih) slova (Vuk et al., 2020): prostorno smještanje, izvedenost linija, zatvorenost i detalj. Svrha je rada ukazati na vrijednost rukopisne izvedbe u procjeni rizika za teškoće u pisanju i za mogući lošiji akademski ishod. U radu će biti razrađeni kriteriji opisa izvedbe slova prema kategorijama linija od kojih se slova sastoje, a u skladu s ranijom procjenom i opisom izvedbe velikih školskih formalnih slova (Vuk et al., 2020).

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U istraživanju je sudjelovao 71 učenik prvih razreda osnovnih škola, od toga 37 djevojčica i 34 dječaka, 68 dešnjaka i 3 ljevaka. Svi sudionici su redovno upisani u prvi razred osnovne škole. U trenutku provođenja istraživanja, krajem školske godine (2019./2020.), učenici su prema odrednicama kurikuluma za prvi razred osnovne škole usvojili pisanje svih velikih i malih školskih formalnih slova. Ravnatelji škola odobrili su provođenje istraživanja u njihovih školama, a roditelji učenika su kroz informirani pristanak bili detaljno upućeni u postupak istraživanja te su svojim potpisom dobrovoljno pristali da njihova djeca sudjeluju u istraživanju (Istraživanje je provedeno u skladu s dogovorenim vrijednostima, načelima i standardima koji su propisani Etičkim kodeksom istraživanja s djecom).

Mjerni instrument i način provedbe istraživanja

Za potrebe istraživanja korišten je zadatak preuzet iz istraživanja Vuk et al. (2020) koji se odnosi na pisanje 30 riječi od kojih svaka počinje različitim slovom abecede. Ispitivač je diktirao riječi bez ponavljanja, a učenici su ih trebali zapisati malim školskim formalnim slovima na papir s crtovljem koje i inače koriste prilikom školskih zadataka pisanja. U istraživanju su procjenjivana samo slova u početnoj poziciji u svakoj riječi. Svako od slova procijenjeno je na temelju tri kriterija: prostorno smještanje, izvedenost linija, zatvorenost, a slova s dijakritičkim znakovima (č, ć, dž, đ, š, ž) procijenjena su i na četvrtom kriteriju - detalj. Način bodovanja prikazan je u tablici 1 koja sadrži i varijable istraživanja.

Tablica 1. Bodovanje napisanih slova prema istaknutim kriterijima / varijablama istraživanja
Table 1. Scoring of written letters according to prominent criteria / research variables

VARIJABLE							
PROSTORNO SMJEŠTANJE		IZVEDENOST LINIJA		ZATVORENOST		DETALJ	
1 bod	slovo točno smješteno u crtovlje	1 bod	sve izvedene linije slova pravilno okrenute u prostoru	1 bod	točno zatvorene i otvorene sve linije	1 bod	izvedeni detalj
0 bodova	slovo prelazi granice crtovlja	0 bodova	nedostaje linija ili je dodana	0 bodova	nezatvaranje linija koje trebaju biti zatvorene ili otvaranje novih linija (značajni prelazak točke križišta)	0 bodova	neizvedeni detalj
	slovo ne dodiruje crtovlje		zrcalnost (netočno okrenuta u prostoru)				

REZULTATI I DISKUSIJA

Podaci pisanja malim školskih formalnim slovima pokazuju da su ispitani učenici, kao što je predviđeno kurikulumom, ovladali ovom vrstom slova. Njih 68-ero je napisalo sva mala školska formalna slova u inicijalnom položaju u diktiranim riječima. Troje učenika nije napisalo sva slova - pri tome svaki učenik nije ispravno napisao samo po jedno slovo. Slova koja nisu poznavali su *lj*, *đ*, *dž*. Ovaj podatak (uspješnost izvedbe je 94,31%) govori da je ostvaren ishod kurikuluma (Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019) koji se odnosi na točno pisanje malih tiskanih slova. U usporedbi s podacima o pisanju velikih formalnih školskih slova (Vuk et al., 2020) u kojem su učenici uspješno napisali 89 % slova, vidljivo je da je skupina u ovom istraživanju uspješnija u pisanju malih školskih formalnih slova premda to nije očekivano zbog veće složenosti izvedbe malih tiskanih slova. Podaci o rukopisnoj izvedbi za svako od 30 slova dobiveni su prema opisanom načinu bodovanja. Jedan učenik je za sva napisana slova, njih 30, ukupno mogao ostvariti rezultat od 96 bodova (24 slova boduju se na tri kriterija i najveći mogući rezultat iznosi ukupno 72 boda, dok je za 6 slova s dijakritičkim znakovima najveći mogući broj bodova na sva 4 kriterija 24). Postignuće od 96 bodova govori da je učenik u potpunosti ovladao pisanjem slova, da ih odgovarajuće prostorno smještaja, izvodi sve linije točno te zatvara, odnosno ostavlja otvorenima linije u skladu s obilježjima slova kao i da ispravno izvodi detalj - dijakritičku oznaku na šest slova. Rezultati deskriptivne statistike pokazuju visoku prosječnu vrijednost dobivenih ukupnih rezultata (90,54) i relativno mala odstupanja (standardna devijacija 5,422) što potvrđuje dobru ovladanost malim tiskanim slovima i kvalitetnu grafomotoričku

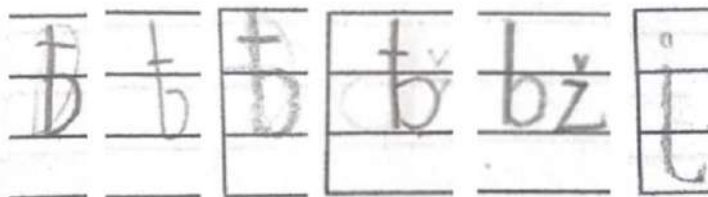
izvedbu prema parametrima procjene. Deskriptivna statistika za varijablu *Ukupan rezultat pisanja svih slova* prikazana je u Tablici 2.

Tablica 2. Rezultati deskriptivne statistike za varijablu *Ukupan rezultat pisanja svih slova*
Table 2. Results of descriptive statistics for the variable *Total result of writing all letters*

	N	pojedini rezultat				skupni rezultat	
		Min	Max	M	SD	zbroj rezultata	%
Ukupan rezultat pisanja svih slova	71	63	96	90,54	5,422	6428	94,31

Pregledom rezultata deskriptivne statistike (Tablica 3), prema obilježjima izvedbe vidljivo je da su gotovo svi učenici izveli sve linije potrebne za oblikovanje slova, a što čini osnovu pisanja samog slova i njegova prepoznavanja tj. čitljivosti napisanog (točno su izvedene linije kod 96,06% slova). Kriterij izvedenosti usmjeren je i na prepoznavanje linija i slova koja mogu biti zrcalno napisana. Podaci pokazuju da je šestero djece činilo zrcaljenja (Slika 1).

Slika 1. Zrcalno izvedena slova
Figure 1. Performance of mirrored letters



Zrcaljenje slova opisuje se i kao djelomično zrcaljenje jer zrcalni način može uključivati i cijeli slovni niz u obrnutom / zrcalnom poretku uz pojedinačna zrcaljenja slova (Fischer, 2011). Treiman i Kessler (2011) i Treiman i sur. (2014) smatraju da zrcaljenje slova (i brojki) proizlazi iz činjenice da latinična slova imaju okomitu liniju i jedan ili više dodataka na njoj pri čemu je taj „dodatak“ okrenut lijevo ili desno. Kod velikih tiskanih slova samo je u dva slučaja dodatak okrenut prema lijevo (J, Z), a ostali su okrenuti desno te je postavka da učenici pri prisjećanju oblika slova prizivaju oblike onakvima kakvi se najčešće pojavljuju tj. oblike s orijentacijom na desno (jednako kao kod B, C, D, E, F, G, K, L, P, Q, R, S). Drugu teoriju razvili su Fischer (2011, 2013) i Fischer i Tazouti (2012) prema kojoj velika slova, ali i znamenke, imaju udubljenja (C, 6) ili „dodatak“ na okomitu liniju s desne strane (P, R) što ih čini desnostrano orijentiranim. Takva je većina slova i brojki, a u desnostrano orijentiranim kulturama i pismima u kojoj je slijed pisanja s lijeva na desno, djeca upamte oblik, ali ne i orijentaciju i implicitno slovo usmjere udesno. Djeca koja nisu sigurna u orijentaciju primjenjuju implicitno pravilo pisanja čime se potakne perceptivna konfuzija. Moguće je i da se pri tome događa jednostavan obrat temeljen na procesu generalizacije zrcalne slike putem simetrizacije tragova pamćenja (Corballis, & Beale, 1976) što dovodi do miješanja b, d, p (q) (Corballis & Beale, 1976). Pojašnjenje zrcaljenja može biti vezano uz dominaciju hemisfera i potiskivanje

zrcalnih engrama kako je to još 1928. postavio Orton. Premda je zrcalno pisanje jedan od snažnih predviđatelja rizika za probleme pisanja (Fischer & Koch, 2011), odnosno teškoće ili poremećaj u pisanju, ono je definirano i kao najčešća zajednička razvojna karakteristika djece koja tek usvajaju pisanje kao oblik jezične aktivnosti (Schott, 2007) te se do određene mjere javljaju kod sve djece. Kvalitetna procjena obilježja pisanja i promatranje niza drugih čimbenika koji definiraju početno usvajanje ove vještine, poput načina izvedbe, kvalitete pokreta, veze slova i glasa, ali i imenovanja slova i niza drugih jezičnih i varijabli čitanja obavezni su dio dijagnostičkog procesa u logopediji usmjerenog na donošenje dijagnoza disleksije, disgrafije ili razvojnog koordinacijskog poremećaja (Biotteau et al., 2019). Uspješnost pisanja slova prema postignuću na ostalim kriterijima - prostornom smještaju, zatvorenosti i detalju je podjednaka i pokazuje visoku uspješnost učenika i ovladanost rukopisnom izvedbom.

Tablica 3. Rezultat deskriptivne statistike za varijable *Prostorno smještanje, Izvedenost linija, Zatvorenost i Detalj*

Table 3. Results of descriptive statistics for the variables *Spacing, Line execution, Closure and Detail*

	N	pojedini rezultat				skupni rezultat	
		Min	Max	M	SD	Zbroj Rezultata	%
Prostorno smještanje	71	5	30	28,11	3,11	1996	93,31
Izvedenost linija	71	26	30	28,82	1,26	2046	96,06
Zatvorenost	71	23	30	27,97	1,78	1986	93,24
Detalj	71	3	6	5,63	0,78	400	93,90

Visoka uspješnost ispitanika na kriterijima procjene rukopisne izvedbe slova usmjerila je daljnju analizu rezultata u dva pravca: obilježja djece koja su postizala najlošije rezultate i obilježja pisanja na razini pojedinog slova. Učenici koji su ostvarili rezultat 2 standardne devijacije ispod prosjeka (63 i 78 bodova/ primjer rukopisa Slika 2) jasno iskazuju probleme kako izvedbe pojedinih slova, tako i čitljivosti na razini riječi koja nije bila procjenjivana u ovom radu. Kod ovih ispitanika narušen je smještaj slova unutar linija te oni imaju veći broj grešaka nezatvorenih linija u slovima koja ih zahtijevaju. Najmanje grešaka je vezano uz uočavanje i bilježenje detalja.

Prema obilježjima usmjerenima na sama slova moguće je postaviti pitanje: možemo li govoriti o slovima koja su jednostavna ili laka za rukopisnu izvedbu i o onima koja su složenija i teška? Za takve analize potrebno je uvažavati aspekt grafičke jednostavnosti, odnosno složenosti slova (Longcamp et al., 2005) ali i činjenicu da na uspješnost pisanja može utjecati i količine izloženosti pojedinim slovima tj. njihova učestalost u tekstovima. Tako primjerice analiza slova koja se pojavljuju u riječima navedenima u Concise Oxford Dictionary (9. izdanje, 1995) navodi poredak: E A R I O T N S L C U D P M H G- Metode poučavanja slovima u nekim se jezicima temelje upravo na učestalosti pojave slova što se kombinira s abecednim poretom. Često spominjani program *Jolly Phonics* za usvajanje slova u engleskom jeziku (Moodie-Reid, 2016) započinje učenjem slova *s a t i p n*. Drugi programi obrađuju slova određujući poredak na osnovi npr. odjeljivanja i odvojenog učenja slova koja se često

miješaju jer zvuče ili izgledaju slično, npr. *b, d*, zatim onih koja imaju slična glasovna ostvarenja, npr. *a, u* i slova čiji glasovi se slično tvore - *f, v*.



Slika 2. Prikaz izvedbe s ostvarenim najmanjim brojem bodova
Figure 2. Performance with the lowest number of points achieved

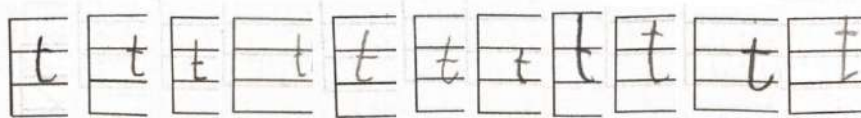
Obrada slova prema našim školskim kurikulumima dozvoljava kreiranje poretka i nije precizno definirana. Početnice za hrvatski jezik nemaju istovjetan redoslijed obrade slova niti je on propisan tako da djeca nemaju isti input za učenje niti vrijeme unutar kojega uvježbavaju pisanje pojedinih slova. Slova koja nastavnici s djecom obrađuju na početku prvog razreda su ona kojima će djeca moći biti više izložena i češće ih pisati nego slova koja se obrađuju na kraju godine. Sve ovo može utjecati na obilježja zapisivanja u prvom razredu kao i na rezultat poretka uspješnosti pojedinih slova. Podaci o postotnoj uspješnosti pisanja svakog pojedinog slova prema primijenjenim kriterijima za sve ispitane učenike (Tablica 4) omogućili su nizanje slova u poretku od najuspješnije napisanog slova prema najmanje uspješno napisanom slovu.

Tablica 4. Uspješnost izvedbe svakog pojedinog slova za sve učenike izražena u postocima
Table 4. The performance of each letter for all students shown as a percentage

Slovo	uspješnost izvedbe, %
I	99,06
L	99,06
V	98,12
N	97,65
Z	97,18
Ž	97,18
Č	96,83
P	96,24
M	96,24
Nj	96,24
J	96,24
U	95,77
O	95,77

F	95,31
Lj	95,31
B	94,84
C	94,37
Č	94,37
H	94,37
A	93,43
E	92,96
D	92,49
K	92,49
Đ	90,85
G	90,61
R	90,61
Dž	90,14
S	90,14
Š	90,14
T	87,32

Dobiveni podaci pokazuju kako su najuspješnije napisana slova *i*, *l*, *v*, što se podudara s pisanjem velikih školskih formalnih slova (Vuk et al., 2020). Iako se slovo *L* razlikuje u velikoj i maloj inačici, obje forme za ova slova su grafički vrlo jednostavne - okomite linije, odnosno kombinacija okomite i vodoravne linije. Podaci pisanog korpusa učenika prvog razreda (Riddys - školski korpus pisanog jezika, Kuvač Kraljević & Lenček, 2020) pokazuju da se slovo *i* kao samoglasnik učestalo pojavljuje u pisanim tekstovima, dok su slova *v* i *l* na devetom i desetom mjestu među konsonantima prema učestalosti pojavljivanja, a najučestalije se pojavljuju *n*, *r*, *s*, *t*, *j*. Dakle, slova koju djeca uspješno izvode nisu ona kojima su djeca značajnije izložena. Grafička jednostavnost značajnije određuje lakoću izvedbe slova kod djece iz ispitanog uzorka. Zanimljivo je da su ispitanici bili podjednako uspješni u pisanju slova *z* i *ž* (97,18%) te pisanju slova *s* i *š* (90,14%), dok su u pisanju slova *č* (96,83%) bili uspješniji nego u pisanju slova *c* i *ć* (na kojima su također bili jednako uspješni - 94,37%). Moguće je da akustička komponenta i razlikovna obilježja fonema *č* utječu na bolje upamćivanje veze fonem grafem i samog prizivanja oblika grafema pa onda i njegove izvedbe. Opterećenost činjenicom nerazlikovanja fonema/grafema *č* i *ć* i kao pravopisne kategorije (Miletić & Novaković, 2012; Pletikos, 1999) također može pridonijeti upečatljivijoj mentalnoj predodžbi kojom je fonem *č* vezan uz grafem. Još je jedno moguće pojašnjenje - upravo detalj, kvačica (a svi detalji su se pokazali usvojenima), pridonosi čvrstoj predodžbi i točnijoj izvedbi. Ispitanici su, prema kriterijima prostornog smještaja, izvedenosti i zatvorenosti/otvorenosti linija najmanje točno izvodili slovo *t* (87,32%). Ovaj rezultat ne čudi i glavnina razloga lošijeg pisanja slova *t* vezuje se uz nepoštivanje kriterija prostornog smještaja tzv. crtice. Tijekom opismenjavanja i usvajanja slova *t*, položaj crtice najčešće se posebno ne ističe jer je slovo prepoznatljivo bez obzira gdje je položena ova poprečna linija. U istraživanju Dogan i Dogan (2018) navodi se da je pogrešan smještaj poprečne linije drugi najčešći razlog neodgovarajućeg pisanja ovog slova (na prvom je mjestu zakrivljena okomita linija/umjesto ravne). Primjer napisanih slova *t* u ovom istraživanju prikazan je na Slici 3.



Slika 3. Primjer napisanih slova t u ovom istraživanju
Figure 3. Example of the written letters t in this paper

U donjem dijelu uspješnosti su i slova *dž*, *s i š* i *to s* jednakim postotkom uspješnosti pisanja -90,14. Postotak uspješnosti pisanja slova *s* mjeren čitljivošću napisanog, u istraživanju Graham, Weintraub i Berninger (2001), pokazao je da su prvoškolci vrlo uspješno i prepoznatljivo pisali upravo *s* što je suprotno našim nalazima. Digraf *dž* zahtjevan je iz razloga što podrazumijeva točan redoslijed grafema, točnu orijentaciju slova *d* te detalj. Prema poretku težina slijede slova *s i š* koja su djeci zahtjevnija jer ih teško smještaju u prostor crtovlja. Zamijećeno je da napisani oblici najčešće ne dodiruju crtovlje („u zraku su“) ili prelaze granicu crtovlja. Učenici imaju problema i sa oblim linijama u slovima *s i š*, posebno s duljinom zavijenih linija.

Daljnja analiza na razini slova napravljena je prema vrsti linija od kojih se slova sastoje. Slova su podijeljena u pet kategorija: 1) slova koja se sastoje od ravne linije (*i*), 2) slova koja se sastoje od kosih linija i kombinacije ravnih i kosih linija (*k*, *v*, *z*), 3) slova koja se sastoje od zaobljenih linija (*a*, *g*, *j*, *l*, *o*, *s*), 4) slova koja se sastoje od kombinacije ravnih i zaobljenih linija (*b*, *d*, *e*, *f*, *h*, *m*, *n*, *p*, *r*, *t*, *u*), 5) slova koja sadrže dijakritičke znakove i digrafi (*č*, *ć*, *dž*, *đ*, *lj*, *nj*, *š*, *ž*). Rezultati deskriptivne statistike za pisanje svake od kategorija slova prikazani su u Tablici 5.

Tablica 5. Rezultati deskriptivne statistike za pisanje svake kategorije slova.

Table 5. Results of descriptive statistics for writing each category of letters.

	Min	Max	M	SD	%
Kategorija slova koja se sastoje od ravne linije (<i>i</i>)	2	3	2,97	0,17	99,06
Kategorija slova koja se sastoje od kosih linija i kombinacije ravnih i kosih linija (<i>k</i> , <i>v</i> , <i>z</i>)	6	9	8,63	0,681	95,93
Kategorija slova koja se sastoje od zaobljenih linija (<i>a</i> , <i>g</i> , <i>j</i> , <i>l</i> , <i>o</i> , <i>s</i>)	10	18	17,01	1,34	94,52
Kategorija slova koja se sastoje od kombinacije ravnih i zaobljenih linija (<i>b</i> , <i>d</i> , <i>e</i> , <i>f</i> , <i>h</i> , <i>m</i> , <i>n</i> , <i>p</i> , <i>r</i> , <i>t</i> , <i>u</i>)	19	34	31,01	1,63	93,98
Kategorija slova koja sadrže dijakritičke znakove i digrafi (<i>č</i> , <i>ć</i> , <i>dž</i> , <i>đ</i> , <i>lj</i> , <i>nj</i> , <i>š</i> , <i>ž</i>)	22	22	30	28,13	93,76

Učenici su bili najuspješniji u kategoriji slova koja se sastoje od ravne linije. U ovoj kategoriji se nalazi samo jedno slovo - *i*, a ono je pojedinačno bilo najlakše za izvesti. Sljedeća kategorija prema lakoći izvedbe su slova koja se sastoje od kosih linija i kombinacije ravnih i kosih linija, odnosno slova *k, v, z* (95,93%). Prvoškolci u našem ispitivanju su bili najmanje uspješni u kategoriji slova koja sadrže dijakritičke znakove i digrafe i zapisivanju slova koja se sastoje od kombinacije ravnih i zaobljenih linija. Usporedbom ovih podataka s podacima o velikim formalnim tiskanim slovima (Vuk et al., 2020) vidljivo je da su kod velikih tiskanih slova učenici također bili najuspješniji u

pisanju slova koja se sastoje od ravnih linija. Najmanje su bili uspješni u pisanju onih velikih tiskanih slova koja sadrže ravne i zaobljene linije, a što je zahtjevno i prema rezultatima ovoga istraživanja u kojima su analizirana mala tiskana slova. Ovi rezultati mogu upućivati i na manju pripremljenost i uvježbanost u izvedbi koja zahtijeva integraciju pokreta i linija različitih kvaliteta, a što je manje zastupljeno i u vježbama grafomotorike u predškolskom razdoblju (Seyll & Content, 2020).

ZAKLJUČCI

Polazeći od podatka da 5 do čak 33% učenika pokazuje odstupanja u rukopisu tijekom osnovnoškolskog razdoblja (Hamstra Bletzt, & Blote, 1993; Smits-Engelsman et al., 2001) vrijedno je istražiti rukopisnu izvedbu pri kraju prvoga razreda kada se očekuje da su učenici ovladali pisanjem malih i velikih tiskanih slova. Također, poznato je da rukopisna izvedba utječe na akademski uspjeh na način da učenici čiji rukopis odstupa od očekivanja gube motivaciju za pisanjem što se odražava na njihov akademski uspjeh (Beringner, & Graham, 1998). Podaci dobiveni u ovom istraživanju su pokazali da je postotak uspješnosti pisanja malih školskih formalnih slova (94%) kod djece prvog razreda viši nego što je to kod pisanja velikih školskih formalnih slova (89%) (Vuk et al., 2020). Analiza rukopisa prema četiri unaprijed određena kriterija pokazala je da su učenici najuspješniji u pisanju slova pri poštivanju kriterija izvedenosti linija (96,06%) dok su podjednako uspješni u slijeđenju kriterija detalja (93,90%), prostornog smještaja (93,31%) i zatvorenosti (93,24%). Dobiveni podaci potvrđuju potrebu kvalitetne pripreme za pisanje u predškolskoj dobi i važnost praćenja razvoja predvještina pisanja kao i rane pismenosti općenito, a potom i pisanja tijekom formalnog školovanja. Pri tome se ne smije zanemariti i fina motorika jer je dokazano da što je bolja fina motorika, odnosno grafomotorika, to su i vještine čitanja bolje (Cameron i sur., 2012; Suggate, Pubke & Stoeger, 2016). Za još kvalitetniji uvid u rukopisnu izvedbu trebalo bi koristiti napredne računalne programe za vremensku, kinematičku i kinetičku analizu (Li-Tsang et al., 2013), a što može unaprijediti proces dijagnostike odstupanja u rukopisu. Rezultati ovog istraživanja usmjereni su i prema zagovaraju rukopisne izvedbu i poticanju bilježenja rukom u odnosu na sve prisutnije korištenje tipkovnice za početno pisanje, a što je u skladu s podacima neuroloških istraživanja koji dokazuju da rukopisna izvedbe stvara korelate sa čitanjem i učenjem koji se ne oblikuju na jednak način kod uporabe tipkovnice.

LITERATURA

1. Amundson, S. (1995). *Evaluation Tool of Children's Handwriting*. Homer, AK: O.T. Kids.
2. Askvik E., van der Weel, F. R., & van der Meer A. L. H. (2020). The Importance of Cursive Handwriting Over Typewriting for Learning in the Classroom: A High-Density EEG Study of 12-Year-Old Children and Young Adults. *Frontiers in Psychology, 11*, 1810.
3. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
4. Berninger, V., & S. Graham (1998). Language by hand: a synthesis of a decade of research on handwriting. *Handwriting Review, 12*, 11–25.

5. Beschoner, B. & Hutchison, A. (2013). iPads as a literacy teaching tool in early childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 1*, 16-24.
6. Biotteau, M., Danna, J., Baudou, É., Puyjarinet, F., Velay, J. L., Albaret, J. M., & Chaix, Y. (2019). Developmental coordination disorder and dysgraphia: signs and symptoms, diagnosis, and rehabilitation. *Neuropsychiatr Dis Treat, 15*, 1873-1885. DOI: <https://doi.org/10.2147/NDT.S120514>
7. Blazer, C. (2010). Should cursive handwriting still be taught in schools? Miami, FL: Office of Assessment, Research, and Data Analysis at Miami-Dade County Public Schools. *Information Capsule*, 0916. Available at: <http://drs.dadeschools.net/InformationCapsules/IC0916.pdf>
8. Cameron, C. E., Brock, L. L., Murrah, W. M., Bell, L. H., Worzalla, S. L., & Grissmer, D. (2012). Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child Development, 83*, 1229-1244. DOI:10.1111/j.1467-8624.2012.01768.x
9. Chang, S. H., & Yu, N. Y. (2010). Characterization of motor control in handwriting difficulties in children with or without developmental coordination disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology, 52*, 244-250.
10. Chang SH, & Yu NY. (2012). Handwriting movement analyses comparing first and second graders with normal or dysgraphic characteristics. *Res Dev Disabil., 34*(9), 2433-2441. DOI: 10.1016/j.ridd.2013.02.028.
11. Clayton, E. (2013). *The Golden Thread: The Story of Writing*. London: Atlantic Books.
12. Corballis, M. C., & Beale, I. L. (1976). *The psychology of left and right*. New York: Erlbaum.
13. Cornhill, H., & Case-Smith, J. (1996). Factors That Relate to Good and Poor Handwriting. *The American Journal of Occupational Therapy, 50*(9),732-739.
14. Dogan, M. F., & Dogan, Z. (2018). Identifying Common Errors in Vertical Lowercase Manuscript Writing of the First Graders in Primary School. *Journal of Education and e-Learning Research, 5*(3), 144-156.
15. Duff, S., & Goyen, T. A. (2010). Reliability and Validity of the Evaluation Tool of Children's Handwriting—Cursive (ETCH—C) Using the General Scoring Criteria. *The American Journal of Occupational Therapy, 64*, 1.
16. Feng, L., Lindner, A., Ryan, X. J., & Malatesha Joshi, R. (2017). The roles of handwriting and keyboarding in writing: a meta-analytic review. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 32*(1), 33-63.
17. Fischer, J. P. (2011). Mirror writing of digits and (capital) letters in the typically developing child. *Cortex, 47*(6), 759-762. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cortex.2011.01.010>.
18. Fischer, J. P. (2013). Digit reversal in children's writing: a simple theory and its empirical validation. *Journal of Experimental Child Psychology, 115*, 356-370. DOI:10.1016/j.jecp.2013.02.003.
19. Fischer, J. P. & Koch, A.M. (2011). Mirror writing in typically developing children: A first longitudinal study. *Cognitive Development, 38*, 114-124.
20. Fischer, J. P., & Tazouti, Y. (2012). Unraveling the mystery of mirror writing in typically developing children. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 193-205. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0025735>
21. Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review, 8*, 7-87.
22. Graham, S., Weintraub, N., & Berninger, V. (2001). Which manuscript letters do primary grade children write legibly? *Journal of Educational Psychology, 93*(3), 488-497
23. Hamstra-Bletz, L., & Blote, A. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 689-699.

24. Harvey, C., & Henderson, S (1997). Children's handwriting in the first three years of school: consistency over time and its relationship to academic achievement. *Handwriting Review*, 11, 8-25.
25. Hayes, J. R., & Flower, L., (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
26. James, K. H., & Atwood, T. P. (2009). The role of sensorimotor learning in the perception of letter-like forms: Tracking the causes of neural specialization for letters, *Cognitive Neuropsychology*, 26, 1, 91-110. DOI: 10.1080/02643290802425914.
27. James, K. H., & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education* 1(1), 32–42.
28. Kaminsky S, Powers, R. & Powers, R. (1981). Remediation of Handwriting Difficulties: A Practical Approach. *Academic Therapy*, 7, 1, 19-25. DOI:10.1177/105345128101700103.
29. Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2002). Problems in developing functional handwriting. *Percept Mot Skills.*, 94(2), 623-62. DOI: 10.2466/pms.2002.94.2.623. PMID: 12027360.
30. Kessler, B., & Treiman, R. (2015). Writing systems: Their properties and implications for reading. In *The Oxford handbook of reading*, Eds: Alexander Pollatsek and Rebecca Treiman. New York: Oxford University Press. DOI:10.1093/oxfordhb/9780199324576.013.1.
31. Kiefer, M., Schuler, S., Mayer, C., Trumpp, N. M., Hille, K. & Sachse, S. (2015). Handwriting or Typewriting? The Influence of Penor Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children. *Advances in Cognitive Psychology*, 11(4), 136-146.
32. Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Hrvatski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf>
33. Kuvač Kraljević, J., & Lenček, M. (2012). *Test za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
34. Kuvač Kraljević, J. & Lenček, M. (2020). Riddys - školski korpus pisanog jezika (u objavi).
35. Lam, S. S. T., Au, R. K. C., Leung, H. W. H., & Li-Tsang, C. W. P. (2011). Chinese handwriting performance of primary school children with dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1745-1756.
36. Laszlo, J. I., & Broderick, P. (1991). Drawing and handwriting difficulties: reasons for and remediation of dysfunction. U J. Wann, A. M. Wing, & N. Sovik (Ur.) *Development of graphic skills: research, perspectives and educational implications* (str. 259-280). London: Academic Press.
37. Li-Tsang, C. W., Wong, A. S., Leung, H. W., Cheng, J. S., Chiu, B. H., Linda, F. L., & Chung, R. C. (2013). Validation of the Chinese Handwriting Analysis System (CHAS) for primary school students in Hong Kong. *Research in developmental disabilities*, 34 (9), 2872–2883
38. Longcamp, M., Zerbato-Poudou, M. T., & Velay, J. L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 119(1), 67-79.
39. Maeland, A. F., & Karlsdottir, R. (1991). *Development of reading, spelling, and writing skills from third to sixth grade in normal and dysgraphic school children*. In J. Wann, A. M. Wing, & N. Sovik (Ur.), *Development of graphic skills: Research, perspectives and educational implications*. San Diego: Academic Press.
40. McHale, K., & Cermak, S. A. (1992). Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *American Journal of Occupational Therapy*, 46, 898-892.

41. Miletić, J., & Novaković, M. (2012). Istraživanje poznavanja pravopisa učenika osnovne škole s posebnim naglaskom na pravilnom pisanju glasova i glasovnih skupova. *Hrvatski*, 10(2), 23-58.
42. Moodie-Reid, L. (2016). *Teachers Perceptions of the Impact of the Jolly Phonics Program on Students Literacy* (Doktorska disertacija). Minneapolis: Walden University.
43. Olujić Tomazin, M. (2020). *Cognitive processes in text composing in adults with dyslexia* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
44. Overvelde, A., & Hulstijn, W. (2011). Handwriting development in Grade 2 and Grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 540-548.
45. Pletikos, E. (1999) *Razlikovanje glasnika č i ć u hrvatskom govoru* (Diplomski rad). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
46. Porter, K. J. (2000). Review of Post-Process Theory: Beyond the Writing Process Paradigm. *JAC*, 20(3), 710-715.
47. Rintaningrum, R. (2009). Literacy: Its importance and changes in the concept and definition. *Teflin Journal*, 20, 1, 1-7.
48. Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2003). Product and process evolution of handwriting difficulties: A review. *Educational Psychology Review*, 15(1), 41-81.
49. Schott, G. (2007) Mirror writing: neurological reflections on an unusual phenomenon. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 78, 13-25.
50. Sedita, J. (2013). Learning to Write and Writing to Learn. Chapter 6 in: Hougen, M.C. (2013). *Fundamentals of Literacy Instruction & Assessment*, 6-12. (str. 97-115). Brookes Publishing.
51. Seyll, L., & Content, A. (2020). The impact of graphomotor demands on letter-like shapes recognition: A comparison between hampered and normal handwriting. *Human Movement Science*, 72, 102662. DOI:10.1016/j.humov.2020.102662
52. Smits-Engelsman, B. C. M., Niemeijer, A. S., & van Galen, G. P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human Movement Science*, 20, 161-182.
53. Smits-Engelsman, B. C. M., & Van Galen, G. P. (1997). Dysgraphia in children: Lasting psychomotor deficiency or transient developmental delay? *Journal of Experimental Child Psychology*, 67, 164-184
54. Smoker, T. J., Murphy, C. E., & Rockwell, A. K. (2009). Comparing Memory for Handwriting versus Typing. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 53rd Annual Meeting*, 1774-1747.
55. Suggate, S., Pufke, E., & Stoeger, H. (2016). *Do fine motor skills contribute to early reading development?* *Journal of Research in Reading*, 41(1), 1-19. DOI:10.1111/1467-9817.12081.
56. Treiman, R., & Kessler, B. (2011). Similarities among the shapes of writing and their effects on learning. *Written Language and Literacy*, 14(1), 39-57
57. Treiman, R., Gordon, J., Boada, R., Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2014). Statistical learning, letter reversals, and reading. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 383-394. DOI:10.1080/10888438.2013.873937.
58. Vuk, I., Lenček, M., & Ivšac Pavliša, J. (2020). Početno pisanje slova u hrvatskom jeziku. *Logopedija*, 10(1), 23-33. DOI: <https://doi.org/10.31299/log.10.1.4>.
59. Wollscheid, S., Sjaastad, J., & Tømte, C. (2016). The impact of digital devices vs. Pen(cil) and paper on primary school students' writing skills - A research review. *Comput. Educ.* 95, 19-35. DOI: 10.1016/j.compedu.2015.12.001.
60. The frequency of the letters of the alphabet in English <https://www3.nd.edu/~busiforc/handouts/cryptography/letterfrequencies.html>

SEX DIFFERENCES IN THE BALANCE OF PRESCHOOL CHILDREN

POLNE RAZLIKE U RAVNOTEŽI DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Vladan PELEMIŠ¹, Ivan PRSKALO², Marko BADRIĆ², Dragan BRANKOVIĆ¹, Draženko TOMIĆ²

¹University of Belgrade, Faculty of Teacher Education, Belgrade, Serbia

²University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia

Original scientific work

ABSTRACT

During the preschool age, children continue to develop the basics of movement and motor skills, that is, to a great extent, they develop balance, stability and posture control. The aim of the study is to determine the differences between preschool boys and girls in the conducted balance tests. The study sample included a total of 63 subjects, of which 26 girls and 37 boys, 6.5 years of age (± 0.6 months). The children attended the „Čukarica” kindergarten in Belgrade. A battery of four tests was used: Standing on one leg with closed eyes (MRAV), Standing on reversed balance bench (MSOK), Standing on one leg longitudinally on the balance bench (MSUK) and Balancing on one leg standing on a low beam of set dimensions „Flamingo” test. Using the MANOVA analysis, no statistically significant difference was found between boys and girls in the applied variables used to evaluate the balance. Analysing the applied variables individually, in ANOVA analysis, no statistically significant differences were found between boys and girls. Based on the arithmetic mean values, girls performed better in the MRAV, MSUK and Flamingo tests, where boys achieved better results in the balance tests compared to the girls in the MSOK test. The results show that additional questionnaires should be included in the study of balance in order to obtain information on children’s sports engagements which could contribute to differences in results. In addition to that, tests have to be performed and conducted on a both dominant and a non-dominant leg so that the obtained results are not misinterpreted.

Keywords: preschool age, boys, girls, differences, balance

APSTRAKT

U razdoblju predškolskog uzrasta, deca nastavljaju da razvijaju osnove kretnih i motoričkih veština, odnosno, u velikoj meri razvijaju ravnotežu, stabilnost i posturalnu kontrolu. Cilj istraživanja jeste da se utvrde razlike između dečaka i devojčica predškolskog uzrasta u primenjenim testovima ravnoteže. Uzorak istraživanja je obuhvatio ukupno 63 ispitanika, od čega je bilo 26 devojčica i 37 dečaka, uzrasta 6.5 godina ($\pm 0,6$ meseci). Deca su pohađala vrtić „Čukarica” iz Beograda. Korišćena je baterija od četiri testa: Stajanje na jednoj nozi sa zatorenim očima (MRAV), Stajanje na obrnutoj klupi za ravnotežu (MSOK), Stajanje na jednoj nozi uzduž klupice za ravnotežu (MSUK) i Balansiranje u stavu na jednoj nozi na niskoj gredi određenih dimenzija „Flamingo” test. Primenom MANOVA analize nije utvrđena statistički značajna razlika između dečaka i devojčica u primenjenim varijablama za procenu ravnoteže. Analizirajući primenjene varijable pojedinačno, putem ANOVA analize, između dečaka i devojčica takođe nisu utvrđene statistički značajne razlike. Na osnovu vrednosti aritmetičkih

sredina devojčice su bile bolje u testovima MRAY, MSUK i Flamingo, dok su dečaci ostvarili bolji rezultat u testovima ravnoteže u odnosu na devojčice u testu MSOK. Rezultati pokazuju da je u istraživanju ravnoteže potrebno uključiti dodatne upitnike, kako bi se dobile informacije o sportskoj angažovanosti dece koja može da doprinese razlikama u rezultatima. Pored toga potrebno je date testove izvoditi i dominantnom i nedominantnom nogom kako se dobijeni rezultati ne bi pogrešno interpretirali.

Ključne reči: predškolski uzrast, dečaci, devojčice, razlike, ravnoteža

INTRODUCTION

Preschool childhood spans over the age of two to six years of life and is very dynamic. The development of motor skills can be monitored through its stages and is manifested in the improvement of posture (postural control), movement (locomotion) and handling of things (manipulation). Motor development of preschool children occurs in a certain order, and after completing basic motor development in the first two years of life, preschool age is characterized by learning complex skills, and at the end of that period, all the basics of motor skills are mastered and acquired (Berk, 2008; Pomeschchikova, Shevchenko, Yermakova, Paievskiy, Perevoznyk, Koval, et al., 2016). As part of a child's motor development, a vestibular apparatus is developed, located in the inner ear, which has a role in balancing of the whole organism, motor control and motor planning and in movement coordination (Sylvette, Wiener-Vacher, Hamilton, & Wiener, 2013; Rine & Wiener-Vacher, 2013). In relation to vestibular and visual information, vestibular apparatus allows maintenance of stability and efficient movement of body segments, in order to effectively complete tasks in a specific environment (Ogard, 2011).

Balance is the ability to stand upright, to move, to sit, to change the position of the body in relation to the force of gravity (Di Stefano, & Clark, 2009). Balance can be static, which can be assessed by keeping the individual in a stationary position while standing on one or both legs (Gribble, & Hertel, 2003), and dynamic that can be assessed by maintaining the centre of gravity of the body, that is, maintaining a stable body position while performing a task or moving (Gribble, Robinson, Hertel, & Denegar, 2009). Balance reaches its maximum around the age of 25, whereas its greatest impact on the human body is in childhood, from the age of 4 to 8. The coefficient of genetic innate balance is very high (Malina, Bouchard, & Bar-Or, 2004), and a longer exercise period is needed to improve this level of motor ability. Altnkök (2007) found a positive effect of a four-week programme for improving static balance, in a sample of preschool children, between 5 and 6 years of age. The most important factors for maintaining balance are genetic determination, condition of the vestibular apparatus, age, support surface, height of the centre of gravity, number of motor habits, training, strength, coordination, flexibility and emotional state (Kayapnar, 2011). During preschool years, children continue to develop the basics of movement and motor skills, that is, to a great extent, develop balance, stability and postural control (Shumway-Cook & Woollacott, 2012). Balance, both static and dynamic, can be seen as a motoric skill acquired through training or playing and development (Fong, Fu, & Ng, 2012).

Earlier studies conducted on preschoolers found that girls were better at balance tests than boys (Morley, Till, Ogilvie, & Turner, 2015a). When selecting tests for balance evaluation, one must consider age the maturity of subjects and their experience in kinesiological activities, as well as the requirements of the assigned task (Hatzitaki, Zisi, Kollias, & Kioumourtzoglou, 2002). The differences between boys and girls are attributed to influences of the environment, depending on how active the child is, but also the motor maturation of the individual (Orlić, Cvetković, & Jakšić 2010). As balance depends on the central nervous system as well as the sensory system, fatigue also affects the motor ability to maintain balance (Wilkins, McLeod, Perrin, & Gansneder, 2004).

Following the learning about the findings of previous researches, the dimorphic differences in the area of balance in older school age were clearly established, but the lack of research would be reflected in an attempt to determine the limit of the manifestation of significant differences in children. This study should provide answers to the questions whether the age of children of 6 and 7 is the beginning of the manifestation of differences and if the maturation of children, on one hand, is crucial for qualitative motor skills such as balance, since they depend a lot on maturation of CNS. This would provide the opportunity to plan new teaching methods in elementary school education in the field of physical and health education.

The aim of the study is to determine the differences between preschool boys and girls in the conducted balance tests. According to the results in previous researches, we started from the presumption (H_1) that girls will achieve better results in balance tests than preschool boys, given that they enter the puberty stage earlier and are more mature.

METHOD

Sample

The study sample included a total of 63 subjects, of which 26 girls and 37 boys, 6.57 ± 0.35 years of age. The children attended the „Čukarica” kindergarten in Belgrade. All subjects were medically fit and were free of injuries at the time of the test. The children’s parents were given a survey questionnaire prior to the implementation of the research, outlining the plan and the course of the study, and they authorized the research on their children with their signatures (Declaration of Helsinki 2013). Testing was conducted on the premises where physical training is conducted in the said kindergarten, in the morning, after breakfast, so the children would be rested and thus valid research results would be obtained. The test room was pre-prepared, well-lit with temperatures up to 22° C. Workplaces and measurers were also pre-prepared. The children were dressed in their P.E. gear, shorts and T-shirts, barefoot. They warmed up for 15 minutes before the test, which included light running, sprinting exercises and stretching.

The subjects, their teachers and parents were informed in advance about the aim of the research, the used methods, benefits and potential risks, and signed the consent for their children to participate in the research, in accordance with the Helsinki Declaration on the Rights of the Child.

Instruments and procedure

The following motor tests were used in the measurement:

1. Standing on one leg with closed eyes (MRAV test)

Instruments: A Stopwatch 1/10 sec. *Task:* The subject stands barefoot on an arbitrary leg while his other foot is resting on the knee of the leg he is standing on. The test lasts a maximum of 60 seconds and is performed three times. The subject may not change the designated position with his fists placed on his thighs. The arms have to be fixed and the legs as in the starting position. *Evaluation:* The total number of seconds scored in all three attempts to maintain a designated position (maximum of 180s) is evaluated. The measurement of time starts as soon as the subject closes his eyes (rounding up to 0.5 seconds to a lower value, 0.5 and more to a higher value). *Note:* Performance mistakes are moving arms, moving the leg resting on the supporting leg, moving the supporting leg and opening of eyes. Practicing is not allowed.

2. Standing on reversed balance bench (MSOK)

Instruments: A balance bench (board 2 cm wide, 4 cm high, 60 cm long, fixed on a thick board with dimension 60x30 cm in the middle), a stopwatch 1/10 sec. *Task:* Leaning on the shoulder of the measurer with his right arm, the subject establishes a balance on the reversed balance bench, standing with his legs spread on the bench. When the subject feels he has established balance, he raises his arm from the shoulder of the measurer, who starts the stopwatch. The subject should stay on the balance bench for as long as possible. The test is repeated twice. *Evaluation:* Time is measured in the tenths of a second from the moment the subject raises his hand from the shoulder of the measurer until he falls off the bench or until one end of the bench touches the ground. The result is the sum of the times of both performances. *Note:* Each subject has to have a trial attempt. The subject must be barefoot.

3. Standing on one leg longitudinally on the balance bench (MSUK)

Instruments: a balance bench (a board 2 cm wide, 4 cm high, 60 cm long fixed on a thick board with dimension 60x30 cm in the middle), a stopwatch 1/10 sec. *Task:* The subject stands with his foot longitudinally on the board, his hands on his thighs. The other leg is on the ground. The measurement starts when he raises his leg from the ground, and stops when he lowers his leg, falls off the board or moves his arms. It is performed three times for a maximum of 20 seconds. *Evaluation:* The total number of seconds in the tenths is evaluated in all three attempts. *Note:* The subject has to be barefoot.

4. Balancing on one leg standing on a low beam of set dimensions „Flamingo” test.

Instruments: A small metal beam 50 cm long, 4 cm high and 3 cm wide. The beam is covered with carpet or a rubber band of a maximum thickness of 5 mm. The stability of the beam is ensured by two transverse stabilizers 15 cm long and 2 cm wide. A stopwatch 1/10 seconds. *Task:* Leaning on the shoulder of the measurer with his right arm, the subject establishes balance on the beam. The subject, with his dominant (better) leg steps on the beam so that his (better) leg so his longitudinal axis of the foot is parallel to the beam. The free leg, bent at the knee, to be grasped by the hand at the ankle. When he feels that he has established balance, he raises his hand from the shoulder of measurer, who starts the stopwatch. While standing on one leg, the subject tries to maintain the balance for as long as possible. When he loses his balance or lowers his free leg, it is resumed, when he leaves the beam (falls off), the timing is always stopped. After each timing interruption, it is resumed when the subject regains the correct balanced position, until one (1) minute elapses. *Evaluation:* the number of attempts used to keep the balance over the period of one minute is evaluated. *Note:*

Each subject is entitled to one trial. If the subject loses his balance 15 times in the first 30 seconds, the test is ended, and the subject is given a “zero” which means he is not able to perform the test.

Statistics

Statistical data processing was performed in the SPSS statistical package (Statistical Package for the Social Sciences, V.23; SPSS Inc, Chicago, Illinois, USA). The normality of data distribution was determined by the Wilk-Shapiro test. Statistical analysis of the data included the calculation of descriptive statistics of variables: arithmetic mean (AS), standard deviation (Sd), minimum (Min) and maximum (Max) values of measurement results and coefficient of variation (KV%). Statistically significant differences between boys and girls, determined by application of multivariate analysis of variance (MANOVA) and univariate analysis of variance (ANOVA). Statistical significance was set at level of $p < 0.05$.

RESULTS

The normality of distribution of obtained results was confirmed by the Shapiro-Wilk test for all analysed variables in the study. Preliminary testing verified assumptions about normality, linearity, univariant and multivariant atypical points, homogeneity of the variance and covariance matrices and multicollinearity and a serious disruption of the assumptions was not disturbed.

Table 1 shows the mean values, standard deviation, as well as minimum and maximum values for each tested variable with respect to sex, and for all subjects. Based on the values obtained, it is concluded that in the standing on one leg with closed eyes (MRAV) girls were more successful than boys and achieved a better mean value on this test by 0.6 seconds. For both sexes a wide range of results is noticed in the MRAV test. In boys, this range is between 2 and 27 seconds, with the expected high coefficient of variation and therefore a great heterogeneity of results. For the group of girls, it was also noticed a range of results that was even higher than that of the boys (Min. 3s, Max. 29s), with high values of coefficient of variation (67.54%). However, the boys were standing on the reversed balance bench (MSOK), on average, longer than the girls (AS=3.57 s vs. AS=3.50 s), meaning they were better. The worst result, or the shortest one, was achieved by a boy keeping his balance on the bench (1.06 s), whereas the longest balance was achieved by a girl (7.73 s). Inspection of the table shows a great range of minimum and maximum results, with high values of the coefficient of variation, but again lower compared to the MRAV test.

On average (AS=4.40 s), the girls managed to keep the balanced position longer than the boys (AS=4.16 s) when testing standing on one leg longitudinally on the balance bench (MSUK). It is noticed (Table 1) that the girls had better values of minimum (2.16 s) and maximum (12.34 s) results in this test than the boys (Min. 1.66 s, Max 8.40 s). The range of results in this variable is also large with a relatively high coefficient of variation (43.28%) for both sexes.

In the „Flamingo” test, based on the arithmetic mean, it is concluded that the girls (AS=13.73 s) fell fewer times off the beam on average, compared to the boys (AS=15.30 s). The girl with the fewest number of falls off the beam did so 5 times,

whereas the best boy's result was a boy who fell 7 times off the beam. The maximum result, that is, the highest number of falls, was recorded in the male sex (N=26). The results of the coefficient of variation indicate a smaller heterogeneity of results in relation to other tests used.

Table 1. Central and dispersion indicators of the distribution of applied balance variables

Tabela 1. Centralni i disperzioni pokazatelji distribucije primenjenih varijabli ravnože

Variable	Sex	AS	SD	Min	Max	KV%	N
MRAV	Male	7.78	5.01	2	27	64.40	37
	Female	8.38	5.66	3	29	67.54	26
	Total	8.03	5.25	2	29	65.37	63
MSOK	Male	3.57	1.39	1.06	6.41	38.93	37
	Female	3.50	1.65	1.47	7.73	47.14	26
	Total	3.54	1.49	1.06	7.73	42.09	63
MSUK	Male	4.16	1.70	1.66	8.40	40.86	37
	Female	4.40	2.08	2.16	12.34	47.27	26
	Total	4.26	1.85	1.66	12.34	43.28	63
FLAMINGO	Male	15.30	5.41	7	26	35.36	37
	Female	13.73	4.87	5	23	35.47	26
	Total	14.65	5.21	5	26	35.56	63

Legend: AS – arithmetic mean, SD – standard deviation, Min – minimum result, Max – maximum result, KV% - coefficient of variation, N – number of subjects.

Using a multivariate analysis of variance (MANOVA), no statistically significant difference ($F=0.41$; $p=0.80$; Wilks' Lambda=0.97) was found between boys and girls. The value of the partial eta square (0.027), that is, of influence, is very small according to generally accepted criteria (Cohen, 1988). This means that sex accounts for only 2.7% of the common variance in the measurement results of motor balance skills (Table 2).

Table 2. Analysis of differences between boys and girls according to the MANOVA analysis

Tabela 2. Analiza razlika između dečaka i devojčica prema MANOVA analizi

Wilks' Lambda	F	Partial Eta Squared	p
0,97	0.41	0.27	0.80

Key: Wilks' Lambda – indicator value Wilks lambda, F – value of F test, Partial Eta Squared – value of partial eta of the square, p – significance of indicators Wilks lambda.

Legenda: Wilks' Lambda - vrednost pokazatelja Vilks lambda, F – vrednost F testa, Partial Eta Squared – vrednost parcijalnog eta kvadrata, p – značajnost pokazatelja Wilks lambda.

There is no difference between boys and girls in any of the used balance tests. Although in the MRAV test, the girls had better mean values than the boys (Table 1), no statistically significant difference ($p=0.66$) (Table 3) was found between them. The boys achieved better mean values in standing on the reversed balance bench (MSOK) (Table 1), however, the results achieved were not sufficient to achieve statistical significance ($p=0.86$) (Table 3). The female subjects (AS=4.40s) managed to keep their balance longer on one foot longitudinally on the balance bench (MSUK) compared to

the male sex (4.16s), but the average difference of 0.24 seconds did not lead to a statistically significant difference ($p=0.61$) in this test, by sex.

Balancing on one leg standing on a low beam of set dimensions, that is in the „Flamingo” test, the girls, on average, ($AS=13.73$) were more successful compared to the boys ($AS=15.30$). However, although more successful, there was no statistically significant difference ($p=0.24$) between them and the boys in this balance test (Table 3).

Table 3. Analysis of differences between boys and girls in each variable tested according to ANOVA analysis

Tabela 3. Analiza razlika između dečaka i devojčica u svakoj testiranoj varijabli prema ANOVA analizi

Variable	F	p
MRAV	0.20	0.66
MSKOK	0.03	0.86
MSUK	0.26	0.61
FLAMINGO	1.38	0.24

Legend: F – value of univariant F test, p – significance of univariant F test.

DISCUSSION

The aim of this study was to examine the performance of balance in four motor tests in children 6 years of age, and to determine the sex differences between boys and girls in these tests. Many studies have shown that there are significant differences in performances between boys and girls and that these differences are age-related and that girls outperform boys in static and dynamic balance (Franjoine, Darr, Held, Kott, & Young, 2010). This study has shown that in three out of four used tests of balance, girls were more successful than boys, but no statistically significant difference was found between them. Undoubtedly, girls have a better balance than boys, as confirmed by the research findings (D’hondt, Deforche, Vaeyens, Vandorpe, Vandendriessche, Pion, et al., 2011; Olesen, Kristensen, Ried-Larsen, Grøntved, & Froberg, 2014; Morley, Till, Ogilvie, & Turner, 2015b) and that differences are due to the influence of the environment and the activities of the children (Orlić, Cvetković & Jakšić 2010). However, there is a very wide range of ages for children involved in these studies of balance, and the balance and sex differences of children between 5 and 6 years of age cannot be compared with older children, as it must be taken into account that this motor ability develops rapidly after the age of seven, that is, the most significant transition in motor development occurs in the first decade of life, with the balance control being established usually from 7 to 10 years of age (Roncesvalles, Woollacott & Jensen, 2001). The results of a study confirm an improvement in balance performance especially after 7 to 8 years of age (Condon & Cremin, 2014). Another reason for this conclusion is that older children achieve better results than younger children, except for cardio exercises in boys and flexibility in girls (De Miguel-Etayo, Gracia-Marco, Ortega, Intemann, Foraita, Lissner & Molnár, 2014). On the other hand, the boys in this study showed higher values in the variable Standing on the reversed balance bench (MSOK), which implies static balance on both legs. Australian authors (Mickle, Munro & Steele, 2011) also found that boys had better static stability than

girls, that is, they were more successful in performing such tasks. According to the results of the study, girls performed better in single leg tests. However, it was not determined if the subject performed tests on one leg with a dominant or a non-dominant leg, it cannot be said with certainty what percentage of girls performed these tests with a dominant leg, so this factor conditioned their successful completion.

The limitation of the study presents a small sample of subjects by sex on one hand, and on the other hand, the study did not include a questionnaire which would include information on the kinesiological activities of children they were involved in, types of activities, that is, of sports and the duration of these activities. The said information would certainly provide the answer to the question why the differences in this study did not occur, as the balance, both static and dynamic, can be seen as motor ability acquired through training or playing and development (Fong, Fu, & Ng, 2012). Therefore, it is not known whether girls would be better than boys if they did not engage in some physical activity, if they were engaged in, and if certain sports, in which boys were active (if any), have contributed to such research results, that is, that between them and girls there are no significant differences in balance.

Much earlier researches indicate that persons of female sex in all age groups are less active than men (Pate, Matthews, Alpert, Strong & DuRant, 1994). A meta-analysis conducted by Sallis, (1993), concluded that children aged 6-7 years were more active when it came to moderate to intense physical activity (46 minutes per day) in comparison to children aged 10 to 16 years (16-45 minutes per day). Boys were approximately 20% more active than girls, and the average level of physical activity decreased with age by 2.7% per year for boys and 7.4% for girls, respectively. In the reviewed study of current patterns of physical activities of children (Corbin, Pangrazi & Le Masurier, 2004) it is stated that boys, at all ages, were more active than girls during school years, regardless of how physical activity was assessed and what type of activity was examined. Research shows that in all European countries, boys are more active than girls, regardless of age category. Physical activity in young people decreases with age, although the decline varies depending on the country and region, it is girls that are less likely to exercise (Currie, Roberts, Morgan, Settertobulte, Smith, Samdal & Rasmussen, 2002).

Based on the results of the research, it can be concluded that during the period of preschool age, there are no significant differences with respect to sex, although boys demonstrate somewhat better results in balance tests, which may be due to different socio factors (before all lifestyles), which should be followed in further studies of this type regarding the area of balance. The hypothesis of the research must be rejected. The limitation of the study was the neglect of morphological characteristics in this research. The authors suggest, as a recommendation for further works on this topic, to mandatory include longitudinal features of skeleton and volume and body mass as well as the subcutaneous adipose tissue in the results of the research, as this could provide a better explanation for the expressed sex differences.

REFERENCES

1. Altnök, M. (2007). The researches of the effect of physical education program on static and dynamic balance of 5-6 ages children. In „*Symposium on exercise physiology*” (pp. 35-45). Konya.
2. Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
3. Condon, C. & Cremin, K. (2014). Static balance norms in children. *Physiotherapy Research International*, 19(1), 1-7.
4. Corbin, C. B., Pangrazi, R. P. & Le Masurier, G. C. (2004). Physical activity for children: current patterns and guidelines. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 5(2), 1-8.
5. Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., B. Settertobulte, W., Smith, R., Samdal, O., & Rasmussen, V. (2002). *International Report: Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Denmark: Publications WHO Regional Office for Europe.
6. D'hondt, E., Deforche, B., Vaeyens, R., Vandorpe, B., Vandendriessche, J., Pion, J., Philippaerts, R., De Bourdeaudhuij, I., & Lenoir, M. (2011). Gross motor coordination in relation to weight status and age in 5- to 12-year-old boys and girls: A cross-sectional study. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6, e556-e564.
7. De Miguel-Etayo, P., Gracia-Marco, L., Ortega, F. B., Intemann, T., Foraita, R., Lissner, L. & Molnár, D. (2014). Physical fitness reference standards in European children: the IDEFICS study. *International Journal of Obesity*, 38(S2), S57.
8. DiStefano, L. J. & Clark M.A. (2009). Evidence supporting balance training in healthy individuals: a systematic review. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 23(9), 2718-2731.
9. Fong, S. S., Fu, S. N., & Ng, G. Y. (2012). Taekwondo training speeds up the development of balance and sensory functions in young adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15, 64-68.
10. Franjoine, M., Darr, N., Held, S., Kott, K. & Young, B. (2010). The performance of children developing typically on the pediatric balance scale. *Pediatric Physical Therapy*, 22, 350-359.
11. Gribble, P. A. & Hertel, J. (2003). Considerations for normalizing measures of the star excursion balance test. *Measurement in Physical education and Exercise Science*, 7, 89-100.
12. Gribble, P. A., Robinson, R. H., Hertel, J. & Denegar, C. R. (2009). The effects of gender and fatigue on dynamic postural control. *Journal of Sport Rehabilitation*, 18, 240-257.
13. Hatzitaki, V., Zisi, V., Kollias, I., & Kioumourtzoglou, E. (2002). Perceptual-motor contributions to static and dynamic balance control in children. *Journal of Motor Behavior*, 34, 161-170.
14. Kayapinar, F. C. (2011). The effect of movement education program on static balance skills of pre-school children. *World Applied Sciences Journal*, 12(6), 871-876.
15. Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth maturation and physical activity, 2 nd edition*. Champaign, IL: Human Kinetics Publihsers.
16. Mickle, K. J., Munro, B. J., & Steele, J. R. (2011). Gender and age affect balance performance in primary school-aged children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 14, 243-248.
17. Morley, D., Till, K., Ogilvie, P. & Turner, G. (2015). Influences of gender and socioeconomic status on the motor proficiency of children in the UK. *Human Movement Science*, 44, 150-156.

18. Ogard, W. K. (2011). Proprioception in Sports Medicine and Athletic Conditioning. *Strength and Conditioning Journal*, 33(3), 111-118.
19. Olesen, L. G., Kristensen, P. L., Ried-Larsen, M., Grøntved, A., & Froberg, K. (2014). Physical activity and motor skills in children attending 43 preschools: a cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, 14, 229-237.
20. Olesen, L. G., Kristensen, P. L., Ried-Larsen, M., Grøntved, A., & Froberg, K. (2014). Physical activity and motor skills in children attending 43 preschools: a cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, 14, 229. DOI: 10.1186/1471-2431-14-229.
21. Orlić, D., Cvetković, M. & Jakšić, D. (2010). Razlike u motoričkim i kognitivnim sposobnostima kod djevojčica i dečaka uzrasta 7 godina. *Sport Mont*, 7, 141-148.
22. Pate, R. R., Matthews, C., Alpert, B. S., Strong, W. B. & DuRant, R. H. (1994). Systolic blood pressure to exercise in black and white pre adolescents and early adolescent boys. *Archive of Pediatric and Adolescent Medicine*, 148(10), 127-131.
23. Pomeshchikova, I. P., Shevchenko, O. O., Yermakova, T. S., Paievskiy, V. V., Perevoznyk, V. I., Koval, M., Pashchenko, N. O. & Moiseienko O.K. (2016). Influence of exercises and games with ball on coordination abilities of students with disorders of muscular skeletal apparatus *Journal of Physical Education and Sport*, 16(1), 146-155.
24. Ricotti, L. (2011). Static and dynamic balance in young athletes. *Journal of Human Sport and Exercise*, 6(4), 616-628.
25. Rine, R. M. & Wiener-Vacher, S. (2013). Evaluation and treatment of vestibular dysfunction in children. *NeuroRehabilitation*, 32(3), 18-507.
26. Roncesvalles, M. N. C., Woollacott, M. H., Jensen, J. L. (2001). Development of lower extremity kinetics for balance control in infants and young children. *Journal of Motor Behavior*, 33(2), 180-189.
27. Sallis, J. F. (1993). Epidemiology of physical activity and fitness in children and adolescents. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 33, 403-408.
28. Shumway-Cook, A. & Woollacott, M. (2012). *Motor Control: Translating Research into Clinical Practice*. London, Lippincott Williams & Wilkins.
29. Sylvette, R., Wiener-Vacher, S., Hamilton, D. A., & Wiener, S. I. (2013). Vestibular activity and cognitive development in children: perspectives. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 7, 92-103.
30. Wilkins, J. C., McLeod, T. C. V., Perrin, D. H., & Gansneder, B. M. (2004). Performance on the Balance Error Scoring System decreases after fatigue. *Journal of Athletic Training*, 39(2), 156-161.
31. World Medical Association Declaration of Helsinki. Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects, 64th WMA General Assembly, Fortaleza, Brazil, October 2013. Available at <http://www.wma.net/en/30publications/10policies/b3/index.html>.

PREDSTAVLJANJE PROJEKATA

ONLINE SUPPORT FOR CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

ONLINE PODRŠKA OSOBE SA POREMEĆAJIMA IZ AUTISTIČNOG SPEKTRA

Teuta RAMADANI RASIMI¹, Jasmina TROSHANSKA²

University of Tetovo, Department of Special Education and Rehabilitation,
North Macedonia

Predstavlanje projekta

ABSTRACT

If children and adolescents are in an unforeseen situation, they feel very stressed and therefore require additional support from families and people who support them. Such is the situation with COVID-19 in which we are currently. Families also face an additional challenge in how to organize educational activities at home. The sudden closure of schools, the unpredictability of their reopening, routine changes, disconnection from teachers, peers and fear of infection pose an additional burden for all of us, but children with autism go through a longer phase of adaptation. They face additional challenges in terms of comprehension, communication, abstract language that everyone addresses and try to clarify the situation, while they need routines that need to be changed at the moment. For this reason, the idea of our association was to create a project called „Online support for children with autistic spectrum disorder“ that will aim at online support for home through video seminars and concrete instructions. Video seminars can be visited at a certain time of day and at a pace that suits the parent or therapist. That way they will not be overwhelmed by their daily routine and daily routine obligations. The project is dedicated to children/persons with autism spectrum disorders and families/caregivers of children/persons with autism, but this project will also benefit professionals who deal well with this issue (special educators, assistants, psychologists and other collaborators).

Keywords: online support, video seminars, person with autistic spectrum disorder

APSTRAKT

Ako su djeca i tinejdžeri u nepredviđenoj situaciji, osjećaju se pod velikim stresom i zato im je potrebna dodatna podrška od porodice i ljudi koji ih podržavaju. Takva je situacija s COVID-19 u kojoj se trenutno nalazimo. Porodice se takođe suočavaju sa dodatnim izazovom u tome kako organizovati obrazovne aktivnosti kod kuće. Iznenadno zatvaranje škola, nepredvidljivost njihovog ponovnog otvaranja, rutinske promjene, odvajanje od nastavnika, vršnjaka i strah od infekcije predstavljaju dodatni teret za sve nas, ali djeca s autizmom prolaze kroz dužu fazu adaptacije. Suočavaju se s dodatnim izazovima u smislu razumijevanja, komunikacije, apstraktnog jezika kojim se svi obraćaju i pokušavaju razjasniti situaciju, dok im je potrebna rutina koju trenutno treba promijeniti. Iz tog razloga, ideja našeg udruženja bila je stvoriti projekat nazvan „Online podrška osobe sa poremećajima iz autističnog spektra“ koji će imati za cilj internetsku (mrežnu) podršku domu putem video seminara i konkretnih instrukcija. Video seminare mogu se posjetiti u određeno doba dana i tempom koji odgovara roditelju ili terapeutu. Tako da ih neće svladati njihova svakodnevica i svakodnevne rutinske obaveze. Projekat je posvećen djeci/osobe sa poremećajima iz autističnog spektra i porodice/njegovateljci djece/osobe sa autizmom, ovaj projekat će koristiti i profesionalcima koji se dobro bave ovom problematikom (defektolozi, asistent defektolozima, psiholozi i drugi saradnici).

Ključne riječi: Online podrška, video Seminari, osobe sa poremećajima iz autističnog spektra

INTRODUCTION

For more than a year we have been in an unpredictable state to which we are trying to adapt, but still as people with typical development there are times when we feel frustrated why some situations do not develop as we are used to. This condition greatly affects the mental development of children, who are deprived of physical presence in school activities, and other recreational activities. Children with typical development would spontaneously develop a compensatory mechanism for accomplishing given tasks, but what happens to children with special educational needs, such as children with an autistic spectrum disorder?

One of the characteristics that would distinguish a child with autism spectrum disorder is the routine of performing daily activities. If that structured routine is disrupted, they develop inappropriate behavior, ie tantrums or meltdown. The Covid Pandemic affected a lot these children, especially at the beginning of the lockdown, because their routine of activities was disrupted. As professors that research the problem of the autism spectrum, but also as members of an association that meets daily with children with autism spectrum disorder, we came up with the idea to create a project that would facilitate the daily activities of children with autism spectrum but also to their parents. The project is entitled Autism-online support and aims to remotely offer help and support to parents of children with autism spectrum and the children themselves. The next section describes the project and the final results.

DESCRIPTION OF THE PROJECT

The activities of the project started in the beginning of July by registering on the website www.sinasvetulka.mk for the needs of the project and by contacting the team of professionals for the work of the project from the Association "Blue Firefly", from POU "Dr. Zlatan Sremec", The Association "Young Sign" and "University of Tetova". Upon receiving the grant, the site in Macedonian was immediately created, followed by announcements, online consultations and counseling through social networks and e-mails of parents of children with autism and professionals working in the field of autism. Initially, the consultations focused on enrolling children with autism in school, choosing a school, finding an assistant, assessing the child, consultations on guidance to institutions, as well as consultations on dealing with challenging behavior at home due to the pandemic crisis. Furthermore, the consultations focused on the development of an individual education plan, selection of online content for children with autism and how to implement distance learning. The project also includes seminars aimed at educating parents with various activities that they can implement at home. The recording of the seminars started in the second month of the project and lasted until the end of the project.

The seminars are divided into 8 categories:

- Activities for encouraging **physical development** that were prepared by a physical and health education teacher who works at the POU "Dr. Zlatan Sremec" covered the following topics: yoga for children, exercises for arms and legs, practice and arrange by color, move objects, exercises with weights/bottles, exercises for moving the whole body.

- **Including the child in the daily activities in the home.** These videos aim to give parents ideas on what to do with their children while at home and how to prepare them for further life challenges. Such videos are made on the following topics: tying ribbons, shopping, making tea, making pancakes - baking pancakes and smearing pancakes, making pancakes - pancake mix, etc.
- **Introduction to autism spectrum disorders.** The seminars are intended for all those who do not have a basic knowledge of autism and come down to the following topics: what is autism, strategies for dealing with uncertain situations, structured learning - creating an individualized schedule, encouraging communication and social skills in children with autism, behavior in children with autism - coping with crisis situations, etc.
- **Simple sign language.** These seminars aim at educating parents, children with autism and professionals on the use of simple sign language that will serve as a basic communication for children who do not have developed speech but will also further contribute to the encouragement and development of speech. Topics covered in this group of seminars are: introduction to simple sign language, alphabet, Bibi's colorful world, family, food and drink, orders, places, personal needs, emotions, basic verbs, household items and clothes, greetings and phrases.
- **Preparation of tools for visual support.** Visual support is essential in the daily lives of children and people with autism. These videos offer ideas on how to make and apply visual support. The topics of the videos for visual support are the following: token systems-strategies for managing behavior, ideas for visual support in the classroom in a regular school, preparation of a workstation, introduction to the use of visual support in the learning process, creating visual support-examples and instructions, structured tasks and activities, etc.
- **Encouragement and development of social skills.** Autistic children have lack of social skills. Every professional who works with them and also their parents needs to know certain methods for developing social skills that are downloaded through these videos. The topics covered in this group of videos are the following: example of social storytelling-anger, creation and creation of social stories, etc.
- **Sensory activities in the home.** The senses in children with autism deviate and therefore it is necessary to work on them. In the part of these videos, parents and professionals will get ideas on how to work with the senses and they are followed in the following topics: sensory games - scented shapes, sensory games - how to make colored rice, fake snow for sensory play, sensory balloons for tactile activities, sponge prints, sensor boxes, bottles and bags - what is their purpose and how to make them?
- **Tips for developing communication** through simple video seminars that are intended for both parents and professionals through topics: encouraging communication and social skills in children with autism, structured tasks and activities, communication through image exchange, etc..



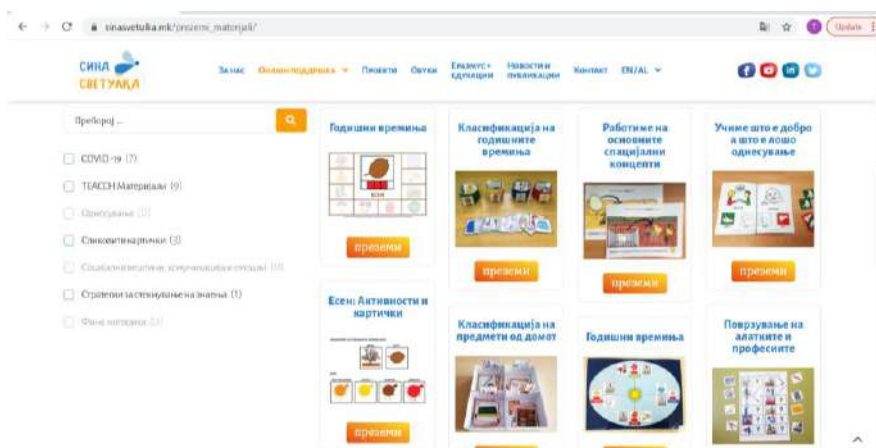
Slika 1. Online seminars

Figure 1. Online seminar

After the videos were made and edited in consultation with the person who maintains the site, they were gradually shared on social media and the activity of the visitors was monitored, with great interest. The first announcements were greeted with admiration, as evidenced by the numerous shares, because this type of video support was happening for the first time in Macedonian. A total of 50 videos were recorded in Macedonian and they were translated into Albanian. Also, with great admiration and interest was the cooperation with the Association "Young Sign" with the help of which for the first time we presented the use of simple sign language for children with autism spectrum disorders. All this was constantly presented through the website, web portals, social networks and television media.

Due to the interest in our activities by our collaborators from international organizations and institutions, we have translated the site into English.

Within this project, for the first time we applied for and received a license for translation of certified materials for visual support in working with students with autism, which is a satisfaction of the needs of parents and professionals who deal with this issue. The materials are used by the professionals, in the POU "Dr. Zlatan Sremec" most of them are already made, but they are also used by the students for special education and rehabilitation. These materials are divided into several areas: visual communication support, visual layouts, cards and worksheets for teaching daily activities, cards and worksheets and short stories for teaching behavior, feelings and emotions as well as software educational tools.



Slika 2. Online didactic materials for downloads

Figure 2. Online didaktički materijal za preuzimanje

On the occasion of the 3rd of December, the World Day of Persons with Disabilities, an online consultation and seminar was organized, which is also posted on the website. The meeting was attended by over 70 professionals and parents.

During the activities, a large number of people showed interest in the project and our Association and became our new members. According to the data provided by Google Analytics, from September 13 to December 31, 2020, the website sinasvetulka.mk was visited by 2,682 people who received more than 10,000 page views, which speaks of great interest given that it is a website with a narrow focus. and specific audiences.

The most visited sub-pages on the site are the sub-page where materials can be downloaded, the sub-project with the project for strengthening educational assistants and the sub-page "Online support". All activities that were realized will continue to be implemented and upgraded in the future with the help of funds from other sources and depending on the needs of professionals and professionals will be recorded video instructions and will be placed materials for visual support.

CONCLUSION

According to the above activities that are realized through the project and in terms of the achieved goals we can conclude that:

- The website of the association and the online support that was developed in a period of 6 months proved to be an excellent practice that will continue to develop further and will be available to professionals and parents.
- During the realization of the project, new people joined our Association, including the person who maintains the website and who will continue to maintain it in the future.
- Video tutorials for educational activities in the home are an excellent basis of model for developing new videos in the future for more practical activities in the home that should be applied in order to prepare children with autism for the future.

- In the part for video support, 50 video seminars and tutorials were recorded, which were translated into Albanian. This idea was welcomed and then taken over by other associations as an idea to support families and professionals. In the future, we will present all our seminars in this way.
- Children with autism, their families and professionals need distance counseling via phone calls and email, during periods of limited physical contact. This activity will be practiced in the future in order to provide service to all those who are not able to physically contact a professional from our association for various reasons.

AKNOWLEDGMENT

The Autism Project - online support is implemented with the financial support of the Government of the Republic of Northern Macedonia through the Program for financing the program activities of the associations and foundations for measures for dealing with the COVID-19 crisis

**PROGRAM BRIGA O DJECI, ZAJEDNČKA
ODGOVORNOST I OBAVEZA-SISTEMSKA NASTOJANJA
U SUOČAVANJU SA RIZICIMA OSUJEĆENJA
HARMONIČNOG RAZVOJA UČENIKA U VASPITNO -
OBRAZOVNOM SISTEMU REPUBLIKE SRPSKE**

**CHILD CARE: A SHARED RESPONSIBILITY AND
OBLIGATION PROGRAM - SYSTEM EFFORTS IN FACING
THE RISKS OF THWARTING THE HARMONIOUS
DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL
SYSTEM OF THE REPUBLIC OF SRPSKA**

Nina NINKOVIĆ, Dijana PEŠIĆ

Republički pedagoški zavod Republike Srpske, Banja Luka, Bosna i Hercegovina

Predstavljanje programa

APSTRAKT

Kako bi obezbijedili sigurnije i podsticajnije okruženje za rast i razvoj djece, Republički pedagoški zavod je prepoznao potrebu osiguranja sinhronizovanog djelovanja različitih segmenata društva i svih faktora u zajednici koji utiču na razvoj djece, uključujući i porodicu. Pomenuta nastojanja su osmišljena i definisana u projektu pod nazivom "Briga o djeci, zajednička odgovornost i obaveza". Cilj ovog Programa je na vrijeme prepoznati i blagovremenom intervencijom eliminisati rizike osujećenja razvoja djece i mladih. Polazna zamisao je da škola, kao institucija vaspitno-obrazovnog sistema koja ima odgovornost da svakom učeniku obezbijedi optimalne uslove i osigura harmoničan intelektualni, moralni, fizički, emocionalni i socijalni razvoj, bude nosilac, inicijator i koordinator aktivnosti koje će biti preduzete u tom pravcu. Uočavajući da je samo kroz multisektorski pristup i sinhronizovano djelovanje moguće obezbijediti: prevenciju i ranu intervenciju kod devijantnog i nepoželjnog ponašanja djece i mladih; zaštitu fizičkog, psihičkog i mentalnog zdravlja djece; procjenu i efikasno praćenje napredovanja učenika sa smetnjama u razvoju; te pomoć roditeljima u vršenju roditeljskih dužnosti, program predviđa formiranje multisektorskih timova u svim osnovnim i srednjim školama Republike Srpske. Ubrzo su škole i druge institucije uočile da Program nije projekat sa kratkoročnim efektom, nego ideja i način kako da se unaprijede i usavrše dosadašnje prakse, te zajedničkim radom postigne isti, dugoročni cilj - dobrobit djece i omladine. Danas u gotovo svim osnovnim i srednjim školama multisektorski timovi funkcionišu, održavaju se redovni sastanci, a članovi tima rješavanjem konkretnih problema i svakodnevnih izazova, svako iz svoje nadležnosti pružaju značajnu pomoć i podršku velikom broju učenika i njihovih porodica.

Ključne riječi: briga o djeci, multisektorski tim, sinhronizovano djelovanje

ABSTRACT

In order to provide a safer and more stimulating environment for the growth and development of children, the Republic Pedagogical Institute recognized the need to ensure synchronized action of different segments of society and all factors in the community that affect the development of children, including the family. The abovementioned efforts have been designed

and defined in the project called Child Care- A Shared Responsibility and Obligation. The main goal of this program is to recognize and eliminate the risks of hindering the development of children and youth on time. The initial idea is that school, as an institution of the educational system that has the responsibility to provide optimal conditions for each student and ensure harmonious intellectual, moral, physical, emotional and social development, be the bearer, initiator and coordinator of activities to be undertaken in that direction. Noting that only through a multi-sectoral approach and synchronized action is it possible to provide: prevention and early intervention in deviant and undesirable behaviour of children and young people; protection of the physical and mental health of children; assessment and effective monitoring of the progress of students with developmental disabilities; as well as assistance to parents in performing parental duties, the program envisages the formation of multi-sectoral teams in all primary and secondary schools in the Republic of Srpska. Schools and other institutions soon realized that the Program was not just a project with a short-term effect, but an idea and a way to improve and optimize current practices, and also a way to work together to achieve the same, long-term goal, i.e. well-being of children and youth. Today, in almost all primary and secondary schools, there are multi-sectoral teams, where regular meetings are held, and team members provide significant help and support to a large number of students and their families by solving specific problems and everyday challenges, each within its competence.

Keywords: child care, multi-sectoral team, synchronized action

UVOD

Vaspitanje i obrazovanje je kompleksna djelnost čiji kvalitet, pa samim tim i rezultat, značajno zavise od kvaliteta međusobnih odnosa učesnika vaspitanja i obrazovanja, kao i od društvenog konteksta. Učesnici vaspitno-obrazovnog procesa danas nisu samo učenici i nastavnici, iako su oni ključni akteri, tu su i roditelji kao ravnopravni partneri, zatim institucije sistema, ustanove u lokalnoj zajednici, različite vladine i nevladine organizacije i svi profesionalci koji se bave pitanjima zdravlja, socijalne brige, prava i obrazovanja djece i koji u fokusu svog interesovanja imaju stvaranje optimalnih uslova za njihov harmoničan, kontinuiran i cjelovit razvoj. Ako uzmemo u obzir činjenicu da je danas aktuelan princip da se svojoj djeci omogući jednak pristup obrazovanju, što pored ostalog, znači i da se svakom djetetu mora obezbijediti da u školi doživi uspjeh i svoje potencijalne sposobnosti razvije do ličnog maksimuma, onda nam postaje jasno da pojam „različiti učesnici vaspitanja i obrazovanja“ mora postati operativan i u praksi provodiv. Odnosno, obavezuje obrazovni sistem da uključuje različite institucije u zajednici koje se bave pitanjima rasta i razvoja djece ili pitanjima prava djece i mladih i zaštite njihovih interesa i slično. Osim značaja za razvoj pojedinca, neosporna je važnost obrazovanja za napredak društva kao cjeline. Činjenica je da inovacije u obrazovanju doprinose pozitivnim promjenama u društvu, ali i da inovativna društvena misao utiče na promjene u obrazovanju. Razvoj i evolucija vaspitanja i obrazovanja, posebno škole kao institucije, tekao je uvijek uporedo sa razvojem i evolucijom društva kao cjeline, a sve društvene pojave, kako pozitivne tako i negativne, direktno su se reflektovale i na obrazovanje. Tako je, vremenom, dolazilo do promjene položaja učenika u vaspitno-obrazovnom procesu, ali i promjene uloge nastavnika i uopšte uloge škole. U tom smislu, nije teško zaključiti da vrijeme u kojem živimo, vrijeme brzih promjena u mnogim sferama života i rada čovjeka, brzog napretka u području nauke i tehnologije, ali istovremeno i vrijeme ekonomske nesigurnosti, sa puno

političkih previranja, krize moralnih i vrijednosnih načela, nije baš podsticajan ambijent za odrastanje, ali ni za odgajanje djece. Ovakav društveni kontekst pogoduje pojavi različitih vidova neprihvatljivog ponašanja učenika, ali i do pojave osujećenja njihovog razvoja u različitim aspektima. U školi se kao neprihvatljiva i nepoželjna procjenjuju ponašanja kao: agresivno i nasilno ponašanja učenika, nedisciplinovanost na času, neodgovornost prema školskim obavezama (neopravdano izostajanje sa nastave, zanemarivanje školskog probora...) nezainteresovanost, slaba pažnja, mnogo slabija uspješnost u školi od stvarnih mogućnosti, sklonost laganju, tvrdoglavost, sklonost tučama, krađi, interesovanje za društvo koje takođe ispoljava poremećaje ponašanja itd. Uzroci pomenutih ponašanja najčešće nisu vezani za život i rad škole, ali se u nekom obliku uvijek manifestuju u školi, što je za školu signal, ili bolje rečeno, trebalo bi da bude signal, za djelovanje. U tom smislu i govorimo o neprihvatljivim i nepoželjnim ponašanjima, kao onima koja neminovno zahtijevaju djelovanje i reakciju škole. Međutim, limitirani svojim nadležnostima, opisom posla, ali i kompetencijama o određenim pitanjima, stručni saradnici i nastavnici, odnosno škole sve češće su u situaciji da ne mogu blagovremeno, adekvatno i efikasno odgovoriti na sve probleme i pružiti potrebnu pomoć i podršku svim učenicima i roditeljima. S druge strane, manifestacije neprihvatljivog i nepoželjnog ponašanja nisu ograničene samo na školu, nego se ispoljavaju i u porodici, u zajednici, u društvu uopšte. To je razlog zbog kojeg se različiti segmenti društva, svako sa svog aspekta, suočavaju i bave pojavom nepoželjnog ponašanja djece i mladih. Da li su fokusirani na uzroke, posljedice, prevenciju, intervenciju ili na oboje, nije presudno, svi dolaze do određenih saznanja i rezultata. Međutim, pojedinačni sektori društva najčešće ostaju zatvoreni u okviru svojih nadležnosti. Nedostaje ili bolje rečeno izostaje razmjena i protok relevantnih informacija, a samim tim izostaju i maksimalni efekti rada i blagovremena i efikasna pomoć svakom djetetu i porodici. Nisu rijetke situacije da različiti sektori društva pružaju podršku istom djetetu ili istoj porodici, svako iz svoje perspektive kako smo prethodno naveli, a da međusobno, ne samo ne saraduju, nego čak i ne znaju šta onaj drugi radi i u kojem pravcu djeluje. Kao što postoje i situacije da u "pregovorima" šta je u čijoj nadležnosti izgubimo dragocijeno vrijeme za reagovanje i pružanje efikasne i blagovremene podrške.

O PROGRAMU

Sektor obrazovanja prepoznao je potrebu osiguranja sinhronizovanog djelovanja različitih segmenata društva, odnosno svih onih faktora u zajednici koji utiču na razvoj djece, uključujući i porodicu, kako bi saradnjom i zajedničkim djelovanjem, uz uvažavanje prednosti multisektorskog pristupa, obezbijedili sigurnije i podsticajnije okruženje za rast i razvoj djece. U propisima kojima se uređuje oblast obrazovanja navedeno je da: "Škola, roditelji, učenici, republički organi uprave i jedinice lokalne samouprave promovišu i sprovode programe zajedničkog i organizovanog djelovanja i saradnje u borbi protiv zlostavljanja i zloupotrebe djece i mladih, trgovine ljudima, borbi protiv droge, alkoholizma, pušenja i drugih toksikomanija, maloljetničke delinkvencije, vršnjačkog nasilja, te svih drugih pojava koje ugrožavaju zdravlje i život učenika." Republički pedagoški zavod smatrao je da ima obavezu ponuditi neki model,

određen vid sistemskog rješenja kako bi se ostvarila kvalitetna multisektorska saradnja i nastavnici bili u poziciji da ispunjavaju zakonske i profesionalne obaveze. Osnov za uvođenje profesionalaca iz drugih resora i drugih djelatnosti pronašli smo i u zakonima koji regulišu oblasti, kako osnovnog, tako i srednjeg vaspitanju i obrazovanju, a u kojima je definisano da: „Stručni tim škole čine nastavnici škole, stručni saradnici (roditelj učenika) i po potrebi, stručno lice iz druge ustanove koje može doprinijeti radu stručnog tima.“ Svjesni da ćemo jedino kroz multisektorski pristup i sinhronizovano djelovanje obezbijediti sigurnije i podsticajnije okruženje za rast, razvoj i školovanje djece i mladih, odnosno uspješnije odgovoriti na različite izazove koje savremeno društvo nosi, obratili smo se ministarstvima Vlade Republike Srpske i to: Ministarstvu zdravlja i socijalne zaštite, Ministarstvu unutrašnjih poslova, Ministarstvu uprave i lokalne samouprave i naravno Ministarstvu prosvjete i kulture, tražeći njihovu pomoć i podršku za implementaciju programa koji smo simbolično nazvali *Briga o djeci, zajednička odgovornost i obaveza*. Ministarstva su prepoznala značaj Programa i imenovali svoje predstavnike koji će zajedno sa Republičkim pedagoškim zavodom stvoriti uslove za implementaciju programa.

S tim u vezi realizovano je sljedeće:

- Svim osnovnim i srednjim školama dostavljen je opis Programa i uputstvo da imenuju članove multisektorskog tima iz škole, a tokom grupnog savjetodavno –instruktivnog rada koji realizuje Republički pedagoški zavod, direktori osnovnih i srednjih škola dobili su osnovne informacije o Programu.
- Organizovani su grupni sastanci, te su svi stručni saradnici osnovnih i srednjih škola (pedagozi, psiholozi, defektolozi i socijalni radnici), u neposrednom kontaktu sa savjetnicima Republičkog pedagoškog zavoda, dobili detaljne informacije i smjernice za postupanje u vezi sa Programom.
- Na sastanku načelnika opština i gradova Republike Srpske predstavljen je program *Briga o djeci, zajednička odgovornost i obaveza*, a zaključkom su obavezane sve lokalne zajednice da imenuju svoje predstavnike u školske multisektorske timove.
- Ministarstvo zdravlja i socijalne zaštite uputilo je svim centrima za socijalni rad i domovima zdravlja dopis kojim ih pozivaju da uzmu učešće u ovom programu i imenuju svoje predstavnike u multisektorske timove škola.

Formiranje školskih multisektorskih timova u osnovnim i srednjim školama je osnovna pretpostavka za implementaciju programa *Briga o djeci, zajednička odgovornost i obaveza*. Predviđeno je da se u sastvu tima, pored predstavnika škole, nalaze predstavnici relevantnih institucija na lokalnom nivou – centar za socijalni rad, stanica policije, dom zdravlja, lokalna samouprava, tj. odjel za društvene djelatnosti. U sastavu tima mogu da budu predstavnici i drugih institucija i organizacija, onih s kojima škola inače sadrađuje i procjenjuje ih kao značajne kada je u pitanju pružanje podrške obrazovanju, djeci i njihovim porodicama.

Tim treba da održava sastanke najmanje jednom mjesečno i bavi se aktuelnim i konkretnim pitanjima, u zavisnosti od specifičnosti i potreba škole, a usmjerenim ka:

1. Prevenciji vršnjačkog nasilja i svih drugih oblika devijantnog i nepoželjnog ponašanja djece i mladih
2. Prevenciji i zaštiti fizičkog, psihičkog i mentalnog zdravlja djece

3. Dijagnostici, intervenciji i praćenju napredovanja učenika sa smetnjama u razvoju
4. Saradnji i savjetodavnom radu sa roditeljima u cilju pružanja pomoći u vršenju roditeljskih obaveza i dužnosti.

Po formiranju, zadatak tima je da izradi polugodišnji ili godišnji program rada, u zavisnosti od specifičnosti i potreba same škole. Tim zajednički definiše aktivnosti i dinamiku realizacije, s tim da je potrebno da škola ponudi prijedlog koji se doraduje i usaglašava. Programom mogu biti predviđene različite aktivnosti, kao predavanja i radionice za različite ciljne grupe – učenike, roditelje, nastavnike; tematske izložbe; akciona istraživanja... To mogu biti aktivnosti koje se tokom godine i inače realizuju, a mogu biti i neke potpuno nove. Dio programa treba da bude usmjeren ka učenicima koji u školi, porodici i zajednici ispoljavaju određena ponašanja koja zahtijevaju reagovanje (učenici koji imaju veliki broj izostanaka sa nastave; učenici koji ispoljavaju agresivnost prema vršnjacima i nastavnicima; učenici skloni konfliktnim situacijama; skloni laganju i prevarama; učenici koji ostvaruju znatno niže postignuće nego što bi se očekivalo u odnosu na sposobnosti ...), te učenicima kojima je, prema procjeni škole ili samog tima potrebna posebna podrška, kako bi im obezbijedili što adekvatnije uslove za rast i razvoj. Neizostavna aktivnost je rad tima sa učenicima i njihovim porodicama na rješavanju konkretnih situacija. U tom kontekstu u rad tima mogu da se uključuju i drugi, povremeni članovi, kako bi podrška koja se pruža učeniku i/ili porodici bila sveobuhvatna i što efikasnija. Upoznavanje (školske) zajednice sa programom, zadacima i načinom rada školskog tima je veoma važna i nezaobilazna aktivnost, koja značajno utiče na efikasnost i rezultate rada. Tim treba napraviti plan (koji procjenjuju najefikasnijim) za upoznavanje cjelokupne školske zajednice (učenici, roditelji, nastavnici) sa djelovanjem školskog tima i uopšte ciljem programa *Briga o djeci – zajednička odgovornost i obaveza*. Cilj ove aktivnosti je promovisanje ideje da je briga o djeci zaista zajednička odgovornost svih članova zajednice i društva uopšte i da jedino zajedničkim i usaglašenim djelovanjem možemo obezbijediti sigurno i podsticajno okruženje i uslove za odrastanje naše djece. To ne bi trebala biti izdvojena niti usamljena aktivnost (sastanak), nego je treba realizovati kontinuirano, tokom rada i realizacije ostalih aktivnosti iz programa rada tima, vodeći pri tom računa da niko od učenika, roditelja, nastavnika i ostalog osoblja u školi ne ostane uskraćen za informaciju o postojanju, cilju i načinu djelovanja školskog tima.

Rad tima treba da ima kontinuitet i ne bi trebao da se pretvori u “gašenje požara” tačnije u reagovanje u ekscenim ili ekstremnim situacijama. Sastanci tima treba da se odvijaju redovno, jednom mjesečno, a po potrebi, na poziv vođe tima, i češće. Vođa tima procjenjuje koga od povremenih članova treba pozvati i izdvaja teme o kojima će se diskutovati. Takođe procjenjuje da li je potrebno na sastanak tima pozvati roditelje učenika (uvijek insistirati da razgovoru prisustvuju oba roditelja). Po sagledavanju činjenica i razmjene informacija donosi se odluka o narednim koracima i djelovanju. Kako bi se dokumentovale sve aktivnosti tim vod evidenciju o svom radu, a na sastanku tima vode se službene zabilješke. Znajući da program *Briga o djeci, zajednička odgovornost i obaveza* predstavlja drugačiji pristup i promjenu u našim uobičajenim praksama i da je potrebno više vremena da zaživi u potpunosti, u svim školama, odnosno lokalnim zajednicama i ponudi jasne i mjerljive rezultate i efekte ovakvog načina rada i pristupa, škole Republičkom pedagoškom zavodu, na

predviđenom obrascu, dostavljaju periodične izvještaje o radu školskog multisektorskog tima. Cilj nam je da pratimo implementaciju programa, kako bi blagovremeno reagovali i zajedno sa školom tražili način da se otklone ili prevaziđu uočeni izazovi i poteškoće. Ubrzo su škole, ali i druge institucije, uočile da Program *Briga o djeci, zajednička odgovornost i obaveza* nije projekat koji bi imao određen kratkoročni efekat, nego ideja i način kako da unaprijedimo i usavršimo svoje dosadašnje prakse, kako da pomažemo jedni drugima u postizanju istog, dugoročnog cilja - dobrobit djece i omladine. Na samom početku realizacije programa, u oktobru 2016. godine, multisektorske timove formiralo je ukupno 126 škola (od 279), da bismo u 2020. godini imali podatak da su u gotovo svim osnovnim i srednjim školama formirani kompletni multisektorski timovi, da su timovi donijeli programe rada, da održavaju redovne sastanke i da su pružili značajnu pomoć i podršku velikom broju učenika i njihovih porodica rješavajući konkretne probleme i svakodnevne izazove, a svako iz svoje nadležnosti. Tokom implementacije Programa sve više se uočavala potreba pronalazjenja mehanizma i pružanja podrške školama u dijelu koji se tiče blagovremenog uočavanja, identifikovanja i prepoznavanja situacija i ponašanja učenika, koja mogu ukazivati na određene probleme. Postali smo svjesniji značaja prevencije i rane intervencije u svim slučajevima osujećenja dječijeg razvoja i obrazovanja. Nismo imali odgovore na pitanja kako je moguće da učenik ozbiljno povrijedi sebe ili drugog, a da u školi nikad niko nije uočio bilo kakvo ponašanje koje bi ukazalo na tu mogućnost ili kako je moguće da dijete bude žrtva zlostavljanja ili zanemarivanja dugi niz godina, a da u školi niko ništa nije primijetio ili da dijete ima ozbiljnu razvojnu smetnju, a da to u školi niko nije prepoznao, kako je moguće da se talenat i darovitost nekog djeteta prepozna tek u srednjoj školi ili pak, tretira kao neposlušnost i neprilagođenost i brojna druga pitanja. Tačnije, nisu postojali tragovi da je uočen neki od indikatira bilo čega od navedenog, a samim time nije se mnogo ili dovoljno ili na vrijeme ni poduzimalo u vezi s tim. U interesu svakog djeteta je obaveza svih nastavnika da prate i bilježe sve pojave koje mogu biti od značaja za rast, razvoj, učenje, napredovanje, zdravlje pa i život učenika. Na osnovu navedenog, Program *Briga o djeci zajednička odgovornost i obaveza*, iznjedrio je novu inicijativu, tačnije razvijen je mehanizam sveobuhvatne, systemske podrške djeci i porodici. Polazna osnova za utemeljenje ovog referalnog mehanizma podrške su nastavničke opservacije stanja i ponašanja učenika u kontekstu školskog života. Nastavničke opservacije predstavljaju formativni aspekt vaspitne uloge škole, neodvojiv od njene obrazovne uloge. Republički pedagoški zavod prateći implementaciju programa *Briga o djeci, zajednička odgovornost i obaveza* nije došao do saznanja da program na bilo koji način može ugroziti interes djece ili nanijeti štetu obrazovnom sistemu. Naprotiv, raspoložemo informacijama da je Program podstakao saradnju različitih sektora društva, povećao nivo međusobnog uvažavanja stručnjaka različitih oblasti, osigurao bolje razumijevanje nadležnosti određenih institucija i ono što je najvažnije, obezbijedio brže, efikasnije i sveobuhvatnije djelovanje u izazovnim situacijama.

ZAKLJUČCI

Program *Briga o djeca zajednička odgovornost i obaveza* danas je dio vaspitno-obrazovnog sistema Republike Srpske. Multisektorski timovi djeluju u svim osnovnim

i srednjim školama i predstavljaju značajan resurs u vaspitanju i obrazovanju, tj. važan su faktor u nastojanju sistema da osigura kvalitet. Program predstavlja model, određen vid sistemskog rješenja kako bi se ostvarila kvalitetna multisektorska saradnja, odnosno nudi okvir svakoj školi i svakom profesionalcu da efikasnije ispunjavaju svoje profesionalne obaveze, a dovoljno je fleksibilan da omogućuje pokretanje različitih inicijativa usmjerenih ka optimalizaciji uslova za obrazovanje i razvoj djece uopšte. Kompetencije profesionalca u školama za prepoznavanje i adekvatno reagovanje na sve situacije osujećenja dječijeg razvoja, znatno su unaprijeđene, te škola pruža efikasniju i kvalitetniju podršku djeci i porodici. Rad škole je transparentiji, škola je više otvorena ka zajednici, a profesionalci iz drugih sektora društva imaju priliku neposrednije sagledati rad škole i bolje razumjeti djelatnost vaspitanja i obrazovanja, njene nadležnosti, izazove i ograničenja. Profesionalci iz različitih sektora društva prepoznali su značaj svog učešća u radu ovih timova i mogućnost da svoje profesionalno djelovanje unaprijede, naročito u području prevencije, ali i neposrednog djelovanja i intervencije, jer je škola za djecu i njihove roditelje prirodno i blisko okruženje, a samim tim mnogo pogodnije za djelovanje i pružanje podrške.

Tabela 1. Prikaz realizacije ključnih elemenata programa

Table 1. Presentation of the program key elements realization

Školska godina		Broj škola u kojima su formirani kompletni timovi	Broj održanih sastanaka	Broj učenika koji su dobili konkretnu pomoć i podršku	Broj održanih predavanja/ radionica za učenike, nastavnike i roditelje
2016/2017.	Osnovne i srednje škole	126	183	72	59
2017/2018.	Osnovne škole	124	953	898	612
	Srednje škole	36	188	218	176
2018/2019.	Osnovne škole	145	1160	870	725
	Srednje škole	72	350	432	365
2019/2020.	Osnovne škole	187	1686	977	915
	Srednje škole	82	606	556	397

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA KROZ PROJEKTNE AKTIVNOSTI

IMPROVING QUALITY OF PRESCHOOL AGE CHILDREN THROUGH THE PROJECTS ACTIVITIES

Merisa KARIĆ

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

Predstavljanje projekta

APSTRAKT

Rad djece na projektima jedan je od oblika integriranog učenja. U ovom radu, predstavljene su aktivnosti i produkti projekta „Brodovi i mornari“ u odgojnoj grupi djece predškolskog uzrasta. Kroz ove projektne aktivnosti djeca aktivno uče kroz igru: istražuju, prave filmove o brodovima i poslovima mornara, prave male predstave i eksperimente. Cilj primjene ovih stvaralačkih elemenata je unaprijediti kvalitetu života djece predškolskog uzrasta. Podsticanje kreativnosti je važan faktor odgojno obrazovne djelatnosti. Kroz igru se dijete razvija, uči i bogati svoja iskustva. Djeca mogu razmišljati, predstavljati i ponovo stvarati znanja kroz razgovor, crtanje, muziku, pokret i dramsko izražavanje. Rad prezentuje širok spektar inovativnih igara nastalih zajedničkom maštom djece, odgajatelja i roditelja. Razvoj predškolskog djeteta zahtijeva podršku u učenju kroz razne vrste aktivnosti.

Ključne riječi: projektne aktivnosti, dječije stvaralaštvo, dječije istraživanje, dječija igra, aktivno učenje

ABSTRACT

Children's working on projects is one of the ways of integrated learning in this work there are presented activities and products of the projects „Ships and sailors“ in educational group of preschool age children. Through this project activities children are learning actively by playing: they are researching, making movies about ships and sailors, they are making short theatre plays and experiments. Purpose of this creative elements is to improve quality of preschool age children's life. Encouraging creativity is an important factor in education. Through a game the child develops, learns, and enriches its experience. Children have ability to think, represent and recreate knowledge through conversation drawing, music, gesture, and dramatic expression. This work presents a wide spectre of innovative games created by common imagination of children, educators and parents. The intellectual development of pre-school children requires additional support for learning through different types of activities.

Key words: project activities, children's creativity, children's research, children's play, active learning

UVOD

Rad djece na projektima, ako ih se na primjeren način potiče i podržava, jedan je od oblika prirodnog, integriranog učenja djece. Rad djece na projektu svakako treba biti

rad djece na projektu koji neizravno i diskretno potiče odgojitelj. Takav rad na projektu se potpuno razlikuje od rada odgajatelja na projektu u čijoj realizaciji (neizravno) sudjeluju i djeca, kao što se to ponekad može primijetiti u praksi (Slunjski, 2008). Savremene projektne aktivnosti u dječjem vrtiću predstavljaju jedan od mogućih načina aktivnoga učenja koji se ostvaruje kroz različite vrste projekata. Projektne aktivnosti su strukturirana cjelina koju karakterizira aktivno učenje. Predstavljaju svrhovit i organiziran proces učenja u kojem djeca u grupama ili samostalno istražujući dolaze do novih spoznaja. Djeca prema svojim interesima i sklonostima biraju problem koji zatim proučavaju/istražuju u grupama ili pojedinačno. Rad djece na projektima, ako ih se na primjeren način potiče i podržava, jedan je od oblika prirodnog, integriranog učenja djece. Rad djece na projektu svakako treba biti rad na projektu djece koji diskretno potiče odgajatelj. Takav rad na projektu se potpuno razlikuje od rada odgajatelja na projektu u čijoj realizaciji (neizravno) sudjeluju i djeca, kao što se to ponekad može primijetiti u praksi (Slunjski, 2008). U radu na projektu djeca su rukovođena vlastitim interesom te na osnovu interesa biraju određenu temu koju tokom određenog vremenskog perioda dublje istražuju. Odgojitelj im pri tom može pomoći: pribavljanjem određenih resursa, poticanjem na razmišljanje i rješavanje problema kao i na raspravu s drugom djecom, odraslima i sl. (Slunjski, 2008). Sami sadržaji dječjih istraživanja ili projekta su mnogo manje važni od načina na koji djeca u njima sudjeluju i načina na koji ih odgojitelj potiče i podržava (Slunjski, 2008: 175). Ako se prate interesi djece onda je i projekt zasnovan na dječjim interesima. Prema autoricama Katz i Chard (1992), projekt je prošireno istraživanje o nekoj temi uglavnom pokrenuto od strane jednog djeteta, nekoliko djece ili nekada čak i od cijele grupe. Projekt potiče angažiranje dječjih umova, uključujući i njihovu estetsku i moralnu osjetljivost i sve ostale aspekte njihova intelektualnog života. Projektni pristup se zasniva na raznim aspektima vezanim uz temu koja je vezana uz dječje interese te koja im zaokuplja pažnju. Rad na projektu uključuje intelektualne i socijalne vještine i kompetencije. U skladu sa vještinama koje dijete izražava, rad na projektu bi trebao uključiti pisanje, mjerenje, crtanje, bojanje, modeliranje, čitanje, stvaranje priča, igrokaze i sl. Poželjno je da rad na projektu uključuje primjenu znanja iz različitih područja kao što je: nauka, književnost, umjetnost i kultura. Aktivnosti koje su obuhvaćene projektom su: prikupljanje informacija kroz direktno opažanje, eksperimenti povezani s temama i interesima, edukativne igre za djecu. Djeca su sposobna istraživati, snimati i izvještavati o njihovim otkrićima jer su aktivno uključeni u proučavanju stvarnih fenomena u njihovom okruženju. Kroz rad na projektu, djeca imaju priliku za primjenu svojih osnovnih vještina tokom proučavanje značajnih tema. Na taj način, iskustvo u vrtiću postaje interesantno ne samo djeci, već i odgajateljima. Jedan od glavnih ciljeva svih projekata je taj da djeca imaju priliku koristiti različite vještine i koncepte te da mogu učiti o osobnim interesima (Katz, Chard, 1992). Projektni pristup pruža priliku djeci i roditeljima da rade zajedno uz podršku vrtića. Također omogućuje djeci da istraže njihove ideje u sigurnom okruženju gdje se na pogreške gleda konstruktivno, kao mogućnost za učenje i djece i odgajatelja. Tradicionalna uloga odgajatelja, gdje se on smatra jedinim izvorom znanja, sve je manje prisutna, jer su sve manje zastupljene aktivnosti u kojima odgajatelj okuplja svu djecu i „obrađuje“ određeni sadržaj. Savremena uloga odgajatelja je više usmjerena na organizaciju sredine, izbor materijala, sredstava i prijedloga aktivnosti koje će poticati djecu na razmišljanje, na

rješavanje problema, na stjecanje novih znanja, a ne (kao što je to prije bio slučaj) na izravno poučavanje (Miljak, 1996).

RAD NA PROJEKTU

Rad djece predškolske odgojne grupe na projektu „Brodovi i mornari“ je proizašao iz dječjih interesovanja u okviru rada na temi o zanimanju mornara. Dječija interesovanja o poslovima koji rade mornari na brodovima, usmjerila su tok razvijanja naših tema u jedan projekat koji smo razvili u saradnji sa roditeljima. Učenje o značaju brodova za život ljudi, djeci je u toku igre probudilo radost otkrivanja novih saznanja. U dječijem atlasu, djeca su pronašla mnogo informacija o prirodnom bogatstvu na kontinentima širom svijeta. U toku razvijanja tema gdje plove putnički, teretni, ribarski i brodovi specijalnih namjena, djeca su imala priliku proširiti saznanja o tome koliki je svijet i šta sve mogu otkriti na njemu. Atlas za djecu se sastoji od mapa na kojima djeca mogu pronaći države, grдове, okeane, mora, rijeke, jezera. Na njima su i zamišljene crte: Ekvator koji se proteže po sredini zemljete Sjeverni i Južni pol. Atlas je istovremeno knjiga koja govori o šta se u svijetu događa, gdje se nalaze aktivni vulkani, gejziri, ledena područja, prašume ili pustinje. Djeca su kroz atlas koristila pri svakoj aktivnosti o brodovima koji putuju širom svijeta, te se na taj način upoznaju čime se ljudi bave u različitim zemljama, o poljoprivredi svake zemlje kao i prirodnim bogatstvima svake zemlja na svijetu. Prilikom rada na dnevnim temama o poslovima mornara na brodovima posebno smo podijelili aktivnosti o radu mornara i istale posade na putničkim, teretnim, ribarskim brodovima, te rad mornara na brodovima specijalne namjene kao što su ledolomci, tegljači, izviđački brodovi, njihova namjena i način rada na tim brodovima. Djeca su predlagala da se igraju sa kartama svijeta, da prave brodove, da mjere dubinu vode, da glume mornare u dramaturgijama. Djeca su pokazala veliko interesovanje za igru. Kroz temu o zanimanju mornara djeca su imala priliku raditi sa raznovrsnim neoblikovanim materijalima od kojih su oblikovali svoje brodove, pravili globuse, pomorske karte, reljefe, morske dubine, životinjski svijet u moru i prirodne ljepote na moru i oceanu. Roditelji su nam pomogli tako što su nas podržali sa svojim idejama kako da organizujemo naše igre i donacijom igraćaka i neoblikovanog materijala. U toku sedmičnih aktivnosti djeca su formirala manje grupe te bi na taj način nastajale naše male radionice. U okviru kreativnih aktivnosti djeca koriste prirodne materijale za rad, tečne ili rastresite materijale (zemlja, glina, grančice, kamenčići, pijesak i voda) i raznovrsni neoblikovani materijal. Veći dio naših igara i kreativnih aktivnosti su realizovane u dvorištu vrtića, jer su aktivnosti sa vodom, pijeskom, zemljom i drugim tečnim i ratresitim materijalima, pogodnije za igre vani.

Edukativne igre i istraživačke aktivnosti

- Igre sa dječijim atlasom; učenje na karti svijeta - upoznavanje sa morima, oceanima, kontinentima na zemlji i bogatstvom zemalja sa poljoprivredom, životinjama rudnim bogatstvom, šumama, rijekama, jezerima i industrijskom proizvodnjom
- Edukativne igre sa slagalicama društvenih igara na temu karte svijeta gdje djeca imenuju dijelove svijeta gdje plove brodovi i govore šta znaju o kulturi, obilježjima i znamenitostima, o prirodi, biljkama i životinjama
- Istraživanje načina rada mornara na brodu: izgled i namjena brodova isplavlavanje/uplovlavanje u luku, način sidrenja brodova, život na

- putničkom brodu, ukrcavanje/iskrcavanje tereta na terenim brodovima, vrste tereta koji se prevoze širom svijeta; poslovi mornara u brodskoj luci;
- Istraživanje u naučnim aktivnostima na koji način se na brodove ukrcavaju spremnici sa tečnim teretom; kako mornari saraduju sa lučkim radnicima, radnicima na platformama nafte, sa poljoprivrednicima, vozačima kamiona u brodskim lukama u mnogim zemljama; način ukrcavanja/iskrcavanja tereta sa hranom i vodom za ljude i životinje koji žive na raznim kontinentima, u selima, gdje ljudima treba hrana ili voda ili eskimima koji žive na sjevernom polu i imaju potrebu za hranom i vodom.

ZAKLJUČAK

Projekt je analiza i istraživanje teme o kojoj se može nešto naučiti. Koncept projektnog učenja polazi od pretpostavke da dijete ima mogućnost odabira teme projekta, aktivan je sudionik projekta, prikuplja informacije, analizira ih i povezuje sa iskustvima iz prošlosti, sudjeluje u saradnji s drugom djecom. Saradnja je nužan dio rada na projektu. Saradničko učenje ima višestruke pozitivne ishode kao provođenje istraživanja ideja s drugom djecom, poticanje kognitivnog razvoja, razvijanje vještine vođenja, uspostavljanje pozitivnih odnosa djece i vrtića, stvaranje osjećaja uvažavanja i pripadanja, stvaranje pozitivnih stavova prema postignuću i raznovrsnom stvaralaštvu. Projektni pristup ima mnogobrojne prednosti. Tema projekta određuje se dogovoranjem djece i odgajatelja pri čemu je interes djece najvažniji kriterij kod odabira teme, a projekt traje onoliko koliko postoji interes djece. U projektnom pristupu odgajatelj preuzima ulogu promatrača aktivnosti djece i temeljem stečenih znanja planira buduće faze projekta. Radom na projektu djeca kontinuirano unapređuju stara i stječu nova znanja u procesu traženja odgovora na pitanja koja ih zanimaju, a slikovni prikazi koji nastaju radom na projektu djeci olakšavaju razumijevanje različitih novih koncepata i predstavljaju relevantan izvor dokumentacije projektnih aktivnosti.

LITERATURA

1. Bredekamp, S. (1987). *Kako djecu odgajati*. Zagreb: Educa.
2. Čudina-Obradović, M. i Brajković, S. (2009). *Integrirano poučavanje*. Zagreb: Biblioteka Korak po Korak.
3. Kamenov, E. (1997). *Metodika, metodička uputstva za Model B osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja djece od tri do sedam godina*. Novi Sad: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
4. Kamenov, E. (1999). *Predškolska pedagogija, knjiga prva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
5. Kamenov, E. (1999). *Predškolska pedagogija, knjiga druga*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum, rad djece na projektima*. Zagreb: „Mali princ“.
7. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: „Mali princ“.

"WITH YOU I CAN..." PILOT PROJECT FOR SOCIAL INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES

"S TOBOM MOGU..." PILOT PROJEKAT SOCIJALNE INKLUZIJE OSOBA S INVALIDITETOM

**Danijela MAJCENOVIC CIPOT, Aleksandra OCEPEK,
Simon ŽVAJKAR**

VDC Polž Maribor, Maribor, Slovenija

Predstavljanje projekta

ABSTRACT

The paper presents the project of social inclusion of persons with disabilities »With You I can...«, which is being piloted by VDC Polž Maribor within the framework of Act on Social Inclusion for People with Disability. The paper presents the disability related laws in Slovenia, the starting points for project implementation, the purpose and goals of the project and the main findings that emerged during the implementation of services of social inclusion for persons with various disabilities included in the project. The findings of the project will be the basis for changes in policy regulation of the field of social inclusion of persons with disabilities in Slovenia. This will increase the opportunities for equal participation of persons with disabilities in society and raise the quality of their lives.

Keywords: persons with disabilities, social inclusion, services of social inclusion, Slovenia

APSTRAKT

U radu je predstavljen projekt socijalne inkluzije tj. uključenosti osoba s invaliditetom »S tobom mogu...« kojeg pilotira VDC Polž Maribor u okviru Zakona o socijalnoj uključenosti osoba s invaliditetom. U radu su predstavljeni sistemski propisi o zaštiti osoba s invaliditetom u Sloveniji, polazišta za provedbu projekta, svrha i ciljevi projekta te glavni nalazi koji su se pojavili tijekom provedbe usluga socijalne inkluzije za osobe s različitim invaliditetom uključene u projekt. Nalazi projekta bit će osnova za sistemsku regulaciju područja socijalne uključenosti osoba s invaliditetom u Sloveniji, što će povećati mogućnosti, da te osobe ravnopravno sudjeluju u društvu te da se korištenjem usluga socijalne uključenosti podiže kvalitet njihovog života.

Ključne riječi: osobe sa invaliditetom, socijalna uključenost, usluge socijalne uključenosti, Slovenija

INTRODUCTION

For many of us, the possibility of independent living, employment opportunities, acquiring and expanding social network, is something completely self-evident, something that should belong to everyone. But is this a fact? In 2006, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities under the General principles defined the right to full and effective participation and inclusion in society. The Convention addresses key principles of disability such as accessibility, personal mobility, health, education and employment, independent living, rehabilitation,

equality, and non-discrimination (United Nations Organization, 2006). Principles of equality and social inclusion of vulnerable groups have been in recent decades gradually integrated into national legislations and institutional processes.

REGULATION OF DISABILITY IN SLOVENIA

Slovenia started regulating the field of disability in the second half of the 20th century. In 1984, Act Concerning Social Care of Mentally and Physically Handicapped Persons (1983) was adopted, which regulated the rights of persons with disabilities and forms of social protection until 2019. A major change represents Act on Equal Opportunities for People with Disabilities (1994). Its purpose is eliminating discrimination based on disability and creating equal opportunities for persons with disabilities in all areas of life. With Act on the Use of Slovene Sign Language (2002), deaf persons gained the rights to use sign language or an interpreter for it when integrating into everyday life, work, and social life. Vocational Rehabilitation and Employment of Disabled Persons Act (2007) regulates the field of employment and vocational rehabilitation of persons with disabilities. Its goal is increasing employability of persons with disabilities, establishing conditions for equal participation in the labour market and creating equal opportunities for them. It gives those, who are unemployable due to their disability, the right to be included in social inclusion programs, which are social programs intended to support and maintain the working abilities of persons with disabilities. Two important laws have been passed in the past few years. Personal Assistance Act (2017) recognizes the right to personal assistance to persons with long-term physical, mental, intellectual, or sensory impairments. Personal assistance means helping user with all those tasks and activities that a person is not able to perform on their own but needs them daily to be able to live independently, actively and be equally included in society. In 2019, Act on Social Inclusion for People with Disability (2018) was adopted. The goal of this law is to create conditions for equal opportunities of persons with disabilities in the community and regulates the areas of obtaining the status of a person with disability, the right to cash benefits and the right to social inclusion services. This act grants rights to persons with severe disabilities, namely persons with moderate, severe or profound intellectual disabilities; persons with autism spectrum disorder who have such a severe form of maladaptation that it prevents them from living independently and earning a living; deafblind persons with at least 50 percentage hearing loss according to Fowler and from first to fifth category of blindness or low vision; persons with moderate to severe brain injury or impairment and the most severely physically disabled persons who are due to disability unable to integrate independently into society and provide social security.

SOCIAL INCLUSION

European Commission defines the concept of social inclusion “as a process that ensures that those at risk of poverty and social exclusion are given the opportunity and resources necessary to participate fully in economic, social, political and cultural life and to enjoy a standard of living considered “normal” in the society in which they live. It ensures that they have greater participation in decision making which affects their

lives and access to their fundamental rights” (Joint report on social inclusion, 2004). In Slovenia, the rights of persons with disabilities are not guaranteed under a single umbrella act, but under sector-specific legislation. Different acts also address social inclusion and provides various services and programs, some of which we have already mentioned. Below we focus on the Act on Social Inclusion for People with Disability, which is the basis for the implementation of our pilot project.

SOCIAL INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES

With the Act on Social Inclusion for People with Disability the state introduces the right to social inclusion services for persons with disabilities. They are divided into four major groups: training for independent living, lifelong learning, supported living and maintaining the social inclusion of older persons with disabilities. The preparation of the extent and content of social inclusion services is the task of the ministry responsible for disability policy. For this purpose, Ministry of Labour, Family, Social Affairs and Equal Opportunities has issued a Call for proposal for co-financing pilot projects "Development and testing of social inclusion services for the disabled". Our institution VDC POLŽ Maribor was granted the funds for implementation of the project with the acronym "With You I can..." in Cohesion region East Slovenia. VDC POLŽ is a public regional social welfare institution for adults with mental and physical impairment. VDC POLŽ Maribor is the largest occupational activity centre in Slovenia and in the region of Styria. Within six work units, we offer guidance, care, and employment services under special conditions as well as creative leisure activities for 265 adults with mental and physical impairment. We also provide 16-hour and 24-hour institutional care services in three units, where we have 47 users. For almost 30 years we seek the goal of quality social inclusion, active working life, personal development, development of independence and social networks for adults with intellectual disabilities and other disorders. The institute has a strong professional team of various levels of education and various professional profiles, as well as 15 regular volunteers.

PROJECT “WITH YOU I CAN...”

In addition to our regular activities, we have been implementing the pilot project “With You I Can...” since May 2020. Our task is to form an extent and content of social inclusion services, to develop and test these services in practice and based on findings, to produce guidelines that will be the basis for the systemic regulation of the field of social inclusion services. Social inclusion services, which will, in accordance with the Act on Social Inclusion for People with Disability, be implemented from 1st of January 2022, will enable persons with the most severe disabilities to live more independently, express their own will and desires and integrate into their social environment. The main goal of the project is to create a sustainable supportive environment in which persons with disabilities will be able to live at home for as long as possible with appropriate help and support, in their local communities where they wish to stay, with a high level of social inclusion and independence. Therefore, their need for institutional care will decrease. The supportive environment consists of organizations that are already implementing programs and activities in which persons with disabilities can

participate, as well as of social inclusion services providers, whose network we are building during the implementation of the project.

In accordance with the main goal, we developed an extent of services in four areas defined by Act on Social Inclusion for People with Disability, namely: training for independent living, where a person can learn and develop those skills that are important for independent living (eg. money management skills, running a household, shopping, setting an appointment at doctors, using household appliances, IT technologies...); lifelong learning, in which a person develops his / her skills, interests, hobbies, or joins the existing programs in local community together with the support person if needed; supported living, where the social inclusion service provider helps and directs the person with disability in performing all daily activities that the person is unable to perform independently (e.g. accompanies him to the doctor, to the bank or to withdraw money at an ATM, directs the person in cooking, baking, tidying up the apartment, helps to arrange an expired ID card, offers support in solving everyday problems and distress, or is just someone with whom a person can chat, go for a walk or visit an event ...); and maintaining the social inclusion of older persons with disabilities.

The extent of services we created is based on the expressed needs of users within their personal plans. After signing the Project Cooperation Agreement, we prepare a personal plan with the persons who decide to participate in the project, which is the basis for the implementation of social inclusion services. The personal plan is made by a professional together with the user, relatives, guardians, and legal representatives can also participate. If the user uses other forms of supportive services, it has proved useful to involve a wider professional team as well. In personal plan user presents his life story and based on his life situation determines the goals he wants achieve during the project. In accordance with the goals, those services are selected that will lead the user to the realisation of goals. The range and the timetable of services are also determined - that is, how often and to what extent the services will be provided. All support is based on user, on what he wants and to the extent he wants. This performance plan is entered into the information system for recording the performed services. This enables current recording of performed services to social inclusion service providers and current monitoring of performed services by professionals. The program enables communication between all key stakeholders: coordinator - professional, social inclusion service providers and users. In the long run, we want to make the program accessible so that users can use it independently.

One of the key project goals is also the development of a network of service providers. A service provider can be anyone who has a sense of working with people and a willingness to devote his time and help to persons with disabilities. The task of a social inclusion service provider is to help, guide and lead the user in those services that lead to his goal. In doing so, he enters the user's home environment, his intimate space, so it is crucial that he is empathic and perceives the user's needs, even if the user cannot or does not know how to express them clearly. In cases where the user lives with relatives, the relationship and communication of the service provider with relatives is also extremely important, as they have a significant impact on the user's life and his level of independence. In case of improper approach by the service provider, relatives

are often the ones who hinder the implementation of services. Each service provider is engaged in the educational process, the key purpose of which is to develop basic competencies for the work of social inclusion services provider. Examples show that service providers face many situations that require additional knowledge and skills for coping and an appropriate approach to persons with disabilities.

The project currently includes 53 users, most of whom are persons with intellectual disabilities, we also include moderately and severely physically disabled persons and persons with acquired brain injury. Most of them are included in various care and occupational activities centres at the same time, some also use other social care services such as domestic help.

CURRENT FINDINGS

We have been working on the project for nearly a year. The experiences we gained so far have shown that social inclusion services have brought new meaning to persons with disabilities and allowed many of them to engage in certain activities independently for the first time in their lives – without the help of relatives, to be able to express their wishes and learn how to make them come true. Our users say that the most important for them is trustworthy relationship with the social inclusion service provider. Persons with disabilities have poor social networks, many of them need support in establishing contacts and communication with others. So, they value companionship and social activities. They need support in performing tasks related to household and other everyday activities, as well as support in integrating into the environment and arranging tasks in institutions. The unknown situations like severe toothache, moving, loss of personal documents, etc. are the most stressful for them and they lack coping skills. Users mostly use services of supported living and training for independent living. During epidemic of Covid 19, such support proved particularly important, as they were even more vulnerable. They needed a lot of support in understanding the situation and fast changes, in learning appropriate protective measures, but most of all, they needed social contacts and conversation. The availability of services during the epidemic helped many users decrease their social isolation, which would surely increase due to restrictions of movement and other measures. It also solved many distresses in facing a new and unknown situation that they would not be able to cope with on their own. The time of the Covid-19 epidemic also affected the implementation of project activities, as they were limited due to protective measures. We were not able to perform all the services that users wanted and needed (e.g., escorting them to the shops, arranging financial and administrative matters, escorting them to social events...). Some users or their relatives declined activities in their homes because of the possibility of infection. Therefore, we searched for alternative forms of cooperation. We set up on-line support by use of various online communication tools for those users who know how to use IT technology, and we also taught some users how to use a computer or mobile internet. We could not implement group activities. Nevertheless, this period brought some positive things, as we have implemented new methods and techniques, which turned out to be successful during epidemic, to our everyday professional work.

The process of enlisting users in the project showed inadequacies related to the statuses of persons with disabilities and their rights, which derive from different legal acts in Slovenia, as we have already stated. Act on Social Inclusion for People with Disability grants the right to social inclusion services only to those who have acquired the status of disability under this act. Experiences have shown that these services would also be needed by persons with disabilities who have acquired status under other acts. However current legislation does not allow the supplementation of social inclusion services from various acts. In practice, personal assistance services and social inclusion services are mutually exclusive. When enlisting users in the project, we also encountered an obstacle in accessing persons who are entitled to social inclusion services but are not included in any institution and live at home, so we could not reach them. It turned out that the Social Work Centres, as the central organizations in the field of social protection of the population, do not have a unified information system that would provide insight into who has acquired disability status under Act on Social Inclusion for People with Disability and which social protection rights they already use. The project also exposed the problem of service availability. Residents of smaller towns and remote villages have limited access to services, as public transport lines are scarce or non-existent, and there are no taxis. Persons with disabilities are in an even worse position, as they often cannot manage the environment by themselves and they depend on the help of others. Consequently, their social isolation increases. In larger cities, persons with disabilities have many opportunities for active social life, and there are more adaptations to the infrastructure. Users living in the city of Maribor, which is the second largest city in Slovenia, can use the city bus transport together with their escort free of charge. Even though free long-distance public transport tickets are available to users from the periphery, they cannot use them due to problems with infrastructure network. For users who live in more remote places, we have trouble finding social inclusion service providers in local communities. Because of distance, other social inclusion service providers do not decide to participate, as the current project employment arrangements through a contract do not allow them to reimburse travel expenses.

CONCLUSION

The findings we gained so far have shown the importance of precise defining the services and adequate implementation of them, as Sherlaw and Hudebine already established. They stated that "in the context of the concept of social inclusion, questions remain about how to define social inclusion services, and how to measure the effectiveness of services with respect to the persons for whom the services are intended" (Sherlaw & Hudebine, 2015). The project lasts until the end of March 2022, and we expect to gain additional findings. The final evaluation will give us clear answers about the adequacy of the extent and content of social inclusion services we are testing in the project. In any case, we believe that the approach of the state, which enabled the testing of social inclusion services in practice before the relevant legislation enters into force, is appropriate. This shows that the principle of social inclusion of persons with disabilities has come to life in practice, as they are able to participate in the forming of services that are intended for them.

LITERATURE

1. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. 2006. Retrieved 27th May 2021 from <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
2. Sherlaw, W. & Hudebine, H. (2015). The United Nations Convention of the rights of persons with disabilities: Opportunities and tensions within the social inclusion and participation of persons with disabilities. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 9, 9-21.
3. *United Nations Organization, Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved 27th May 2021 from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>
4. *Zakon o družbenem varstvu duševno in telesno prizadetih oseb*. Uradni list SRS, št. 41/83 (30.12.1983), RS 114/06 - ZUTPG, 122/07 - odl. US, 61/10 - ZSVarPre, 40/11 - ZSVarPre-A, 110/11 - ZDIU12, 40/12 - ZUJF, 99/13 - ZSVarPre-C, 30/18 - ZSVI. Retrieved from <https://www.tax-fin-lex.si/Zbirke/KazaloZbirke?xf=17>
5. *Zakon o izenačevanju možnosti invalidov*. Uradni list RS, št. 94/10 (26. 11. 2010), 50/14, 32/17. Retrieved from <https://www.tax-fin-lex.si/Zbirke/KazaloZbirke?xf=17>
6. *Zakon o osebni asistenci*. Uradni list RS, št. 10/17, 31/18 (27.2.2017). Retrieved from <https://www.tax-fin-lex.si/Zbirke/KazaloZbirke?xf=17>
7. *Zakon o socialnem vključevanju invalidov*. Uradni list RS, št. 30/18 (26.4.2018). Retrieved from <https://www.tax-fin-lex.si/Zbirke/KazaloZbirke?xf=17>
8. *Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika*. Uradni list RS, št. 96/02 (14.11.2002). Retrieved from <https://www.tax-fin-lex.si/Zbirke/KazaloZbirke?xf=17>
9. *Zakon o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov*. Uradni list RS, št. 63/04, 72/05, 114/06, 87/11, 96/12 - ZPIZ-2, 98/14, 18/21 (10.6.2004). Retrieved from <https://www.tax-fin-lex.si/Zbirke/KazaloZbirke?xf=17>

"Unapređenje kvalitete života djece s teškoćama u razvoju i mladih osoba s invaliditetom kroz djelovanje OCD (organizacija civilnog društva) u RH"

**Jozefina Kranjčec,
Predsjednica HSUTi**

8. Centar znanja za društveni razvoj u području unapređenja kvalitete življenja osoba s invaliditetom čini 13 saveza koji kontinuirano provode monitoring provedbe postojećih zakonskih propisa RH i EU, a djeluje u cilju usklađivanja provedbe propisa u praksi.

