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

XIII Međunarodna naučno-stručna konferencija
„Unapređenje kvalitete života djece i mladih"
24.-26. juna 2022.
Aranđelovac, Srbija

XIII International scientific conference
„Improving the quality of life of children and youth"
24th - 26th June 2022, Aranđelovac, Serbia

ISSN 1986-9886

Tuzla, 2022.

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

XIII Međunarodna naučno-stručna konferencija
„Unapređenje kvalitete života djece i mladih"
24. - 26. 06. 2022. godine, Aranđelovac, Srbija

XIII International scientific conference
„Improving the quality of life of children and youth"
24th - 26th June 2022, Aranđelovac, Serbia

ISSN 1986-9886

Tuzla, 2022.

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
Siniša Ranković

Naučni odbor/Scientific Committee:

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

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

dr. sci. Ante Bilić Prcić, izvanredni profesor
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska

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

PhD Victoria Kolyagina, associate professor
Faculty of Special Pedgogy and Psychology, Moscow Region State University, Russia

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

PhD laszlo Varga, profesor
University of West Hungary, Benedek Elek Faculty of Pedagogy Sopron, Hungary

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

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

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

dr. sci. Jasna Kudek Mirošević, izvanredni profesor
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Republika Hrvatska

dr. sci. Nada Šakotić, vanredni profesor
Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore, Crna Gora

PhD Natasha Stanojkovska-Trajkovska, associate professor
University „Ss. Cyril and Methodius“, Institute of Special Education and Rehabilitation
Faculty of Philosophy - Skopje, Republic of North Macedonia

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

Recenzentski odbor/Reviewers Committee:

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

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

dr. sci. 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

PhD Suncica Dimitrijoska, full professor
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

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

Skupština Udruženja za podršku i kreativni razvoj djece i mladih na redovnoj sjednici
održanoj 18.05.2022. godine, odobrila je štampanje Zbornika radova
„Unapređenje kvalitete života djece i mladih“

PARTNERI KONFERENCIJE

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ БИЈЕЉИНА

ДРУШТВО ДЕФЕКТОЛОГА СРБИЈЕ

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH

Improving the quality of life of children and youth

Štampa:
Art Vision, Starčevo, Republika Srbija

Naslovna strana:
Art Vision, Starčevo, Republika Srbija

Godina izdanja:
2022.

Tiraž:
100

SADRŽAJ

PREDGOVOR 17

PLENARNA IZLAGANJA

Tina RUNJIĆ
Osnaživanje osoba s invaliditetom 21

Slavica GOLUBOVIĆ, Viktorija KOLAGINA, Ana ALEKSANDROVNA, Nevena JEČMENICA
Psihopatologija verbalnih komunikativnih sposobnosti kod šizofrenija 37

Mirjana SOVILJ, Lela ŠURLAN, Slavica MAKSIMOVIĆ, Ljiljana JELIČIĆ
Valeološki pristup u funkciji razvoja zdravog potomstva 45

TEMA I
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA

Magdalena PERIĆ BRALO, Rea FULGOSI MASNJAK, Anđelka FRANJIČIĆ
Suradnja i partnerstvo roditelja djece s teškoćama u razvoju i škole za vrijeme COVID-19 pandemije 55

Snježana DOBROTA, Ljubica BALIĆ
Suvremena glazbeno-pedagoška teorija i praksa: mjesto i uloga tradicijske glazbe u nastavi 69

Ivana NIKOLIĆ, Antonija GRBAVEC, Snježana MRAKOVIĆ
Povezanost između tjelesnog fitnesa i tjelesne aktivnosti djece 81

Snježana MRAKOVIĆ, Lorena SVETINA, Ivana NIKOLIĆ
Tjelesna aktivnost i slobodno vrijeme učenika primarnog obrazovanja 91

Sonja KOVAČEVIĆ, Darija ŽITKO, Joško BARBIR, Anna ALAJBEG
Upotreba digitalne tehnologije u komunikaciji odgojitelja i roditelja 101

Ivana ILIĆ-SAVIĆ, Mirjana PETROVIĆ-LAZIĆ
Korelacija između kvaliteta života članova porodice i poremećaja glasa i govora kod dece 111

Aid BULIĆ
Komparacija nastavničkih stilova rješavanja konflikata sa učenicima i drugim nastavnicima 121

Maša ĐURIŠIĆ, Vesna ŽUNIĆ PAVLOVIĆ
Definicije i klasifikacije emocionalnih i bihevioralnih poremećaja u sistemu obrazovanja i vaspitanja 131

Draženko TOMIĆ, Ivan PRSKALO, Marija LORGER
Bioetičke sastavnice praktične skrbi o kvaliteti života djece i mladih 139

Milica MATOVIĆ, Dragica BOGETIĆ
Porodični faktori digitalnog vršnjačkog nasilja 149

Vesna ŠUMANAC
Način razvoja fine motorike kod učenika (nižih razreda) OŠ Neorić-Sutina, Neorić 161

Merisa KARIĆ
Unapređenje kvalitete života poticanjem ekološke svijesti djece predškolskog uzrasta 169

Petra VEČERIĆ, Ksenija GRABAR
Utjecaj vježbi socijalnih vještina na sliku o sebi u nižim razredima osnovne škole 175

Biljana TRAJKOVSKI, Grgur VIŠIĆ
Kinantropološke predispozicije trogodišnjaka dobivene rođenjem 185

Milica TOŠIĆ, Aleksandra BOGDANOVIĆ, Tatjana STEFANOVIĆ STANOJEVIĆ
Afektivna vezanost i roditeljska mentalizacija kao prediktori roditeljske kompetentnosti 193

Andrea VEGAR, Ana SUČIĆ, Bojana VUKOVIĆ
Odnos između razvojnog jezičnog poremećaja i disleksije 195

Sunčica DIMITRIJOSKA
Inclusion of out of school children in the educational system 207

Jelena DAVIDOVIĆ RAKIĆ, Tamara KRSTIĆ, Miljana PAVIĆEVIĆ, Jelena MINIĆ
Preference: Toy vs. Smartphone in preschool children and parenting styles 217

Jelena ALFIREVIĆ-FRANIĆ
Introduction to the emotionology of childhood (with an appendix to children's literature) 231

Marija KARAČIĆ
Zastupljenost suvremenih strategija učenja u radu s učenicima u vrijeme pandemije korona virusom 247

Marija KREŠIĆ, Jelena HERCEG
Kvaliteta odnosa između roditelja i učenika u osnovnoj i srednjoj školi 261

TEMA II
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH

Antonija BUKŠA
Analiza istraživanja - slika o sebi 273

Sofija VRCELJ, Lucija TOMAC, Anita ZOVKO
Stare pedagogije-nove generacije: odgojno-obrazovni rad s generacijom alpha 281

Lejla KURALIĆ-ĆIŠIĆ, Meliha BIJEDIĆ, Adela ČOKIĆ, Emina SULJKANOVIĆ-DJEDOVIĆ, Ana ČUBRA
Problemi adaptacije kod mladih iz imigrantskih porodica 291

Vladan M. PELEMIŠ, Danimir P. MANDIĆ, Dragan BRANKOVIĆ, Vladimir ŽIVANOVIĆ, Filip KOJIĆ
Levels of physical activity as predictors of the body composition of adolescents after the SARS-CoV-2 virus pandemic 299

Irena KISS
Trendovi suvremene komunikacije mladih 313

Jasminka ZLOKOVIĆ, Ana KRMPOTIĆ
Influenceri kao odgojni čimbenici – mišljenje roditelja i djece 323

Tina VEKIĆ
Stavovi studenata pedagogije o pedagoškoj kompetenciji za poticanje interkulturnog razvoja učenika 335

Barbara KOPAČIN, Matija JENKO
Održavanje kvalitete muzičkog obrazovanja nakon epidemije COVID 19 347

Jovana UROŠEVIĆ, Vesna ŽUNIĆ-PAVLOVIĆ
Elektronske baze programa zasnovanih na dokazima u oblasti prevencije problema ponašanja dece i mladih 361

Fadil IMŠIROVIĆ, Enisa SULJIĆ, Medina VANTIĆ TANJIĆ, Milena NIKOLIĆ, Mujo IMŠIROVIĆ, Nusreta BJELIĆ, Ajša IMŠIROVIĆ
Skala procjene funkcionalnosti 369

Tanja ZELENIKA, Marijana VRHOVAC
Mjesto i uloga pedagoga u prevenciji poremećaja u ponašanju djece i mladih 375

Sara BAJIĆ, Slavica JANKOVIĆ, Josipa MATIĆ
Tjelesna neaktivnost među mladima u razvijenom svijetu 391

Nevenka MARAS, Ružica SOLDO
Usporedba aktivnosti učenika srednjih škola za vrijeme online nastave i nastave uživo 397

Alma MALKIĆ ALIČKOVIĆ
Vrijednosne preferencije srednjoškolaca: razlike u odnosu na vrstu škole koju pohađaju 407

Smaila BALIĆ RAHMANOVIĆ
Utjecaj društvenih mreža na adolescente 415

Nermin MULAOSMANOVIĆ, Hazim SELIMOVIĆ, Muradif HAJDER, Zehrina SELIMOVIĆ
Povezanost osobina ličnosti, strategija učenja i školskog uspjeha srednjoškolaca 423

TEMA III
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Gordana ČIZMAR, Mirjana ĐORĐEVIĆ, Nenad GLUMBIĆ
Ubeđenja roditelja o poremećajima iz spektra autizma kao faktor koji utiče na odabir tretmana 439

Alma DIZDAREVIĆ, Amila MUJEZINOVIĆ, Nermina OKIĆ
Prevalenca i uticaj ADHD-a na akademski uspjeh i ponašanje djece školske dobi 453

Mirnesa KAVAZOVIĆ, Milena NIKOLIĆ
Zadovoljstvo poslom u edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka 463

Stevan ŠEATOVIĆ, Milena NIKOLIĆ
Pregled istraživanja učestalosti psihijatrijskih poremećaja u osoba sa intelektualnim teškoćama 475

Tena MATIJAŠ, Dajana BULIĆ
Povezanost grupnih rehabilitacijskih programa i prilagodbe djece s razvojnim teškoćama na koletiv 491

Lorena NEMČIĆ, Nikolina ZAPLATIĆ DEGAČ
Postupci senzorne integracije kod djece s cerebralnom paralizom 501

Jasna KUDEK MIROŠEVIĆ
Pregled zastupljenosti kvalitetnog inkluzivnog okruženja predškolske ustanove iz perspektive odgojitelja i roditelja djece s teškoćama 511

Bojan DUČIĆ, Svetlana KALJAČA
Efekti programa majndfulnes intervencije kod roditelja i njihove dece sa ADHD – pregled radova 525

Tamara KOVAČEVIĆ
Prednosti učenja znakovnog jezika 535

Mirjana M. STANKOVIĆ-ĐORĐEVIĆ, Emilija J. POPOVIĆ
Deca sa razvojnim smetnjama i pandemija virusa korona 545

Valentina MARTAĆ, Marija ANĐELKOVIĆ, Vesna VUČINIĆ
Značaj procene funkcionalnog vida za unapređenje kvaliteta života dece sa višestrukom ometenošću 557

Tea ČIVRAG, Marisela BLAŽEK, Vlatka KAMENARIĆ BLAŠKOVIĆ, Ana MARKULIN
Uloga edukacijskog rehabilitatora u poučavanju rutina - primjeri iz prakse 565

Dora VUKUŠIĆ, Tea ČIVRAG
Intervencija temeljena na PODD sustavu potpomognute komunikacije kod djeteta s Down sindromom 573

Aleksandra ĐURIĆ-ZDRAVKOVIĆ, Mirjana JAPUNDŽA-MILISAVLJEVIĆ, Snežana KOSTIĆ
Percepcija učenika s neurorazvojnim poremećajima o aktivnostima u školi 583

Mirna MIKIĆ, Mario MATIĆ
Uloga medija u smanjenju marginaliziranja djece s teškoćama u razvoju u aktivnom bavljenju sportom 593

Marijana VESELINOVIĆ, Dunja STEKIĆ, Milja ZEC, Milkica MARJANOVIĆ
Verbalna i neverbalna komunikacija srednjoškolaca sa oštećenjem vida 599

Ana NIKOLIĆ, Nataša MANDIĆ
Nastava na daljinu za učenike sa smetnjama u razvoju - izazovi i perspective 611

Ruža TOMIĆ
Kompetencije defektologa neophodne za rad s djecom s teškoćama u razvoju 613

Violeta BANIĆ
Izazovi rada u radnoj terapiji kod osoba s intelektualnim teškoćama 627

Matea PEHAR, Magdalena PERIĆ BRALO
Samopouzdanje u roditeljske sposobnosti roditelja djece s teškoćama u razvoju 639

Jozefina KRANJČEC
Pružanje izvaninstitucionalnih socijalnih usluga djeci s teškoćama u razvoju i mladim osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj 647

Branka JABLAN, Ksenija STANIMIROV, Jasna MAKSIMOVIĆ
Funkcionalni pristup i učenje matematike dece sa višestrukim smetnjama 649

SLOBODNE TEME

Elvir ČAJIĆ, Fata ATIĆ-ZILIĆ
Problem Štajnerovog stabla 665

Monika GRĐAN, Manuela FILIPEC
Terapijsko vježbanje u trudnoći 677

Senada MUJIĆ
Kompetencije pedagoga za rad sa roditeljima kao faktor osnaživanja partnerstva odgojno-obrazovne ustanove i porodice 683

Tamara KRALJ, Ada FILIPAJ, Smiljana ELJUGA, Gorka VULETIĆ
Zadovljstvo životom i promjene u ponašanju kao posljedica krize uzrokovane potresom i pandemijom COVID-19 695

Zora JACHOVA, Lidija RISTOVSKA, Jasmina KOVAČEVIĆ
Phoneme recognition in speech threshold testing with disyllabic words 703

Lidija RISTOVSKA, Zora JACHOVA, Jasmina KOVAČEVIĆ
Predicting speech intelligibility with articulation index versus word recognition score 711

Aleksandar RACZ
Vrednovanje od strane Romkinja važnosti mjera za zaštitu Romkinja od obiteljskog nasilja i poboljšanje njihovog položaja u društvu 719

Nikolina KNEZOVIĆ, Anđela ŠIMUNOVIĆ
Osnivanje i djelovanje Osnovne škole sestara franjevaka u Potocima (1913.-1945.) 733

Valentina MAŠIĆ FABAC, Dominik SIKIRIĆ, Ante BILIĆ PRCIĆ
Neki aspekti svakodnevnog života osoba oštećena vida prije i za vrijeme COVID-19 pandemije 747

Danijela BELIĆ, Anica KUZMIĆ
Terapijsko vježbanje i kvaliteta života osoba oboljelih od multiple skleroze 759

Petra BERLOT, Anita ZOVKO
Sustav i standardi osiguranja kvalitete u obrazovanju 767

Vera STOJANOVSKA, Aneta BARAKOSKA
The opinion of primary school teachers about the application of ICT tools in the teaching process 777

Nijaz KARIĆ, Nedim OSMANOVIĆ
Značaj primjene metode kućne posjete u ostvarivanju ciljeva socijalnog rada s porodicom 785

Sanja POLIĆ PENAVIĆ, Miljana MARIĆ OGNJENOVIĆ, Nevenka ŽEGARAC
Deca i mladi kao korisnici usluga savetovališta za brak i porodicu u socijalnoj zaštiti u Republici Srbiji 793

Aleksandar RACZ
Izloženost Romkinja nasilju u djetinjstvu 803

Martina MATIJAŠEC, Alen HASIKIĆ
Zadovoljstvo učitelja društvenim statusom i ugledom njihove profesije 815

Dalibor STEVIĆ, Nebojša MITROVIĆ, Dejan STEVIĆ, Nevena STUPAR
Uticaj različitih programa vežbanja na promene u motoričkim sposobnostima kod dece 829

Ljiljana JELIČIĆ, Mirjana SOVILJ, Miško SUBOTIĆ
Neuroplasticity and impact of stimulation at an early ontogenetic age 837

PREDSTAVLJANJE PROJEKATA

Jelena VELJKOVIĆ MEKIĆ, Bojana NIKOLIĆ, Dragana DRAGUTINOVIĆ, Emilija POPOVIĆ
Pogled u dvorište – prikaz projekta 847

Sanja MATIĆ, Anita ČUPIĆ
Prehrambene i sportske navike učenika (nižih i viših razreda) OŠ kraljice Jelene, Solin 857

Branislava POPOVIĆ-ĆITIĆ, Lidija BUKVIĆ BRANKOVIĆ, Marija STOJANOVIĆ, Vesna POPOVIĆ, Marina KOVAČEVIĆ-LEPOJEVIĆ, Ana PARAUŠIĆ, Milica KOVAČEVIĆ
Profesionalni principi u radu sa mladima iz osetljivih grupa: kreiranje treninga za praktičare omladinskog rada 865

Željka JOVANOVAC
E –twinning projekti u nastavi povijesti 875

PREDGOVOR

XIII Međunarodna naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ (24. - 26. 06. 2022. godine, Aranđelovac, Republika Srbija) 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: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Pedagoški fakultet u Bijeljini i Društvo Defektologa Srbije.

U Zborniku je objavljeno je ukupno 84 rada predstavljena kroz 6 sekcija:

1. Plenarna izlaganja – 2 rada,
2. Tema I (Unapređenje kvalitete života djece predškolskog i školskog uzrasta) – 21 rad,
3. Tema II (Unapređenje kvalitete života mladih) – 16 radova,
4. Tema III (Unapređenje kvalitete života djece i mladih s teškoćama u razvoju) – 22 rada,
5. Slobodne teme – 19 radova,
6. Predstavljanje projekata/udruga – 4 rada.

Urednici Zbornika radova

PLENARNA IZLAGANJA

OSNAŽIVANJE OSOBA S INVALIDITETOM

EMPOWERING PEOPLE WITH DISABILITIES

Tina RUNJIĆ
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Republika Hrvatska

Pregledni rad

APSTRAKT
Osnaživanje osobe je proces koji toj osobi omogućava da ima kontrolu nad životnim okolnostima, da samostalno definira svoje ciljeve, provodi izbore i donosi odluke svjesna njihovih posljedica. Osnaženost podrazumijeva slobodu biranja i djelovanja. Osnaživanje osoba s invaliditetom je rehabilitacijski koncept koji podrazumijeva pravo osobe s invaliditetom da bira na temelju informacija, preuzima rizike i kontrolira rehabilitacijski plan (Emener, 1991). Na stupanj osnaženosti osobe s invaliditetom utječe obitelj (obiteljski stil), te različiti sustavi: medicinski, obrazovni, socijalni. No, sustavi često vide osobe s invaliditetom samo kao pasivne primatelje pomoći i usluga nesposobne da samostalno donesu kvalitetne odluke koje se tiču njih samih. Sustavi se često zaštitinički ponašaju prema ovim osobama a istovremeno im u značajnoj mjeri oduzimaju mogućnost kontrole nad životom. Vrlo često sustavi kao svoj primarni cilj navode osposobljavanje osobe za neovisno življenje jer time definiraju neovisnost. No, osobe s invaliditetom neovisnost često definiraju kao sposobnost samostalnog donošenja odluka o svom životu (Oliver, 1989). Za većinu osoba s invaliditetom donošenje odluka i provođenje izbora je izrazito zahtjevan proces. Iako nemaju poteškoća u donošenju odluka koje se odnose na svakodnevne zadatke i aktivnosti, problemi nastaju kod odluka povezanih s dugoročnim ciljevima i vrijednostima. Osobe s invaliditetom češće razviju vanjski lokus kontrole; smatraju druge odgovornima, ovisni su o drugim ljudima i njihovim mišljenjima, oslanjaju se na odluke drugih ljudi te prebacuju odgovornost na druge ljude. Zbog vanjskog lokusa kontrole se teže samoostvaruju, nezadovoljnije su životom te okrivljuju druge za svoje neuspjehe. Povećanje kontrole nad donošenjem odluka i izbora utječe na uspostavljanje zdravog self-koncepta, samopouzdanje, opće zadovoljstvo životom. No, koncept osnaženosti nije samo psihološki fenomen, on je i pravo osoba s invaliditetom obuhvćeno Konvencijom o pravima osoba s invaliditetom. Prema Konvenciji, osoba s invaliditetom ima pravo na osobnu autonomiju, neovisnost i slobodu izbora te pravo na uključivanje u procese donošenja odluka o politikama i programima. Kako bi osobe s invaliditetom to i ostvarile potrebno je uz postojeće obrazovne i rehabilitacijske programe kreirati i provoditi osnaživanju usmjerene programe.

Ključne riječi: osnaživanje, osobe s invaliditetom, lokus kontrole

ABSTRACT
Empowerment of a person is a process that allows that person to have control over life circumstances, to independently define their goals, conduct choices and make decisions aware of their consequences. Empowerment implies freedom of choice and action. Empowerment of Persons with Disabilities is a rehabilitation concept that implies the right of a person with disabilities to make informed choices, take risks and control the rehabilitation plan (Emener, 1991). The degree of empowerment of a person with a disability is influenced by the family (family style) and various systems: medical, educational, social. But systems often see people with disabilities only as passive recipients of assistance and services unable to make quality decisions on their own. Systems often treat these people protectively, while at the same time

significantly depriving them of control over their lives. Very often, systems cite the training of a person for independent living as their primary goal because they define independence. However, people with disabilities often define independence as the ability to make independent decisions about their lives (Oliver, 1989). For most people with disabilities, decision-making and conducting elections is an extremely demanding process. Although they have no difficulty in making decisions related to day-to-day tasks and activities, problems arise with decisions related to long-term goals and values. People with disabilities are more likely to develop an external locus of control: holding others accountable, depending on other people and their opinions, relying on other people's decisions, and shifting responsibility to other people. Because of the external locus of control, they find it harder to fulfill themselves, are more dissatisfied with life, and blame others for their failures. Increasing control over decision-making and choices affects the establishment of a healthy self-concept, self-confidence, general satisfaction with life. But the concept of empowerment is not only a psychological phenomenon, it is also the right of persons with disabilities covered by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. According to the convention, people with disabilities have the right of personal autonomy, independence and freedom of choice, and the right to be involved in decision-making processes on policies and programs. In order for people with disabilities to achieve this, it is necessary to create and implement empowerment-oriented programs in addition to the existing educational and rehabilitation programs.

Keywords: empowering, people with disabilities, locus of control

UVOD

Ujedinjeni narodi su Konvencijom o pravima osoba s invaliditetom formalno odredili razinu njihovih prava, odnosno zagarantirali im ostvarivanje prava na istoj razini koju ostvaruju i ostali građani društva. Konvencijom su obvezali zemlje potpisnice da na više razina osiguraju svojim građanima s invaliditetom punu participaciju u društvu i mogućnost aktivnog zalaganja za njihova prava. Smatrano je da će zakonsko reguliranje prava i podrška kroz socijalni model dovoljno osnažiti osobe s invaliditetom kako bi one aktivno sudjelovale u donošenju odluka koje se tiču njih samih odnosno njihovih života. Vrijeme koje je proteklo od 1970-tih kad se počeo razvijati socijalni model, te od 2006. kad je UN prihvatio Konvenciju pokazalo je da kontrola osoba s invaliditetom nad procesima koji utječu na njihove živote nije ni približno zadovoljavajuća niti onolika koliko se očekivalo. Taj fenomen postao je predmet mnogih istraživanja kojima se nastojalo utvrditi uslijed čega je došlo do ovakve situacije te što promijeniti kao bi se osnažilo osobe s invaliditetom u pravcu značajnije participacije u donošenju odluka te veće kontrole nad okolnostima vlastitog života.
Cilj ovog rada je analizirati i prikazati različite faktore povezane s fenomenom osnaživanja osoba s invaliditetom kroz prikaz rezultata znanstvenih istraživanja.

METODOLOGIJA

Kako bi se prikupili podatci potrebni za analizu fenomena osnaživanja osoba s invaliditetom provedeno je pretraživanje znanstvenih istraživanja temeljem glavnih ključnih riječi; osnaživanje, osobe s invaliditetom, lokus kontrole. Produbljivanjem istraživanja u prikupljanju podataka korištene su i slijedeće riječi: prava osoba s

invaliditetom, funkcionalna samostalnost, obitelj, kvaliteta života, osnaživanje u obrazovanju, donošenje odluka.
Pretraživanjem od 15.3. do 20.4. obuhvaćene su baze: Apa Psycinfo, Scopus Elsevier Bibliographic Database, Google Scholar, PubMed, PubMed Central, ERA-Educational Research Abstracts, EBSCOhost, ResearchGate, ScienceDirect, MEDLINE.
Prikupljeni podatci analizirani su te je nakon toga formirano nekoliko faktora za koje je utvrđeno da su povezani s osnaživanjem osoba s invaliditetom: funkcionalna samostalnost u području svakodnevnih vještina), prava osoba s invaliditetom-pravni izvori, naučena bespomoćnost (lokus kontrole), programi uvježbavanja donošenja odluka. Svaki od faktora je kritički prosuđivan kako bi se utvrdilo u kojoj mjeri i na koji način utječe na osnaživanje osoba s invaliditetom te kakva je njegova uloga u ovom društvenom trenutku i trenutnoj praksi u ovom procesu.

REZULTATI I DISKUSIJA

Funkcionalna samostalnost u području svakodnevnih vještina

Profesionalna nastojanja edukacijskih-rehabilitatora u samoj suštini usmjerena su prema najvećoj mogućoj samostalnosti njihovih korisnika u svakodnevnom životu. Samostalnost u aktivnostima svakodnevnog života nije samo temelj nečije funkcionalnosti nego je i važan dio nečije psihološke i socijalne dobrobiti. Stoga je razumljivo da se edukacijsko-rehabilitacijskim programima u cjelini, ali i njihovim pojedinim dijelovima nastoje osnažiti korisnici upravo u pravcu maksimalne moguće samostalnosti u svakodnevnim vještinama. Svakodnevne vještine su kompleksne vještine u čije su učenje i izvođenje uključene perceptivne, kognitivne, motoričke, emocionalne i socijalne vještine, a njihovo samostalno izvođenje zahtijeva od osobe definiranje cilja, planiranje koraka u realizaciji, te eventualno potrebnih promjena ukoliko dođe do poteškoća tijekom izvedbe ili ostvarivanja postavljenog cilja. Kompetentno korištenje svih ovih vještina koje se koriste tijekom samostalnog obavljanja svakodnevnih zadaća osnažuje korisnike i omogućava im lakše uključivanje kako u obrazovnu tako i u radnu sredinu. Prema Bennett i Dukes (2014) upravo je samostalnost u vještinama svakodnevnog življenja neophodna osobama s invaliditetom za uspješno funkcioniranje u svim aspektima trenutnog i budućeg života. Funkcionalna samostalnost u svakodnevnim vještinama je već dugo vremena krajnji cilj edukacijsko-rehabilitacijske struke i vrlo često mjerilo uspješnosti rada edukacijskog-rehabilitatora. Uspješni smo onoliko koliko smo uspjeli osamostaliti našeg korisnika uvažavajući njegove realne sposobnosti koje su prema Mlinac i Fengu (2016) povezane s pažnjom, pamćenjem, vizuospacijalnim funkcioniranjem te sposobnošću izvršavanja zadataka. U današnje vrijeme kad se parametar kvalitete života uzima kao optimalan faktor za procjenu nečije opće dobrobiti provedeno je niz istraživanja kojima je nepobitno dokazano da je samostalnost u području svakodnevnog života povezana s ukupnom kvalitetom života, odnosno da će samostalnije osobe u pravilu imati značajno bolju kvalitetu života (Edemekong et al., 2022; Gobbens, 2018; Vest et al., 2011; Zhang et al., 2022). Vjerojatnost da se kod manje samostalnih osoba s invaliditetom pojavi depresija, manjak samopoštovanja, samopouzdanja i manje zadovoljstvo životom općenito je značajno veća. Ovisnost odraslih osoba s invaliditetom o drugima u svakodnevnom životu dovodi do slabije kvalitete života, povećanog rizika smrtnosti, povećanih troškova

zdravstvenog osiguranja i institucionalizacije (Mlinac & Feng, 2016; Lyu & Wolinsky, 2017), a Gobbens (2018) ističe da se povećanjem neovisnosti ovih osoba može povećati kvaliteta njihova života, smanjiti institucionalizacija te izbjeći preuranjena smrt. Ovisnost u području svakodnevnog života ne utječe negativno na same osobe nego i na njihove obitelji. Obitelji su primarni izvor podrške u području skrbi, zastupanja i ostvarivanja prava ovih osoba unutar sistema (Grossman & Magana, 2016). Obitelji osoba s invaliditetom upravo podršku koju pružaju svojim članovima u svakodnevnom životu navode kao značajan izvor stresa i brige, neovisno o tome jesu li članovi njihovih obitelji koji imaju teškoću djeca ili odrasle osobe. Evidentno je da se nesamostalnost njihovih članova negativno odražava na cijelu obitelj te da se njihovim osamostaljivanjem smanjuje obiteljski stres i povećava dobrobit cijele obitelji (Green & Carter, 2014; Hauser-Cram et al., 2001; Kim, 2017; Sekulowicz et al., 2022; Sutera et al., 2007; Tomanik et al., 2004; Thompson et al., 2014). Osobe s invaliditetom temeljem procijenjene samostalnosti u području svakodnevnih vještina ostvaruju dobar dio svojih prava od kojih su neka; pravo na pomagala, tuđu pomoć i njegu, osobnog asistenta, asistenta u nastavi itd. Sve prethodno izneseno potvrđuje značaj samostalnosti u području svakodnevnog življenja te doprinosi tome da je dominantnost funkcionalne samostalnosti još uvijek vodeći parametar kojim se danas vrednuju osobe s invaliditetom te se smatra da ih se kroz funkcionalno osamostaljivanje dovoljno osnažuje za ravnopravan život u zajednici.

Način na koje društvo vrednuje osobe s invaliditetom, pridodaje im neke karakteristike, uloge, prava, a time i načine skrbi i podrške mijenjao se tijekom vremena i uvelike je ovisio aktualnoj društvenoj i političkoj klimi te je stoga povijesno gledano to vrlo dinamičan proces kojim se osobe s invaliditetom smještaju na mjesto koje im društvo dodjeljuje u određenom trenutku. Dugo vremena je skrb za osobe s invaliditetom bila temeljena na medicinskom modelu koji se u trenutku u kojem je nastao smatrao idealnim načinom skrbi jer se društvo načelno tek tada počelo sustavno brinuti za osobe se invaliditetom, koje su do tada vrlo često bile nevidljive, nepoželjne, marginalizirane. U takvim okolnostima razumljivo je da je model kroz koji je ovim osobama osigurana zaštita i potrebna pomoć uvažavan kao pomak na bolje, što je on u tom društvenom trenutku realno i bio. Stoga ne iznenađuje da je ovaj model postao i ostao dugo vremena mjerilo kvalitetne brige za osobe s invaliditetom. Glavno obilježje medicinskog modela je usmjerenost na osobu, njenu bolest, teškoću, nemogućnost, koju onda treba izliječiti, popraviti, umanjiti. Uloge sudionika procesa kao i odvijanje samog procesa su jasno određene. Ističe se autoritet stručnjaka koji zna što, kada i kako treba raditi i korisnik koji slijedi sve upute stručnjaka bez većeg prava i mogućnosti da na proces aktivnije utječe. Dominacija autoriteta nad osobama s invaliditetom u medicinskom modelu vjerojatno je u određenoj mjeri bila povezana i s njihovom funkcionalnom nesamostalnošću u svakodnevnom životu. Naime, kako navode Bridges i suradnici (2019), sposobnost neovisnog življenja je prepoznata kao obilježje odraslosti te se zbog toga osobama koje nisu funkcionalno samostalne pridaju obilježja dječje dobi (npr. osobama s invaliditetom, starijim osobama …). Takav stav bio je glavno ishodište patronizirajućeg, pokroviteljskog stava stručnjaka u medicinskom modelu. No, snaga medicinskog modela koja je evidentna u odnosu liječnik-pacijent tijekom kojeg uspješnost liječenja u značajnoj mjeri ovisi o doslovnom slijeđenju uputa u liječenju, pokazala se slabošću u pristupu osobama s invaliditetom.

Krizom industrijske kulture nastao je novi socijalni moment koji je rezultirao promjenom društvene paradigme usmjerene na mogućnost socijalne uključenosti, jednakosti i pravičnosti. Navedene društvene promjene rezultirale su jačanjem nezadovoljstva povezanog s medicinskim modelom uz istodobno jačanje svijesti osoba s invaliditetom o potrebi prava na vlastito samoodređenje. To je dovelo do inicijalnih nastojanja promjene modela podrške. Tijekom sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća osobe s invaliditetom u SAD-u, nezadovoljne onim što su dobivale podrškom u medicinskom modelu zatražile su pravo i mogućnost emancipacije. Ideja da osobe s invaliditetom moraju uživati jednaka prava kao i svi ostali reflektirala se na niz zakona kojima se smanjivala diskriminacija (Davis, 1998). Ova nastojanja su barem na formalnoj razini i ostvarena donošenjem zakona o osobama s invaliditetom (Americans with Disabilities Act/ADA) čime je u SAD-u prvi put, a prema Sparksu (2015) i u svijetu zabranjena diskriminacija osoba s invaliditetom u području zapošljavanja, javnih servisa, dostupnosti javnih sadržaja i telekomunikacija. Donošenjem ovog zakona počinje se mijenjati, barem formalno, cijela paradigma na kojoj je počivao medicinski model, jer više u fokusu nije samo osoba s invaliditetom nego i okolina u kojoj ona živi i svakodnevno funkcionira. Novi pristup podrazumijeva da treba mijenjati okolinu osobe s invaliditetom i na taj način olakšati njeno funkcioniranje. Optimalno mijenjanje okoline moguće je samo ukoliko pitamo same osobe s invaliditetom što u njihovoj okolini nije dobro, kako je mijenjati da bi se smanjio njen nepovoljan utjecaj na njihovo funkcioniranje. Glas osoba s invaliditetom trebalo je čuti i uvažiti što je ishodište socijalnog modela. Kako bi se to i ostvarilo bilo je potrebno osnažiti osobe i osposobiti ih da se samozastupaju.

Od samih početaka procesa jačanja uloge osoba s invaliditetom u društvu uočena je povezanost njihove osnaženosti i samostalnosti u području svakodnevnih vještina. Smatra se da su osobe koje su funkcionalno samostalnije automatski i osnaženije u dovoljnoj mjeri da se mogu kvalitetno založiti same za sebe i sudjelovati u donošenju odluka koje se referiraju na njihov život. Zbog toga i ne čudi značaj koji je edukacijsko-rehabilitacijska struka pridavala samostalnosti svojih korisnika. Smatrano je, a i danas se vrlo često smatra da je funkcionalno samostalan korisnik automatski i osnažen korisnik, onaj koji se zna i može založiti za sebe. No, jeli to zaista tako? Je li koncept osnaženosti zaista tako jednostavan? Temelji li se osnaženost naših korisnika samo na njihovoj samostalnosti u svakodnevnom životu? Koncepti samostalnosti u svakodnevnom životu i osnaživanja osoba s invaliditetom su izuzetno složeni. U prilog tome možda najbolje govori činjenica da ih stručnjaci i osobe s invaliditetom vrlo često ne shvaćaju i ne doživljavaju istoznačno. Pa tako veliki broj osoba s invaliditetom ne definira samostalnost onako kako je definira veliki dio stručnjaka, kao mogućnost samostalnog izvođenja svakodnevnih aktivnosti bez pomoći, nego više kao sposobnost samostalnog donošenja odluka te kontrole nad procesom ostvarivanja postavljenih ciljeva. Distinkciju između procesa donošenja odluka i mogućnosti samostalnog izvođenja svakodnevnih aktivnosti vidi i Boyle (2005) koji jasno razdvaja procese autonomije u području donošenja odluka i autonomije u izvođenju svakodnevnih aktivnosti pri čemu je za osobe važnija samostalnost u donošenju odluka nego funkcionalna samostalnost. Razumijevanje distinkcije između samostalnosti u donošenju odluka i funkcionalne samostalnosti je osobito važno za osobe s invaliditetom jer ovako shvaćena samostalnost znači da neka osoba može biti samostalna u području

donošenja odluka iako u funkcionalnim aktivnostima može biti značajno ovisna o tuđoj pomoći (Das, 2017; Fine & Glendinning, 2005; Glendinning, 2008;).
Sudjelovanje u donošenju odluka na razini rehabilitacijskih procesa već dugo vremena je kao nužnost u edukacijsko-rehabilitacijskoj struci jasno proklamirano kao pravo osoba s invaliditetom, a njihovo pravo da sudjeluju u donošenju odluka na razini javnih politika je i zakonima regulirano, te su na taj način otvorene mogućnosti optimalnog uključivanja osoba s invaliditetom u donošenje odluka koje se tiču njih samih. No, iskustvo i istraživanja pokazuju da stvari na deklarativnoj razini puno bolje izgledaju nego na izvedbenoj. Značajnije uključivanje osoba s invaliditetom u procese donošenja odluka često je onemogućeno strukturalnim teškoćama, negativnim stavovima i načinima na koji je servis organiziran, pa Morris (2004) tvrdi da je sustav još uvijek organiziran tako da podupire ovisnost ovih osoba više nego njihovu neovisnost. S ovim tvrdnjama se slažu i drugi autori prema kojima je neovisnost osoba s invaliditetom u većoj mjeri ograničena strukturalnim problemima i stavovima nego njihovim fizičkim ili mentalnim ograničenjima (Barnes, 2007).

Prava osoba s invaliditetom-pravni izvori

Odnos društva prema osobama s invaliditetom se dinamično mijenjao, a te promjene treba sagledavati unutar konteksta općih društvenih promjena te stavova društva prema manjinskim skupinama općenito. Stav društva prema osobama s invaliditetom u kontekstu vremena se jasno može pratiti kroz zakone kojima se regulirao njihov položaj. Osobe s invaliditetom dugo vremena su bile „nevidljive“ za društvo pa se vrlo rijetko i sporadično spominju u okviru zakonskih akata i to samo onda kad se na određeni način unutar zakona regulira položaj osoba s invaliditetom čiji je invaliditet rezultat sudjelovanja u ratu (npr. jedno od najranijih spominjanja osoba s invaliditetom u nekom zakonu je 1776. godine u Americi, kad je zakonom regulirano da oni koji su stekli invaliditet u borbi za neovisnost primaju određenu naknadu za život). Prava regulirana takvim zakonima nikad se nisu disperzirala na sve osobe s invaliditetom te se nisu referirala na prava kojima bi se regulirala ravnopravnost u cjelini nego se njima regulirao samo jedan aspekt njihovih prava ili zaštite, najčešće vezan isključivo za ostvarivanje prava u području liječenja i skrbi. Ideja da osobe s invaliditetom moraju uživati jednaka prava kao i ostali građani reflektirala se, nakon ADA zakona na niz zakona kojima se kontinuirano smanjivala diskriminacija (Davis, 1998), te promicao socijalni model podrške. Zakonska regulativa kojom se reguliraju prava osoba s invaliditetom je izuzetno bitna jer se njome, na formalan i obvezujući način osigurava ravnopravnost, pravičnost, i uklanjanje stereotipa, te se kreiraju prilike kojima bi se osigurao potpuni pristup, sudjelovanje kao i doprinos osoba s teškoćama društvu (Eleweke & Soje, 2016; Golub, 2013, prema Borg et al., 2013). Osiguravanje ravnopravnosti osoba s invaliditetom uređuje se primjenom pravnih normi različitih izvora i snage; zakona, podzakonskih propisa, na njima utemeljenih odluka i prakse. Većina zemalja koje svojim građanima s invaliditetom žele osigurati ravnopravnost u skladu s aktualnim civilizacijskim dosezima kao krovni dokument usvaja Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom koju su Ujedinjeni Narodi prihvatili u New Yorku 2006. Države potpisnice se obvezuju promicati, štititi i osiguravati puno i ravnopravno uživanje svih ljudskih prava i temeljnih sloboda svih osoba s invaliditetom i promicati poštivanje njihovog urođenog dostojanstva. No, ostvarenje prava predviđenih socijalnim modelom i propisanih

Konvencijom često je u najvećoj mjeri ugroženo značajnom disproporcijom između onoga što je propisano i onog što se u praksi provodi. Često zemlje potpisnice ne usklađuju niže podzakonske akte sa zakonom što onda u značajnoj mjeri otežava ostvarivanje proklamiranih prava. Put od zakona do pravilnika, propisa i odluka koji iz njega proizlaze pokazao se jako dug i težak i teško ostvariv. Dešava se da zemlje potpisnice donošenjem podzakonskih akata kojima garantiraju prava osoba s invaliditetom stvore ograničen broj mogućnosti za ostvarivanjem tih istih prava. Mogućnosti se formaliziraju ali njihov broj je ograničen te značajno manji nego broj takvih mogućnosti za populaciju bez teškoća. Evidentno je da to onda nije jednakost u pravima što prepoznaju i same osobe s invaliditetom. One smatraju da se njihova neovisnost smanjuje čak i onda kad im se ne osigurava dovoljno izbora odnosno čak i onda kad su zbog malog broja izbora primorani birati one izbore koji su dugoročno njima na dobrobit. Poteškoću stvara i to što pravne osobe, tvrtke, poslodavci, ustanove imaju pravo regulirati svoje poslovanje nizom odluka temeljem kojih se onda nerijetko onemogućava da osobe s invaliditetom u potpunosti jednakopravno sudjeluju. Podzakonski akti nisu harmonizirani pa se ostvarivanjem jednog prava vrlo često gubi pravo zagarantirano drugim zakonom.

Problem koji dodatno otežava kvalitetnu implementaciju Konvencije je česti nedostatak sredstava koji se referira na organizacijske mogućnosti ostvarivanja prava. U pravilu su rehabilitacijske usluge koncentrirane u glavnim gradovima ili većim centrima, a to vrlo često znači ograničenu dostupnost usluga značajnom dijelu populacije. Velik broj osoba s invaliditetom je na taj način direktno onemogućeno u ostvarivanju svojih prava. Organizacijski uvjeti za provođenje rehabilitacije su nedovoljni, što dovodi do toga da se na usluge dugo čeka, dio korisnika nikad ne dobije uslugu na vrijeme, a dio ih od rehabilitacije odustane zbog dugog čekanja. Problem je i to što se proces psihosocijalne rehabilitacije vrednuje drugačije od medicinske rehabilitacije. Pa tako osobe s invaliditetom koje su zaposlene, a htjele bi koristiti neke od usluga obuhvaćenih psihosocijalnom rehabilitacijom neće za to vrijeme moći ostvarivati prava na npr. plaćeni izostanak s posla ili stavljanja radnog odnosa u mirovanje. Mogućnost njihova dolaska na rehabilitaciju ovisi o dobroj volji poslodavaca, a ne o zagarantiranim pravima na razini države kao što je to slučaj s osobama koje idu na medicinsku rehabilitacije. Evidentno je da su na taj način osobe s invaliditetom značajno diskriminirane u odnosu na druge osobe u sustavu; npr. osobe s osjetilnim oštećenjima u odnosu na osobe s nekim medicinskim stanjima, kroničnim bolestima i sl. Posljedica ovakve diskriminacije je ta da veliki broj osoba nikad ne pristupi rehabilitaciji što dovodi do toga da doslovno ne koriste nikakve usluge niti koriste sva prava koja su im zakonom zagarantirana.

Neke zemlje potpisnice Konvencije nemaju dovoljno financijskih sredstava da osiguraju sve ono što je potrebno kako bi osobe s invaliditetom ostvarile jednaka prava i mogućnosti pa se razina ostvarenih prava značajno razlikuje od države do države. Države potpisnice Konvencije koje imaju viši BDP lakše osiguravaju uvjete potrebne za punopravnu participaciju osoba s invaliditetom u društvu. Svjesnost o nemogućnosti osiguravanja jednakih organizacijskih i materijalnih uvjeta u procesu smanjenja diskriminacije osoba s invaliditetom vidi se i u samoj terminologiji Konvencije u kojoj se spominje „razumna prilagodba okoline“, „univerzalni dizajn“ i „smanjenje komunikacijskih barijera“ gdje god je to moguće. Međutim, upravo ovakva formalna konstrukcija, koliko god razumljiva, često na izvedbenoj razini projicira negativne

stavove okoline, jer se ono što je „razumno“ ili „nerazumno“ vrlo često određuje isključivo temeljem stavova pojedinaca ili društva u cjelini. Negativan stav okoline se vidi i u otporu prema donošenju novih zakona i podzakonskih akata koji bi pratili vrlo dinamične i brze društvene promjene koje utječu na položaj osoba s invaliditetom. Ovo je osobito vidljivo u području rada i radnog prava koje vrlo često ne prati kvalitetno mogućnosti i realne kompetencije osoba s invaliditetom stečene inkluzivnim obrazovanjem, pa se tako može govoriti o inkluzivnom obrazovanju ali vrlo rijetko i o inkluzivnom zapošljavanju.

Stavovi socijalne okoline, a među njima i stavovi stručnjaka koji se teško odvajaju od svoje uloge stručnog autoriteta i promatraju osobe s invaliditetom više kao primatelje pomoći nego kao konzumente rehabilitacijskih usluga u značajnoj mjeri otežavaju njihovo osnaživanje. Mijenjanje perspektive u pravcu shvaćanja rehabilitacijskih usluga kao proizvoda ili usluga koje se nude osobama s invaliditetom, a koje one onda uzimaju ili konzumiraju prema svojoj slobodnoj volji pridonijelo bi u značajnoj mjeri osnaživanju ovih osoba te time i kvalitetnijem ostvarivanju prava zagarantiranih Konvencijom. Sve dok je prisutna pozicija stručne nadmoći, prava osoba s invaliditetom da odlučuju o sebi u svojoj punini neće biti ostvarena i to će biti ograničavajući faktor ostvarivanja njihove pune neovisnosti. Stručnjaci često još uvijek doživljavaju svoje korisnike kao pasivne primatelje podrške nesposobne za provođenje izbora i ostvarivanje kontrole nad ishodima u vlastitom životu. Time se onemogućava njihova puna neovisnost jer još uvijek prevladava stav da osoba ne može istodobno trebati pomoć i biti neovisna te slijedom toga ne može „primati skrb i biti osnažena“.

Evidentno je da se kroz teškoće u realizaciji u ostvarivanju zakonom zagarantiranih prava otežava proces osnaživanja osoba s invaliditetom. Razumno se zapitati zbog čega osobe s invaliditetom nisu aktivnije u zahtjevima za mogućnostima ostvarivanja svojih prava? Zbog čega se unatoč tomu što je u današnje vrijeme evidentan sve veći broj obrazovanih, rehabilitiranih članova populacije njihov glas unutar sustava još uvijek slabo čuje, a njihova uloga u mijenjanju sustava je, iako veća nego ikada prije, još uvijek nedovoljna? U početcima svog nastanka, socijalni model je predstavljao važno poboljšanje u području rada s osobama s invaliditetom, uvažavajući njihovo pravo i kreirajući mogućnosti da se zalažu za najbolje moguće ostvarenje svojih interesa. U samim početcima ta promjena paradigme se činila dovoljnom da omogući osobama s invaliditetom sve što im je potrebno da se kvalitetno samozastupaju. Međutim, analizirajući situaciju kakva je danas čini se kao da osobe s invaliditetom tu priliku nisu iskoristile ili im ona ipak nije u potpunosti dana? Zbog čega je došlo do takve situacije? Zbog čega njihova uloga u sustavu nije značajnija? Iskustvo pokazuje da kako bi osnažili osobe s invaliditetom nije dovoljno zakonom propisati mjere (iako je to često prvi korak), nije dovoljno funkcionalno osamostaliti ove osobe (iako je to još uvijek glavni cilj rehabilitacijskih programa). Nedovoljna uključenost osoba s invaliditetom u donošenje i ostvarivanje prava na razini sustava može biti posljedica velikog broja faktora, a svi su oni u direktnoj vezi s konceptom osnaženosti koju ove osobe osjećaju. Niecz i Koch (2008) navode da njihova osnaženost ovisi o unutarnjim faktorima (osjećaju kontrole, kompetenciji, odgovornosti, participaciji, usmjerenosti na budućnost) i situacijsko-socijalnim faktorima (kontroli nad resursima, interpersonalnim vještinama, radu, organizacijskim i socijalnim vještinama).

Naučena bespomoćnost i lokus kontrole

Kad se analiziraju uzroci nedovoljne participacije osoba s invaliditetom u društvu, sve se češće kao mogući uzrok ističe njihova nedovoljna inicijativa koja proizlazi iz njihovog osjećaja bespomoćnosti. Međutim, kao što je već prije u ovom radu spomenuto, pojam bespomoćnosti u ovom slučaju je shvaćen kao psihološki a ne funkcionalni konstrukt. Naučena bespomoćnost u psihološkom smislu nastaje kad osoba inicijalno ne prepoznaje da može utjecati na ishode, odnosno da nema kontrolu nad ishodima. Ovo se dešava kad osoba kognitivno ne prepoznaje mogućnost i načine svog utjecaja na željene ishode pri čemu u slučajevima opetovanog ponavljanja i doživljavanja neuspjeha dolazi do kognitivnog zamora pa takve osobe više nemaju snage za kognitivno involviranje u realizaciju zadatka.

Prve teorije o naučenoj bespomoćnosti definirale su ovaj koncept kao rezultat neuspjeha u izvođenju zadataka odnosno kao rezultat ponašanja, no prema novijim teorijama bespomoćnost je više rezultat kognitivnih nemogućnosti da se stvori konstrukt za kvalitetno odrađivanje nekog zadatka odnosno cilja. Određivanje naučene bespomoćnosti kao misaonog, a ne bihevioralnog konstrukta u velikoj mjeri može objasniti zbog čega osobe s invaliditetom ne participiraju u promjeni sustava u onolikoj mjeri koliko bi se to očekivalo s obzirom na njihovo funkcionalno jačanje kroz obrazovanje i rehabilitaciju. Modernije teorije koje objašnjavaju naučenu bespomoćnost kroz psihološku perspektivu puno vjerodostojnije argumentiraju nedovoljnu participaciju osoba s invaliditetom u sustavima. Razumno je zaključiti da rehabilitacijski rad usmjeren na povećanje funkcionalne samostalnosti u svakodnevnom životu nije doveo do željenog i očekivanog uključivanja osoba s invaliditetom u procese odlučivanja u onolikoj mjeri u kojoj im to zakoni garantiraju.

Ako se naučena bespomoćnost shvati kao kognitivni koncept, dakle nešto što se uči onda se isto tako i osnaživanje može smatrati prije kognitivnim konceptom nego bihevioralnim. Osnaživanje ili bespomoćnost su koncepti koji se povezuju s psihološkim konceptom lokusa kontrole. Lokus kontrole označava načine na koje osobe doživljavaju svoje uspjehe ili neuspjehe odnosno smatraju li jesu li za njihove uspjehe ili neuspjehe odgovorne one same ili netko drugi. Ukoliko ličnost tendira vanjskom lokusu kontrole ona će vanjskim okolnostima pripisivati osobne rezultate, neće vidjeti mogućnost da svojim postupcima utječe na svoj život te zbog toga ima manjak motivacije za djelovanje. Osobe s vanjskim lokusom kontrole su pasivnije, ovisnije su o mišljenju drugih, teže se samoostvaruju i nezadovoljnije su životom. Vanjski lokus kontrole i naučena bespomoćnost povezuju se s nižim samopoštovanjem, slabijom motivacijom, nižim očekivanjima za uspjeh, manjom upornošću, netraženjem pomoći, povezivanjem slabijeg uspjeha sa slabijim sposobnostima, manjkom sreće, povezivanju uspjeha s faktorima izvan osobne kontrole te smanjenim osjećajem osobne učinkovitosti. Osobe s vanjskim lokusom kontrole ne vjeruju da su sposobne kontrolirati situaciju pa stoga to i ne pokušavaju čak i onda kad realno postoje pretpostavke za pozitivne promjene. Ove osobe ne poduzimaju akcije za promjene jer nisu u mogućnosti donositi odluke. Za razliku od njih, ličnosti koje tendiraju unutarnjem lokusu kontrole smatraju da su one same odgovorne za ono što im se u životu događa, shodno tome aktivno planiraju ciljeve, poduzimaju korake koji prema tim ciljevima vode, više se oslanjaju na vlastito mišljenje i snagu i tako grade sliku o sebi.

Kad se govori o osobama s invaliditetom onda je termin naučene bespomoćnosti nešto što se često susreće. Naučena bespomoćnost je nešto što se povezuje sa svim skupinama osoba s invaliditetom jer se još uvijek prvenstveno misli na funkcionalnu bespomoćnost odnosno ponašanje osoba s invaliditetom (djece i odraslih) koje karakterizira traženje pomoći u obavljanju onih zadataka koje objektivno mogu obaviti i sami. U populaciji osoba s invaliditetom naučena bespomoćnost i osnaživanje u pravcu samozastupanja se u značajnijoj mjeri povezuju s osobama koje primarno imaju intelektualne teškoće ili autizam, a manje s osobama s osjetilnim teškoćama. Još uvijek se smatra da će primarno intelektualne teškoće onemogućiti osobu da se založi za sebe, dok će proces samozastupanja biti znatno lakši ostalim skupinama osoba s invaliditetom (Gacek et al., 2017). No, istraživanja potvrđuju da bespomoćnost nije karakteristična samo za osobe s intelektualnim teškoćama nego i za druge skupine osoba s invaliditetom npr. slijepe (Salisbury, 2020), gluhe i gluhoslijepe (Marks, 1998). Prisutnost naučene bespomoćnosti u populaciji osoba s invaliditetom generalno ukazuje na potrebu aktivnog djelovanja u pravcu njihova osnaživanja.

Osnaživanje osoba s invaliditetom

Potreba osnaživanja osoba s invaliditetom u pravcu samozastupanja prisutna je dulje vremena. Osnaživanje osoba s invaliditetom u kontekstu edukacijske-rehabilitacijske prakse omogućava im informirane izbore, preuzimanje rizika i sticanje kontrole nad rehabilitacijskim procesom. Osnaživanje osoba s invaliditetom za informirano donošenje odluka često se ne odvija dobro te stoga ove osobe, a poglavito osobe s intelektualnim teškoćama imaju vrlo mali ili nikakav utjecaj na odluke koje utječu na njihov život. To predstavlja značajan problem jer odluke koje osobe s invaliditetom donose ukoliko su slabo osnažene za to, mogu odražavati vrijednosti drugih, biti donesene u žurbi, mogu biti potaknute problemima resursa ili biti suprotne vrijednostima i pravima ugrađenim u politiku (Carney et al., 2021). Potreba za osnaživanjem ovih osoba u pravcu donošenja odluka u svim aspektima njihova života, a ne samo rehabilitacije danas je sve izraženija jer je očito da je disproporcija između onoga što zakon garantira i onoga što se u praksi ostvaruje svakim danom sve izraženija. Problemi edukacijsko-rehabilitacijske struke od kojih su samo neki; centraliziranost usluga, nedostupnost usluga značajnom dijelu populacije, nepostojanje kvalitetne podrške za osobe sa stečenim invaliditetom, nepostojanje registara za osobe s pojedinim oštećenjima itd. mogli bi ići u pravcu kvalitetnog rješavanja ukoliko bi se osobe koje su direktno pogođene ovakvom situacijom snažnije založile za sebe, ukazale na diskriminaciju koja se na ovaj način stvara te potakle sustav na promjenu.

No, da bi osobe s invaliditetom mogle konstruktivno mijenjati sustav taj isti sustav mora osvijestiti potrebu njihovog sistematičnog osnaživanja što podrazumijeva; uključivanje, sudjelovanje, dostupnost, sposobnost, osobnu snagu i slabost. Na praktičnoj razini situacija se može promijeniti tako da se provode mjere kojima se povećava mogućnost većeg broja izbora i veće kontrole što posljedično može transformirati sustav u pravcu bolje kvalitete (Glendining, 2008).

Prvi koji bi trebali u tom sudjelovati su edukacijski rehabilitatori koji bi u svoj rad trebali inkorporirati rad na učenju donošenja odluka. Kako bi to mogli oni bi trebali osvijestiti svoj stav o osnaživanju te svoje kompetencije za provođenje osnaživanja. Osvještavanje vlastitog stava je izuzetno važno jer prema nekim izvorima upravo su stručnjaci oni koji

podupiru naučenu bespomoćnost osoba s invaliditetom, stručnjaci su ti koji kod njih stvaraju osjećaj da nisu odgovorni za svijet oko njih i ti koji ih vrlo često lišavaju volje da nešto poduzmu. Dajući osobama s invaliditetom previše podrške uče ih da ne moraju ništa raditi za postavljene ciljeve i da nemaju baš puno veze s postignutim rezultatima, te se tako kod njih potiče neaktivnost i percepcija da će se problemi riješiti ukoliko samo dovoljno dugo čekaju. Iz takve pozicije oni ne vide mogućnost utjecaja na odluke koje ih se tiču i nemaju osjećaj kontrole nad ishodima te se tako stvara i podupire naučena bespomoćnost. Osim afirmativnog stava prema osnaživanju stručnjaci bi trebali imati i kompetencije kako bi to osnaživanje proveli. Ovo uključuje razumijevanje koncepta neovisnosti i osvještavanja toga kako odluke koje osobe s invaliditetom donose o uslugama podrške mogu dugoročno utjecati na njihovu percipiranu neovisnost kroz dulje vrijeme. Svjesnost stručnjaka o dugoročnim posljedicama odluka koje ove osobe donose povećavaju njihovu osobnu percepciju vlastite odgovornosti u pružanju informacija koje su osobama s invaliditetom potrebne da bi napravili kvalitetne izbore i donijeli dobre odluke. Osim pružanja kvalitetnih informacija koje bi osobama s invaliditetom pomogle u donošenju odluka, postizanju kontrole kao i dugoročne neovisnosti edukacijski-rehabilitator treba kroz praktična uvježbavanja osnažiti osobu da te odluke donosi. S osnaživanjem kroz donošenje odluka može se početi već u obitelji jer je obitelj ta koja u velikoj mjeri kreira okolinu u kojoj će se poticati osnaživanje ili naučena bespomoćnost bez obzira radi li se o obitelji djeteta ili odrasle osobe s invaliditetom. Međutim, ovi koncepti uvelike ovise o manifestiranim roditeljskim stilovima odnosno obiteljskoj dinamici na koju često ne možemo značajnije utjecati. Stoga oni koji zagovaraju osnaživanje navode da se s učenjem donošenja odluka treba početi za vrijeme školovanja kad je kroz sustav lakše provesti različite postupke u tom smjeru. Iako bi mnogi rekli da se unutar obrazovnog sustava provodi osnaživanje Flaherty (2018) citira Ashcrofta (1987) koji kritizira pristup osnaživanja kroz obrazovni sustav tvrdeći da se u okviru obrazovnog konteksta osnaživanje povezuje s motiviranjem, podrškom, oslobađanjem i omogućavanjem. No, prema njemu motiviranje je isključivo čin učitelja i kao takvo zanemaruje moći unutar samih učenika. Podržavanje prema njemu pretpostavlja slabost, nejednakost ili nemoćnost učenika. Oslobađanje vodi prema nastavnom procesu bez jasnog smjera i situacije da svatko radi ono što ga je volja dok omogućavanje nema tendenciju da pozitivno potiče na djelovanje na način karakterističan za osnaživanje.

Kvalitetno osnaživanje u obrazovanju počinje stvaranjem dinamičnog odnosa između nastavnika i učenika ili ako se govori o učenicima s invaliditetom onda se mora uzeti u obzir i odnos s edukacijskim-rehabilitatorom. Nastavnik treba osigurati prilike za promoviranje učeničke kreativnosti, neovisnosti i kritičkog promišljanja. Da bi se osnažio učenik mora imati siguran prostor za izražavanje svojih misli, ideja i dovoljno prilika za donošenje odluka jer će jedino tako steći dobru procjenu svojih realnih sposobnosti i mogućnosti. Organiziranje odgojno-obrazovnog i edukacijsko-rehabilitacijskog rada tijekom kojeg bi se osigurali optimalni uvjeti za osnaživanje svakog učenika izuzetno je zahtjevan proces i u praksi rijetko provodljiv jer zahtijeva promjenu na svim razinama sustava. Ta promjena je osobito važna kad se razmišlja o osobama s invaliditetom koje su u značajnijoj mjeri izložene neodgovarajućim oblicima obrazovnog rada čime se povećava njihov osjećaj nemoći i oslabljuje njihova pozicija. Nastavnici u inkluzivnom obrazovanju imaju nedovoljna ili pogrešna znanja o realnim

mogućnostima osoba s invaliditetom što često rezultira time da se u svojoj praksi dominantno vode osobnim stavom koji o ovoj populaciji imaju. Više temeljem stava, a manje pouzdanog znanja nastavnici zauzimaju patronizirajuću poziciju u odnosu na učenike s invaliditetom te slijedom toga pred učenike postavljaju nerealne zahtjeve. Nerealni zahtjevi, bilo da su preteški ili prelagani svakako dovode do osjećaja bespomoćnosti učenika jer u oba slučaja učenik ne može kvalitetno uvježbavati donošenje odluka, odnosno planiranje ciljeva i postupaka u njihovom ostvarivanju.

Programi uvježbavanja donošenja odluka

Uvježbavanje donošenja odluka osobama s invaliditetom je dostupno u znatno manjoj mjeri nego općoj populaciji te je stoga njihova sposobnost samoodređenja također značajno manja, posebno ako se govori o osobama s intelektualnim teškoćama (Wehemeyer & Abery, 2013). Zbog izuzetno malog broja spontanih prilika za uvježbavanje donošenja odluka koje osobe s invaliditetom imaju taj je proces potrebno uvježbavati, pri čemu bi metoda Design Thinking mogla prema Lor (2017) biti vrlo učinkovita. Ova metoda podrazumijeva da se najprije detektiraju potrebe i ciljevi, a onda načini njihova zadovoljavanja odnosno ostvarivanja. U kontekstu odgojno-obrazovnog rada to podrazumijeva kreativno mišljenje i timski rad što se najbolje ostvaruje kroz projektni tip nastave. Ovaj tip nastave je najbolji način za osnaživanje učenika s invaliditetom jer se tijekom rješavanja problema promoviraju vještine empatije, kreativnosti, kritičkog mišljenja i refleksivnog razmišljanja. Odrasle osobe s invaliditetom se mogu osnaživati kroz program Supported Decision Making (SDM) tijekom kojeg uvježbavaju donošenje odluka i izražavanje osobnih preferenci uz podršku asistenta ili neke druge osobe kojoj vjeruju. Da bi ovo mogle one moraju biti svjesne svojih prava ali i odgovornosti koje procesom odlučivanja preuzimaju, a stručnjaci koji sudjeluju u procesu osnaživanja osoba s invaliditetom kroz jačanje u pravcu donošenja odluka moraju razumjeti što je odluka, kada i kako pomoći u odlučivanju kako se ne bi utjecalo na odluku, koje su informacije važne za donošenje odluke, koji su najbolji načini za pružanje informacija, kako osobu potaknuti na akciju (Yadamec, 2017).

ZAKLJUČCI

Konvencijom UN-a o pravima osoba s invaliditetom te nizom zakona koji iz nje proizlaze osobama s invaliditetom zagarantirano je pravo da se ravnopravno uključe u sve društvene sfere, političke, socijalne, obrazovne i rehabilitacijske te da aktivno sudjeluju u donošenju odluka koje se odražavaju na njihov život. Unatoč tome osobe s invaliditetom u ovom trenutku ne participiraju u procesima donošenja odluka u mjeri koja bi se smatrala zadovoljavajućom. Pokroviteljski stav društva koji je u određenoj mjeri još uvijek prisutan, stavovi društva, kao i nedovoljna osnaženost osoba s invaliditetom onemogućavaju ove osobe da aktivnije zastupaju svoje interese, da ukažu na još uvijek prisutnu diskriminaciju, da potaknu promjene koje će ih dovesti do jednakosti s ostalim građanima.

Uzroci nedovoljne uključenosti osoba s invaliditetom u procese odlučivanja su višestruki; politički, organizacijski, materijalni ali i oni povezani s njima samima. Mnogi autori koji su proučavali uzroke njihove nedovoljne uključenosti slažu se u tome da je najbolji način promjene upravo njihovo jačanje u pravcu jačeg zauzimanja za sebe i

posljedično mijenjanja sustava. Evidentno je da osnaživanje kroz osamostaljivanje u svakodnevnom životu, koliko god bilo važno nije u dovoljnoj mjeri potaknulo ni osposobilo ove osobe za aktivniji utjecaj u društvu. Uzrok tome leži u naučenoj bespomoćnosti, definiranoj više kao misaoni nego funkcionalni proces, a koja se često ističe kao obilježje koje ih onemogućava da se založe za sebe. Analizom aktualne situacije u edukacijsko-rehabilitacijskoj praksi uočava se da se nedovoljno radi u području vještina funkcionalnog osamostaljivanja kao i u području kognitivnih vještina kojima bi se ove osobe osnažile. Učenjem ovih vještina stvara se mogućnost aktivnog djelovanja u pravcu osnaživanja osoba s invaliditetom. Osnaživanje osobe je dugotrajan, kontinuiran, osjetljiv i dinamičan proces koji može biti otežan nizom razloga; ograničenim brojem izbora, nemogućnošću osoba da kreiraju ciljeve, nekompetentnošću stručnjaka za načine podrške tijekom odlučivanja, izbjegavanjem realnih ciljeva, usklađivanja želja i realnosti (Carney et al., 2021). To nije jednosmjeran proces koji polazi samo od sustava ili samo od osobe nego dvostruko usmjeren proces tijekom kojeg promjene na razini bilo kojeg njegovog dijela dovode do promjena u cijelom sustavu. Osnaživanje je istovremeno usmjereno na snagu ili slabosti sustava i osobu koja će takav sustav mijenjati u željenom pravcu (Kamil et al., 2015), a može se provesti samo kvalitetno usmjerenim poučavanjem i uvježbavanjem usmjerenim na donošenje odluka usklađenih s potrebama koje proizlaze iz aktualnog vremenskog trenutka. Zbog toga je za realizaciju ovog procesa potrebno kreirati nove resurse (psihološke, materijalne, organizacijske, socijalne i političke) i kroz njih stvoriti uvjete koji osobama s invaliditetom omogućavaju da budu aktivni u ostvarivanju svojih prava te tako jednakopravni građani.

LITERATURA

Barnes, C. (2007). *Independent Futures: policies practices and the illusion of inclusion; Background notes to a verbal presentation to the European Network for Independent Living Friday November 3rd 2006*. Retrieved 7th March 2022 from https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Barnes-valencia-presentation-Colin.pdf.

Bennett, K. D., & Dukes, C. (2014). A Systematic Review of Teaching Daily Living Skills to Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1*, 2-10 (2014). https://doi.org/10.1007/s40489-013-0004-3

Borg, J., Bergman, A. K., & Östergren, P. O. (2013). Is 'legal empowerment of the poor' relevant to people with disabilities in developing countries? An empirical and normative review. *Global health action*, *6*, 22854. https://doi.org/10.3402/gha.v6i0.22854

Boyle, G. (2005). The role of autonomy in explaining mental ill-health and depression among older people in long-term care settings. *Ageing & Society*, *25*(5), 731-748. http://dx.doi.org/10.1017/S0144686X05003703

Bridges, S. A., Robinson, O. P., Stewart, E. W., Kwon, D., & Mutua, K. (2020). Augmented Reality: Teaching Daily Living Skills to Adults With Intellectual Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, *35*(1), 3-14. https://doi.org/10.1177/0162643419836411

Carney, T., Bigby, C., Then, S-N., Smith, E., Wiesel, I., & Douglas, J. (2021). Paternalism to Empowerment: All in the Eye of the beholder?, *Disability & Society*. https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1941781

Das, M. M. (2017). *Autonomy in long-term elderly care* (Master's Thesis). Retrieved 12th April 2022 from https://core.ac.uk/download/pdf/161416092.pdf.

Davis, K. (1998). *The disabled people's movement-putting the power in empowerment* (Paper for seminar at Sheffield University Sociology Department 1996, updated 1998). Retrieved 2nd April 2022 from https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/DavisK-davis-empowerment.pdf.

Edemekong, P. F., Bomgaars, D. L., Sukumaran, S., & Lewy, S. B. (2022). *Activities of Daily Living.* StatPearlsPublishing LLC. Retrieved 15th March 2022 from https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29261878/

Eleweke, J., & Soje, G. (2016). Challenges of Empowering People with Disabilities in Nigeria for National Development. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, *17*(3/4), 122-138. https://doi.org/10.19057/ jser.2016.14

Fine, M., & Glendinning, C. (2005). Dependence, independence or inter-dependence? Revisiting the concepts of 'care' and 'dependency'. *Ageing & Society*, *25*(4), 601-621. https://doi.org/10.1017/S0144686X05003600

Flaherty, A. (2018). What is „Empowerment" in Education? (Chapter 2). Retrieved 10th March 2022 from https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/7125/Flaherty2018_Power.pdf?sequence=2; http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.76483

Gacek, M., Smolen, T., & Pilecka, W. (2017). Consequences of Learned Helplessness and Recognition of the State of Cognitive Exhaustion in Persons with Mild Intellectuall Disability. *Advances in Cognitive Psychology*, *13*(1), 42-51. https://dx.doi.org/10.5709%2Facp-0205-6

Glendinning, C. (2008). Increasing Choice and Control for Older and Disabled People: A Critical Review of New Development sin England. *Social Policy & Administration*, *42*(5), 451-469. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9515.2008.00617.x

Gobbens, R. J. (2018). Associations of ADL and IADL disability with physical and mental dimensions of quality of life in people aged 75 years and older. *PeerJ*, *6*, e5425. https://doi.org/10.7717/peerj.5425

Green, S. A., & Carter, A. S. (2014). Predictors and Course of Daily Living Skills Development in Toddlers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(2), 256-263. https://doi.org/10.1007/s10803-011-1275-0

Grossman, B. R., & Magana, S. (2016). Introduction to the special issue: Family Support of Persons with Disabilities Across the Life Course. *Journal of Family Social Work*, *19*(4), 237-251. https://doi.org/10.1080/10522158.2016.1234272

Hauser-Cram, P., Warfield, M. E., Shonkoff, J. P., & Krauss, M. W. (2001). Children with disabilities: A longitudinal study of child development and parent well-being. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *66*(3), 1-131. https://doi.org/10.1111/1540-5834.00151

Kamil, M., Shantini, Y., & Sardin. (2015). Education Empowerment Model for the Disabled Learners: A Case Study at Cicendo School for Special Education. *International Education Stududies*, *8*(7), 139-143. https://doi.org/10.5539/ies.v8n7p139

Kim, D. (2017). Relationships between Caregiving Stress, Depression, and Self-Esteem in Family Caregivers of Adults with a Disability. *Occupational Therapy International*, 1686143. https://doi.org/10.1155/2017/ 1686143

Lor, R. (2017). Design Thinking in Education: A Critical Review of Literature. Conference: Asian Conference on Education & Psychology At: Bangkok, Thailand. Retrieved 3rd March 2022 from https://www.researchgate.net/publication/324684320_Design_Thinking_in_Education_A_Critical_Review_of_Literature

Lyu, W., & Wolinsky, F. D. (2017). The Onset of ADL Difficulties and Changes in Health-Related Quality of Life, *Health and Quality of Life Outcomes*, *15*(1), 217. https://dx.doi.org/10.1186%2Fs12955-017-0792-8

Marks, S. B. (1998). Understanding and Preventing Learned Helplessness in Children who are Congenitally Deaf-Blind. *Journal of Visual Imapairment & Blindnes*, *92*(3), 200-211. https://doi.org/10.1177%2F0145482 X9809200307

Mlinac, M. E., & Feng, M. C. (2016). Assesment of Activities of Daily Living, Self-Care, and Independence. *Archives of Clinical Neuropsychology*, *31*(6), 506-516. https://doi.org/10. 1093/arclin/acw049

Morris, J. (2004). Independent living and community care: A disempowering framework. *Disability & Society*, *19*(5), 427-442. https://doi.org/10.1080/0968759042000235280

Niesz, T., & Koch, L. (2008). The empowerment of people with disabilities through qualitative research. *Work*, *31*(1),113-25.

Salisbury, J. M. H. (2020). Habit Formation in the Adjustment to Blindness. *Journalo of Innovation and Research*, *10*(2). https://nfb.org/images/nfb/publications/jbir/jbir20/jbir100205.html; http://dx.doi/10.5241/10-192

Sekulowisz, M., Kwiatkowski, P., Manor-Binyamini, I., Boron-Krupinska, K., & Cieslik, B. (2022). The Effect of Personality, Disability, and Family Functioning on Burnout among Mothers of Children with Autism: A Path Analysis. *International Journal of Enviromental Research and Public Health*, *19*(3), 1187. https://doi.org/10. 3390/ijerph19031187

Sparks, C. (2015). The Emancipation Proclamation for the Disability Community. Retrieved 14th April 2022 from https://www.ancor.org/resources/publications/links/emancipation-proclamation-disability-community

Sutera, S., Pandey, J., Esser, E. L., Rosenthal, M. A.,Wilson, L. B., Barton, M., Green, J., Hodgson, S., Robins, D. L., Dumont M., & Fein, D. (2007). Predictors of Optimal Outcome in Toddlers Diagnosed with Autism Spectrum Disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, *37*(1), 98-107. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0340-6

Thompson, R., Kerr, M., Glynn, M., & Linehan, C. (2014). Caring for a family member with intellectual disability and epilepsy: Practical, social and emotional perspectives. *Seizure*, *23*(10), 856-863. https://doi.org/10.1016/j.seizure.2014.07.005

Tomanik, S., Harris, G., & Hawkin, J. (2004). The relationship between behaviours exhibited by children with autism and maternal stress. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *29*(1), 16-26. https://doi.org/10.1080/13668250410001662892

Vest, M. T., Murphy, T. E., Araujo, K. L B., & Pisani, M. (2011). Disability in activities of daily living, depression, and quality of life among older medical ICU survivors: a prospective cohort study. *Health and Quality of Life Outcomes*, *9*, 9. https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-9

Wehemeyer, M., & Abery, B. (2013). Self-Determination and Choise. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *51*(5), 399-411.

Zhang, M., Zhu, W., He, X., Liu, Y., Sun, Q., & Ding, H. (2022). Correlation between functional disability and quality of life among rural elderly in Anhui province, China: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 22, 397. https://doi.org/10.1186/s12889-021-12363-7

PSIHOPATOLOGIJA VERBALNIH KOMUNIKATIVNIH SPOSOBNOSTI KOD ŠIZOFRENIJA

PSYCHOPATOLOGY OF VERBAL COMMUNICATION ABILITIES IN SCHIZOPHRENIA

Slavica M. GOLUBOVIĆ[1], Viktorija KOLAGINA[2], Ana ALEKSANDROVNA[2], Nevena JEČMENICA[1]

[1]Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Republika Srbija

[2]Faculty of Special Pedgogy and Psychology, Moscow Region State University, Russia

Stručni rad

APSTRAKT

Poremećaj komunikativnih sposobnosti može biti i prvi znak nekog psihijatrijskog oboljenja pa je izuzetno značajna diferencijalna dijagnoza psihotične dezorganizacie od drugih oblika poremećaja govora i jezika kod dece i odraslih. Tako, prema mišljenju Golubović S. (2005, 2012) kod razvojnih disfazija ne postoji kapacitet za normalan razvoj jezičkih sposobnosti, kod afazija dolazi do gubitka već stečenih jezičkih sposobnosti, a kod šizofrenija/psihoza dolazi do razgradnje tih sposobnosti. Zato istraživanje razgradnje govora kod šizofrenija ima višestruki teorijski i praktični značaj. Upoređivanjem stepena i oblika razgrađenosti govora u određenoj fazi bolesti sa stepenom poremećenosti percepcije, emocija, mišljenja i ponašanja može se (s obzirom na uzrast bolesnika, vreme nastajanja i vreme trajanja bolesti) utvrditi stepen međuslovljenosti i međuzavisnosti bazičnih psihičkih procesa, govora i jezika. Povećavanjem psihotičnosti u akutnoj fazi ove bolesti povećava se i simptomatologija patologije verbalnih komunikativnih sposobnosti pa govor gubi svoju komunikativnu funkciju kao sredstvo sporazmevanja sa drugim ljudima. Utvrđivanjem strukture simptomatologije logopatije kod različitih tipova šizofrenije kod odraslih može se utvrditi specifična simptomatologija, odnosno patologija verbalne komunikacije u odnosu na percepciju i razumevanje govora, formulaciju i produkciju govora i verbalno pamćenje i mišljenje.

Ključne reči: psihopatologija, verbalne komunikativne sposobnosti, šizofrenija

ABSTRACT

Disorder of communication skills can be the first sign of a psychiatric illness, so the differential diagnosis of psychotic disorganization, from other forms of speech and language disorders in children and adults, is extremely important. Thus, according to Golubović S. (2005, 2012), in developmental dysphasia's there is no capacity for normal development of language abilities, in aphasia there is a loss of already acquired language abilities, and in schizophrenia / psychosis there is a breakdown of these abilities. Therefore, research on speech degradation in schizophrenia has multiple theoretical and practical significance. By comparing the degree and form of speech degradation in a certain phase of the disease with the degree of perception, emotions, opinions and behavior disorders (considering the patient's age, time of occurrence and duration of the disease), the degree of interdependence of basic mental processes, speech and language can be determined. Increasing psychoticity in the acute phase of this disease increases the symptomatology of the pathology of verbal communicative abilities, so speech loses its communicative function, as an instrument of communication with other people. By determining the structure of the symptoms of speech therapy in different types of schizophrenia in adults,

specific symptoms can be determined, i.e., the pathology of verbal communication in relation to the perception and understanding of speech, formulation and production of speech and verbal memory and thinking.

Keywords: psychopatology, verbal communication abilities, schizophrenia

TEORIJSKI KONCEPTI

Psihoza („psihotični poremećaj“) je opšti termin za teško duševno oboljenje koje onemogućava precizno razumevanje i interakciju sa stvarnošću usled otežanog razmišljanja, neprikladnih emocija i iskrivljene percepcije (Džonston, 2010).
Šizofrenija je rani poremećaj u razvoju mozga, koji uzrokuje kombinacija različitih faktora. Nastanak šizofrenije čak u 80% slučajeva uslovljen je mnogobrojnim genetskim faktorima koji mogu biti male promene u genima povezanim sa razvojem mozga ili proizvodnjom i razgradnjom hemijskih transmitera u mozgu. Postoji i čitav niz nenaslednih faktora koji mogu dodatno poremetiti normalan intrauterini razvoj mozga. Nedovoljan unos hranljivih materija kod majke tokom prva tri meseca trudnoće, udvostručava rizik od nastanka šizofrenije. Takođe, toksične materije u životnoj sredini, kao što je olovo, mogu poremetiti intrauterini razvoj mozga i povećati verovatnoća nastanka šizofrenije. Kod dece rođene u novembru ili decembru postoji veća verovatnoća nastanka šizofrenije nego kod rođenih u julu ili avgustu zbog gripa ili drugih virusnih infekcija kojima je majka bila izložena pola godine ranije. Verovatnoću nastanka šizofrenije povećavaju i intrauterina infekcija toksoplazmozom i borna virusom. Neka istraživanja pokazuju da dve trećine dece rođene sa toksoplazmozom ispoljavaju kasnije u životu simptome šizofrenije. Psihološki faktori, kao što je stres kod trudnice, životni događaji, kao što je smrt člana porodice ili preživljavanja rata tokom trudnoće, takođe povećavaju verovatnoću nastajanja šizofrenije kod deteta u kasnijem životnom dobu. Kod dece koja su kasnije obolela od šizofrenije primćena je visoka učestalost prevremenog rođenja, upotrebe vakum ekstraktora, forcepsa, pothranjenosti na rođenju, prerano pucanje vodenjaka i vreme provedeno u inkubatoru. Težak porođaj se može posmatrati i kao neuspeh u interakciji između mozgova majke i deteta i kao prvi simptom šizofrenije, iako tek u pubertetu dolazi do punog razvoja ove bolesti. Za normalan tok porođaja je neophodna suptilna interakcija između majčinog i detetovog mozga, pa je i sam porođaj prvi test funkcije detetovog mozga, a smetnje pri porođaju prvi simptom smetnji u ranom razvoju mozga, koje kasnije dovode do šizofrenije. U hipokampusu se nalazi visok procenat izukrštanih moždanih ćelija, do čega je moglo doći samo u prvoj polovini trudnoće, kao i neuobičajeni oblici moždanih vijuga i grupe ćelija (neurona) koje se ne nalaze na odgovarajućem mestu u cerebralnom korteksu (fenomen cerebralne gužve). Nakon rođenja, okruženje bogato spoljnjim nadražajima povećava verovatnoću nastanka šizofrenije, više u gradu nego na selu i više kod migranata. Mnogi adolescenti prve simptome šizofrenije ispoljavaju posle upotrebe marihuane, ali još uvek nije utvrđeno da li je marihuana uzrok bolesti ili samo podsticaj kod 1% stanovništva.
Kod šizofrenije se razlikuju dve vrste simptoma pozitivni i negativni. Pozitivni simptomi su iluzije (veruju da ih prate ili da njima upravljaju tajanstvene sile) i halucinacije. Izražen simptom šizofrenije jeste prisustvo sumanutih ideja i halucinacija (Federn,

2001). Tokom doživljavanja halucinacije oblasti mozga zadužene za obradu informacija o glasovima ili slikama, dodatno su aktivne. Zbog toga se halucinacije ne mogu razlikovati od stvarnih iskustava, nastaju u istim oblastima mozga gde obično stižu nadražaji iz spoljašnjeg sveta. Negativni simptomi podrazumevaju gubitak sposobnosti, kao što su preuzimanje inicijative, organizacije života, spremanja sobe i brige o sebi, ravnodušnosti i pada kognitivnih funkcija, pa postaju skitnice, beskućnici, spavaju napolju, koriste narkotike koji mogu pojačati pozitivne simptome. Negativne simptome uzrokuje smanjena aktivnost u prefrontalnom korteksu koja može da se stimuliše transkranijalnom magnetnom stimulacijom prefrontalnog korteksa što smanjuje halucinacije kada se stimulišu regije cerebralnog korteksa u kojima je povećana aktivnost.

Šizofrenija se češće javlja kod muškaraca, dok kod žena ima blaži tok. Prva psihoza se najčešće javlja oko dvadsesete godine života s tim što se prethodnu godinu dve osobe počinju ponašati neobično i nepoverljivo, koriste drogu, imaju probleme u školovanju i izoluju se. Izolacija može dovesti do pogoršanja bolesti. Hormonske promene tokom puberteta i menopauze podstiču razvoj bolesti. U toku razvoja bolesti mozak se skuplja, kranijalne šupljine se povećavaju, a između moždanih vijuga nastaje veliki prostor, kao i kod velikog broja starijih ljudi. Ne postoje promene na mozgu specifične za šizofreniju, tako da se dijagnoza zasniva isključivo na psihijatrijskom ispitivanju, ali je rano otkrivanje i lečenje važno da bi se sprečila dalja oštećenja mozga uzrokovana psihozom. Svaka psihoza je mentalno oboljenje samog Ja (Federn, 2001). Prema Federn (2001) latentni šizofreni bolesnik ispoljava začuđujuću produktivnost slobodnih asocijacija koje su u vezi s tipično nesvesnim izvorom anksioznosti. Asocijacije su često na nivou primarnih procesa mišljenja.

Prema Džonston (2010) stručnjaci za mentalno zdravlje govore o „trećinskoj“ prognozi kod šizofrenije: jedna trećina vraća se normalnom životu, jedna trećina se delimično oporavi, dok jedna trećina i dalje propada. Švajcarski psihijatar Eugen Blejlera je prvi upotrebio termin šizofrenija da bi opisao razarajuće simptome koje je video kod ljudi obolelih od šizofrenije (Džonston, 2010). Sam termin potiče od grčkih reči skhizein (podeliti) i phrenos (razum, um). Blejler je uočio da se pacijenti sa šizofrenijom često ponašaju kao da im je um podeljen na zasebne delove (Džonston, 2010), pa podela različitih funkcija mozga može dovoditi do bizarnih i dezorganizovanih misli i postupaka. Tako pacijent sa šizofrenijom može osluškivati auditorne halucinacije i zato ne može da obrati pažnju na ono što se dešava oko njega. Ovo znači da naša sposobnost efikasnog funkcionisanja zavisi od naše pažnje, emocija, misli, ponašanja, percepcije i motivacije koji treba da se nalaze u međusobnom skladu. Suština šizofrenije je, dakle, poremećena sposobnost testiranja stvarnosti što znači da osoba ne može da uoči razliku između činjenice i mašte. Unutrašnji doživljaji su kriterijumi na osnovu kojih osoba sa šizofrenijom testira validnost sveta oko sebe.

Da bi se dijagnostikovala šizofrenija, mora biti prisutan dugotrajan težak pad i gubitak radne sposobnosti i sposobnosti da se brine o sebi i ostvaruju odnosi sa drugim ljudima. Pored toga, mora ispoljavati najmanje dva od pet simptoma: deluzije, halucinacije, dezorganizovan govor, ekstremno dezorganizovano ponašanje i ono što kliničari nazivaju „negativni“ simptomi.

VERBALNE KOMUNIKATIVNE SPOSOBNOSTI

Prilikom istraživanja jezika kod bolesnika sa šizofrenijom najpoznatiji pristup bila je primena pravila logičke ili lingvističke analize na transkript shizofrenog govora. Komunikativni poremećaj kod šizofrenije može se pripisati prekidu u procesima mišljenja kao i nedostatku kontakta sa okolinom koji nastaje zbog psihoze. Prema mišljenju nekih istraživača kod šizofrenije izgleda da postoji deficit u obradi informacija i selektivnoj pažnji, a ne u samom jeziku. Kod šizofrenih osoba primećene su u govoru i parafazije, neologizmi, abnormalna prozodija i afektivna monotonija. Osobe sa šizofrenijom upotrebljavaju neobične reči koje ukazuju na neobično mišljenje. Zapaženo je da „salata od reči" kod nekih šizofrenih bolesnika se teško razlikuje od žargon afazije, kao što i „salata od reči" i paralogija stoje u istom odnosu kao i semantička afazija i semantički žargon. Zamena organizovanog iskaza eholalijama, perseveracijama ili ubacivanjem sporednih asocijacija, prema Luriji (2000), karakteriše poremećaj zatvorenog sistema govornog iskaza.

Mehanizam disfunkcije perceptivnog procesiranja u šizofreniji ispitivali su Phillips & Silverstein (2003, prema Golubović, 2012) formulišući hipotezu da postoji razgradnje na oba nivoa, lokalnom i višem nivou koordinacije signala i da disfunkcija u koordinaciji kognitivnih funkcija je takođe indikovana za mnoge deficite lingvističkog procesiranja koji su dokazani kod šizofrenije. Primećene aberacije u senzorno perceptivnom procesiranju i procesiranju pažnje doprinose višem nivou kognitivnih disfunkcija u šizofreniji. Ovi autori kažu da su relevantna oba mehanizma (koordinacije kognitivnih funkcija i temporalnog procesiranja) za jezičko funkcionisanje u šizofreniji.

Šizofrenija je u vezi sa poremećajima u sekvencijalnom procesiranju, brzoj promeni/procesiranju stimulusa, koja uključuje razaranje/razgradnju auditornog senzornog puta i vizuelnog maskiranja (Braff, 1991).

Studije vizuelnog maskiranja pokazuju da postoji razgradnja u brzini percepcije sekvencijalnih delova informacije (pojedinih slova) što ukazuje na težinu ovog fenomena (Butler et al., 2003; Green et al., 1999), jer deficiti vizuelnog maskinga mogu biti značajni za semantičke poremećaje u šizofreniji. Moždana organizacija je razorena tokom kritičnog perioda razvoja kao što je migracija kortikalnih neurona u toku prenatalnog razvoja a do sinaptičkih prekida dolazi u toku intrauterinog razvoja mozga . U kombinaciji sa razumevanjem sintakse, poremećaj semantičke memorije kod šizofrenije uključuje mogućnost da neki tip disfunkcije vremenskog procesiranja je ključ za rešenje i razumevanje ovog mehanizma (Condray & Steinhauer, 2003, prema Golubović, 2005, 2012).

Semantičke i sintaksičke greške kao karakteristike šizofrenije opisao je još 1950. godine Bleuler. Semantički poremećaji su najtipičniji i najčešći jer je semantički sistem složen sistem koji omogućava razumevanje, ne samo značeja reči, već i mogućeg smisla govorne produkcije u celini, nezavisno od korektne sintaksičke konstrukcije.

Raznovrsnost semantičkih smetnji ide od potpuno nerazumljivih sadržaja, preko smisaono jasnih, ali nerealnih, do potpuno bizarnih. Moguća je i suprotna pojava, kao što je stereotipna ideacija ali i mutizam.

Kod nuklearnih formi šizofrenije (simpleks forma, katatona, hebefrena i paranoidna) prema Terzić (1996) na semantičkom testu ovi bolesnici ispoljavaju poremećaje tipa:

- otežan prelaz iz jedne kategorije reči u drugu usled rigidnosti misaonog toka,

- gubitak jezičkih asocijacija na sve kategorije reči,
- ne shvatanje postavljenog pitanja, zbog čega ga treba pojednostaviti (infantilno mišljenje),
- raspad apstraktnih pojmova i težnja da se isti konkretizuju,
- nemogućnost shvatanja prenosnog govora,
- smetje u formiranju pojmova u svim kategorijama reči, a posebno u kategoriji metonima zbog smanjene sposobnosti za apstraktno mišljenje,
- bujicu asocijacija je ili nemoguće usmeriti pa su odgovori takoreći fantastični , ili je asocijacije nemoguće izazvati,
- poremećaj verbalnog paćenja, neposrednog i odloženog, sa tendencijom da se verbalna informacija sa dužim vremenskim odlaganjem brže razgrađuje.

Njihov uprošćen iskaz karakteriše to što ne upotrebljavaju prideve, priloge, brojeve, prisvojne zamenice, imenice, ali na taj način da se u reprodukciji iskaza ne menja značajno semantika u odnosu na podsticajnu rečenicu, dok su im rečenice gramatički ispravne (Terzić, 1996, prema Golubović, 2000, 2005, 2012).

Bolesnici sa šizofrenijom ispoljavaju i poremećaj u čitanju i to u brzini, pravilnosti i razumevanju pročitanog. Greške u čitanju, prema Golubović (1998, 2005, 2012) koje ispoljavaju ovi bolesnici su:

- zamena vokala vokalom,
- preskakanje slova u rečima,
- umetanje slova,
- inverzija slova,
- nelogično odvajanje reči,
- preskakanje celog reda,
- ponavljanje delova reči, cele reči, pa čak i cele rečenice,
- nedostatak intonacije i akcentuacije i poremećaj tempa.

S obzirom da je čitanje složen neurolingvistički proces, a da se kao mogući uzroci nastanka šizofrenije navode atrofične promene u kortikalnim regionima mozga i razne biohemijske patološke promene, poremećaji pažnje, emocija i obmane čula mogu ometajuće delovati na proces čitanja, pa i na celu verbalnu komunikaciju.

Sintaksički sistem je najmanje i najređe poremećena jezička struktura pa su njihove rečenice jednostavnije i obično imaju manji broj zavisnih, umetnutih rečenica, zato što najranije razvijeni funkcionalni sistemi poslednji stradaju u toku oštećenja mozga.

Kod bolesnika sa šizofrenijom najčešće su ispitivani redudanca, brzina i fluentnost govora (Golubović, 1998, 2005, 2012; Golubović & Kašić, 2000).

Ripich & Terrell (1998, prema Golubović 2005, 2012) navode da iako sintaksa govornika doprinosi koherentnosti govora ona varira u zavisnosti od govornika (godine, status), konteksta (socijalna i klinička sredina) i teme (bliskost govornika i slušaoca). Tipični slušaoci ne mogu da prate tok diskursa šizofrenih bolesnika zbog nekoherentnosti njihovog govora. Preterana rečitost zamara slušaoca, kao i nekonciznost govora, izostavljanje delova diskursa i gubitak sposobnosti da predvide slušaočeva očekivanja karakterišu njihov govor kao konfuzan i nekonherentan.

Poremećaji leksičkog sistema kod shizofrenije ispoljavaju se kao izvrtanje značenja reči, pomeranje značenja, separacija, formiranje potpuno novih reči koje ne postoje u svakodnevnom govoru.
S obzirom da se klinička slika šizofrenije ispoljava kroz poremećaje mišljenja (poremećaj asocijacija, autizam, gubitika misli, eho misli, sindrom uticaja), opažanja, pažnje i pamćenja to i poremećaji govora i jezika imaju posebne karakteristike.
Poremećaji mišljenja po formi ispoljavaju se kao poremećaji asocijacija, blok misli, raspad pojmova, simboličko regresivno infantilno mišljenje, telegramsko mišljenje, infinitivno mišljenje i rasulo misli.
Poremećaj asocijacija prema Golubović (2005, 2012) ispoljava se kao:

- gubitak asocijacija,
- disocijacija mišljenja različitog stepena,
- asocijacije se javljaju skokovito, nema ideje vodilje,
- gubljenje smisla za važno (mnogo nepotrebnih misli, da bi izrekao jednu određenu),
- gubljenje sposobnosti usmeravanja logičnog mišljenja (misaoni tok haotičan),
- blok misli (kočenje misaonog toka),
- krutost u formulaciji misli,
- nemogućnost skretanja misli,
- nemogučnost nastavljanja „blokiranih misli“

Raspad pojmova je takav da reči mogu da budu odvojene od svog značenja (sažimanjem delova reči iz dve reči formiraju neologizme).
Poremećaji mišljenja po sadžaju kod bolesnika sa šizofrenijom ispoljava se kao:

- emitovanje misli (eho misli),
- ubacivanje misli,
- gubitak misli,
- sumanute ideje uticaja,
- sumanutost odnosa.

Yates, smetnje šizofrenih bolesnika pripisuje deficitima u procesima kratkotrajnog pamćenja i prisećanja zbog kojih dolazi do usporavanja brzine obrade informacija koje pristižu pa dolazi do pretrpanosti informacija u kratkotrajnoj memoriji. Pretrpanost je tolika da se informacije gube i uopšte se ne registruju u dugoročnoj memoriji, te su nedostupne za kasniju upotrebu.
Redudanca je zaliha informacija koja omogućava percepciju govornih signala pri dešifrovanju poruka, odnosno višak informacija koje se mogu koristiti kada je to potrebno. Redudanca ima važnu ulogu u jeziku jer zahvaljujući ponavljanju poruke olakšava njeno razumevanje. Procena redudance u verbalnim iskazima pokazala je da su iskazi tipičnih govornika redudantni, što znači da je moguće izostaviti delove iskaza a da se ne naruši sposobnost razumevanja poruke koju je iskaz trebalo da prenese. Jezik šizofrenih bolesnika karakteriše niska redudanca. Oni imaju deficit u korišćenju kontekstualnih signala za utvrđivanje značenja dvosmislenih reči pa se njihovo neadekvatno jezičko ponašanje može razumeti i kao nedostatak pažnje (Golubović, 1998, 2005, 2012).
Shizofreni bolesnici su veoma osetljivi na kritiku, a ne osetljivi na pohvalu ili odobravanje od strane drugih ljudi. Jako su osetljivi na afekte, emocije i iskazana

mišljenja o njima, na pseudokomunikaciju, klišeje i na nesrazmerna uveravanja. Poremećaj percepcije govora u vidu smanjenja opsega auditivne percepcije je kod njih posledica poremećaja pažnje i mogućeg prisustva obmana u sferi čula sluha.

ZAKLJUČCI

Logopatija prouzrokovana psihopatologijom ispoljava se kroz poremećaje percepcije i razumevanja govora, poremećaje formulacije i produkcije govora i poremećaje verbalnog poremećaja i mišljenja.
Upotrebom neuropsihološke baterije (HRB) kod bolesnika sa šizofrenijom može se otkriti oštećenje apstraktnog mišljenja i poremećaji govora, disfunkcija temporalnog režnja i mentalne fleksibilnosti.
Govor je veoma osetljiv indikator trenutnog emocionalnog stanja a ovi bolesnici imaju poremećaj afektiviteta u vidu velike razdražljivosti i osetljivosti, kao i emocionalne krutosti i ambivalencije, što mogu biti ometajući faktori kako u percepciji i razumevanju govora tako i u formulaciji i produkciji govora.
Poremećaji formulacije i produkcije govora kod obolelih od šizofrenije ispoljvaju se kroz dva oblika logopatije: nesposobnost tačne upotrebe reči (aphrasia) i fantastičan, inkoherentan govor (schisophrasia). Poremećaji formulacije i produkcije govora klasifikuju se i u četiri grupe: paranoidna dislogija, hebefrena dislogija, katatona dislogija i jednostavna dislogija (Spiegel 1959, prema Keramitčievski 1990).
Poremećaji verbalnog mišljenja kod ovih bolesnika, prema Mysak-u (1976) ispoljavaju se kao: zamena imena, alogia, neolalia, paralogia, disbulia verbalis, lalofobia i logophobia, onomatophobia, endophasia, embolophrasia, glossolalia i gynoglossia. Poremećaji mišljenja direktno utiču na sve tri patološke kategorije govora.
Poremećaji verbalnog pamćenja kod bolesnika sa šizofrenijom ispoljavaju se prema Kaplanu (1966, prema Keramitčijevski, 1990) kao fuzija između odašiljaoca i primaoca poruke, pa su im namere ambivalentne i njima samima nepoznate i veoma često nisu u stanju da isključe sadržaj čak ni kada on nije relevantan za komunikativnu situaciju. Šizofreni poremećaji u jeziku i mišljenju uglavnom su pruzrokovani njihovom neefikasnom izvršnom kontrolom.
Treba naglasiti da šizofrenija nije bipolarni poremećaj (manična depresija), šizoafektivni poremećaj, kratka reaktivna psihoza, poremećaji ličnosti, naglašena kreativnost i oboljenje mozga (infekcije i tumori).

LITERATURA

Braff, D. L. (1991). Information processing and attentional abnormalities in the schizophrenic disorders. In P. A. Magaro (Ed.), *Cognitive bases of mental disorders* (pp. 262-307). Sage Publications, Inc.

Butler, P. D., DeSanti, L. A., Maddox, J., Harkavy-Friedman, J. M., Amador, X. F., Goetz, R. R., Javitt, D. C., & Gorman, J. M. (2003). Visual backward-masking deficits in schizophrenia: relationship to visual pathway function and symptomatology. *Schizophrenia Research*, *1*(59(2-3)), 199-209. doi: 10.1016/s0920-9964(01)00341-3

Džonston, E. Dž. (2010). *Psihologija*. Novi Sad: STYLOS ART.

Federn, P. (2001). *Ja psihologija i psihoze*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Golubović, S. (1998). *Kliničke logopedija II*. Beograd: Univerzitetska štampa, Univerzitet u Beogradu.

Golubović, S. (2005). *Psihopatologija verbalne komunikacije kod odraslih*. Beograd: Savez defektologa Srbije i Crne Gore, Merkur.

Golubović, S. (2012). *Psihopatologija verbalne komunikacije kod odraslih – drugo izmenjeno izdanje*. Beograd: Društvo defektologa Srbije i Merkur.

Golubović, S. i Kašić Z. (2000). *Segmenta i suprasegmentna organizovanost govora i poremećaji fluentnosti.* Beograd: Društvo defektologa Jugoslavije i BIG štampa.

Green, M. F., Nuechterlein, K. H., Breitmeyer, B., & Mintz, J. (1999). Backward masking in unmedicated schizophrenic patients in psychotic remission: possible reflection of aberrant cortical oscillation. *American Journal of Psychiatry*, *156*, 1367-1373.

Keramitčijevski, S. (1990). *Opšta logopedija*. Beograd: Naučna knjiga.

Lurija, A. R. (2000). *Jezik i svest*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Mysak, E. D. (1976). *Pathologies of Speech System*. Baltimore: The Williams Company.

Phillips, W. A., & Silverstein, S. M. (2003). Convergence of biological and psychological perspecties on cognitive coordination in schizophrenia. *Bihevioral and Brain Sciences*, *26*(1), 65-82. https://doi.org/10.1017/S0140525X03000025

VALEOLOŠKI PRISTUP U FUNKCIJI RAZVOJA ZDRAVOG POTOMSTVA

VALEOLOGICAL APPROACH IN THE FUNCTION OF DEVELOPMENT OF HEALTHY OFFSPRING

Mirjana SOVILJ[1], Lela ŠURLAN[2], Slavica MAKSIMOVIĆ[1], Ljiljana JELIČIĆ[2]

[1]Institut za unapređenje životnih aktivnosti, Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologju govora „Đorđe Kostić“, Beograd, Republika Srbija

[2]KBC- GAK, Beograd, Republika Srbija

Stručni rad

APSTRAKT

U radu ukazujemo na problem pada nataliteta, mogućnostima njegovog rešavanja kroz podizanje svesti o reproduktivnom zdravlju kroz valeološki pristup. Imajući u vidu da je valeologija nauka novog doba, filozofija, kompleksni pristup životu čoveku i njegovom okruženju kao jednoj celini, ukazaćemo na mogućnost primene valeološkog pristupa kroz edukaciju i podizanje motivacije mladih sa akcentom na ulogu i značaj Žene i Majke u tom procesu, kao i oduhovljenju sistema zdravstva obrazovanja i socijalne zaštite.

Ključne reči: valeologija, prosvetiteljsko roditeljstvo, prenatalni razvoj, obrazovanje, porođaj

ABSTRACT

In this paper, we point out the problem of falling birth rates, the possibility of solving them through raising awareness of reproductive health through a valeological approach. Bearing in mind that valeology is a science of the new age, philosophy, a complex approach to human life and its environment as a whole, we will point out the possibility of applying the valeological approach through education and raising the motivation of young people with emphasis on the role and importance of women and mothers. spiritualizing the health education and social protection system.

Keywords: valeology, enlightenment parenting, prenatal development, education, childbirth

„Tolika je moć Čoveka da nebo odjekuje,
a Zemlja drhti od samog zvuka njegovog glasa.“
Tesla

UVOD

Valeologija (lat. valeo - biti zdrav) je nauka o zdravlju, o formiranju, razvoju i očuvanju zdravlja pojedinca u ontogenezi, genetskim i fiziološkim rezervama organizma, koji obezbeđuju fizički, biološki, psihološki, sociokulturološki razvoj i očuvanje čovekovog zdravlja, u uslovima promenljivih spoljašnjih i unutrašnjih faktora (Brehman,1990). Predmet njenog izučavanja je čovekovo zdravlje kao kategorija kvaliteta života, uslovljen fiziološkim adaptacionim mehanizmima organizma na uslove okruženja, njegova sposobnost samoorganizacije, samorazvoja i samoočuvanja. Valeologija, za razliku od preventivne medicine, izučava rezerve sistema organizma, kao i rezerve

njegovih kompenzatornih interakcija koje obezbeđuju stabilnu realizaciju i očuvanje njegovih genetskih, fizioloških, psiholoških i generativnih funkcija, za razliku od preventivne medicine koja se bavi prevencijom bolesti. Primenom valeološkog pristupa, pogled na svet zasnovan je na saradnji nauke i religije. Tako su nove spoznaje o interakciji informacije, energije i materije omogućile razvoj nove nauke valeologije koja je spojila naučna znanja i religijska uverenja o postojanju jedinstvene razumne sile - Kosmički razum (Bog). Jedna od važnih pretpostavki savremenog naučnog pogleda na svet je razumevanje činjenice da se svet istovremeno razvija u informacionoj, energetskoj i materijalnoj dimenziji. Koristeći ove principe u radu smo pokušali da ukažemo ne samo na uzroke depopulacije već i način kako se ona može zaustaviti i obezbediti razvoj zdravog potomstva.

Višedecenijski demografski problem depopulacije stanovništva na teritoriji Srbije datira još iz srednjeg veka. Uzroci su uglavnom isti: ratovi, migracije, epidemije bolesti, posledice NATO bombardovanja poluraspadnutim uranijumom, ekonomske krize, a poslednjih decenija i pad motiva za rađanje. Rešavanje ovog problema pokušaćemo da prikažemo kroz oduhovljen pristup primenom valeoloških principa u razvoju motivacije i odgovornosti mladih za podizanje nataliteta kroz transformaciju svake osobe i društva u celini od materijalno-racionalne do duhovne osobe. U tom smislu veliku ulogu mogu odigrati sredstva javnog informisanja, kroz podsećanje da je neko nama darovao život i da u cilju održanja i razvoja života naša potreba treba da bude da i mi nekome darujemo Život. Ovde nećemo razmatrati brojne uzroke pada nataliteta, ali ćemo samo ukazati da se više decenija smatralo da je glavni uslov za podizanje nataliteta ekonomsko i materijalno blagostanje. Međutim svedoci smo da ekonomski visoko razvijene zemlje takođe beleže pad nataliteta. Još 1973 Daniel Bel, je ukazao da su *„proizvođači informacija i usluga, izgubili tradicionalne vrednosti: ljubavi, vernosti, rađanja i vaspitanja dece i služenja drugima I zamenili ih vrednostima: lične autonomije, karijerizam, hedonizma, i egoizma, tj.institucionalizovali su individualizam, gde svaki član porodice stavlja na prvo mesto svoje interese“*. Ovakav trend je doveo do ubrzane degradacije porodice, a time i društvenih odnosa. Jedan od načina borbe za povećanje nataliteta je valeološka edukacija mladih u cilju podizanja svesti o njihovoj ulozi i odgovornosti za očuvanje i održanje života kroz rađanje potomstva, sa posebnim akcentom na ulogu i značaj Žene i Majke za očuvanje naroda i čitavog čovečanstva, s jedne strane, i oduhovljenje sistema zaduženog za reproduktivno zdravlje stanovništva, obrazovni sistem i socijalnu zaštitu. Ovo je višegodišnji proces koji iziskuje uključenje i podršku celog društva i snažnu podršku svih medija.

U cilju povećanja nataliteta i razvoja svesti o reproduktivnom zdravlju sa akcentom na razvoj svesti o rađanju, vaspitanju i obrazovanju potomstva, organizovana je Akademija Prosvetiteljskog roditeljstva (autor M. Sovilj) čiji je program Prenatalnog vaspitanja i obrazovanja (za zdravstvene radnike i bračne partnere) akreditovan u Ministarstvu zdravlja Reublike Srbije, a u toku je formiranje modula obrazovanja za različite uzrasne grupe, kao što su: predškolski uzrast, osnovnoškolski, tinejdžeri, studenti.

U ovom radu iznećemo kratak pregled važnijih sadržaja Akademije prosvetiteljskog roditeljstva kroz module namenjene roditeljima, deci i stručnjacima koji imaju za cilj promenu paradigme zdravlja primenom filozofije valeološkog pristupa u obrazovanju, kao osvešćenom potrebom za samorazvojem, samousavršavanjem, samopotvrđivanjem samorealizacijom i samoobrazovanjem, čime ćemo čoveku Novog doba obezbedi prelaz

od principa antropocentrizma na princip antropokosmizm, ili drugim rečima *podizanje iz nivoa ega na nivo srca*.

AKADEMIJA PROSVETITELJSKOG RODITELJSTVA

Šta je prosvetiteljsko roditeljstvo? Prosvetiteljsko roditeljstvo je odgovorna svest prema održanju i razvoju Života rađanjem potomstva koga roditelj bezuslovnom ljubavlju vaspitava i obrazuje od prekonceptualnog perioda do kraja svog postojanja, ali i od njega radosno uči. Prosvećen roditelj podjednako brine za tuđe dete kao svoje i za potomke svih vrsta biljnog i životinjskog sveta koji ga okružuje kao i za celu planetu, znajući da je njen neodvojivi deo, da su svi jedno.

Modul I
Prekonceptualni period
Upoznavanje sa:

- konceptom Prosvetiteljskog roditeljstva,
- prenatalnim razvojem deteta –film „čudo radjanja“.

Upoznavanje sa faktorima koji utiču na celokupni razvoj trudnoće, prenatalnog deteta, porođaja i kasniji život deteta: 1-3 meseca kondicioniranje i fizičko, psihičko i duhovno pročišćavanje organizma.

Motivi za brak

- Preispitivanje istorijata brakova roditelja baka i deka i trudnoća,
- Željena neželjena trudnoća,
- Prihvatanje i zadovoljstvo porodice novim članom (snaja, zet),
- Abortusi namerni i spontani,
- Izbor supružnika (oplodnja – ko bira i koji spermatozoid pobeđuje?),
- Uticaj ambijenta, atmosfere, stanja partnera (partneri pod dejstvom alkohola, narkotika, besa ...)**,**
- Začeće na informacionom nivou se dešava 3 godine pre materijalnog - fizičkog začeća,
- Napomene o telegoniji i promena partnera – značaj perioda pročišćenja između prekinute i započete partnerske veze.

Atmosfera začeća
Kreiranje lične ritualne atmosfere kroz maštovito osmišljavanje prostora i sadržaja za veličanstven čin začeća deteta, za pamćenje.

Ruka koja ljulja kolevku drži čovečanstvo
Teme:
Podsećanje Žene na božansku snaga koju je priroda ugradila da se sama porađa, po svojoj dinamici, u slobodi kretanja i dopištanju da telo traži najprirodnije položaje, da sluša muziku koja joj odgovara i da je menja po ritmu i tempu tokom porođajnih perioda, da po volji koristi molitvu i kontinuirano bude u vezi sa svojom bebom koju mentalno podržava i usmerava ka izlazu.

- Šta je posteljica? - Upoznavanje sa jedinstvenim organom koje majka i „dete prave“ , koji napušta telo majke posle rađanja deteta,
- O vezi Srbskog slavskog kolača i posteljice sa pupčanom vrpcom,
- Kako upotrebiti ovaj organ, homeopatski, kao slikarsko delo ili zakopati u zemlju i zasaditi drvo u čast rođenog deteta.

Obuka o vizuelizaciji i vođenju dijaloga sa svojom bebom pre pojave pokreta i kada majka jasno oseća pokrete.
Informisanje o značaju emocionalnog stanja majke, rekcija i dogadjaja, kao i reakcija okoline, na razvoj prenatalnog deteta. Ponašanje majke determiniše DNK i može da isključuje/uključuje, gengenetička informacija može biti modifikovana pod uticajem okoline. Ukazivanje na činjenicu da majčin emocionalni i neuralni transmiteri su input tj. „govore“ prenatalnom detetu kako da se oseća u različitim situacijama, stanjima i aktivnostima, i imaju dalekosežne posledice na bazično ponašanje tokom celog života.
Obuka o razvoju prirodnog autoriteta.
Primena prenatalne nehipnotičke regreso terapije- kojom klijent dobija uvid u svoju misiju i odgovore: Zašto je izabrao baš te roditelje?. Šta je došao da nauči?, Šta da razreši? Koga da sretne? Gde se nlazio pre začeća? To je jednostavna tehnike kojom se mogu rešiti interpersonalni porodični konflikti, sopstveni konflikti, strahovi, anksioznost, neurotičnost itd.
Kvantno kreiranje i re kreiranje događaja- budi montažer svog životnog filma i koriguj svoju prošlost i kreiraj svoju budućnost.
Obučavanje majke o korišćenju fonotaktike, plesa, slikovnica, pravljenja prvog bukvara, izrada rukotvorina, horsko pevanje itd.
Obuka oba roditelja u korišćenju bioenergoinformacionih potencijala za razvoj valeološke svesti i duhovne komunikacije, razvojem duhovnog jezika, duhovne ekologije i duhovnog imuniteta.

Obrazuj me i vaspitaj pre rođenja
Mama je prva naša učiteljica, a mamina materica naša prva učionica.
Kako ostvariti visoko stimulativnu i nisko stresnu sredinu za prenatalno dete?
O dobroti i zdravlju kao jedru prenatalne ličnosti.- pretežno boravak i druženje u prirodi i sa osobama koje vam prijaju i istomišljenicima, obilaženje umetničkih izložbi, koncerata, čitanje opuštajuće literature, otkrivanje lepih mesta u prirodi, duge šetnje ...).
O Glasu majke koji tka um i dušu deteta, a tatin ga podržava – značaj prenatalne pesme koju će mama napisati i pevati svaki dan, čitanje pričica, pevanje uspavanki, upoznavanje sa tradicijom svog naroda, znamenitim ličnostima, pesmama, muzikom, predelima svoje domovine, drugim kulturama narodima, kao i o našoj planeti, solarnom sistemu, galaksiji, Svemiru ...).
O razvoju vizuelizacije i transpersonalne komunikacije majka-dete i majka-otac- dete i primena „Isainog efekta“.
Svesno korišćenje velike sinteze dva modusa spoznaje, jedne, racionalne-naučne (klasično-redukovane), u normalnim stanjima svesti i druge, kreativne-religijske (kvantno-koherentne), u izmenjenim i prelaznim stanjima svesti.
O pozitivnim efektima izrade maminih rukotvorina na razvoja kreativnosti deteta.
O efektima prenatalnog obrazovanja na tok trudnoće, porođaja i postnatalni razvoj.
O sopstvenoj prirodi i jedinstvenoj snazi simbiozi i sinhronicitetu majke i deteta

O kreiranju pozitivnih navika i vrlina prenatalnog deteta
O prvom pokretu, koji je tako postao snažan da je uspelo da ga mama i tata osete.
Proslavite ga sa bakama i dekama, po nekim predanjima to je 120 dan od začeća.

Porodi se lako bez traume
Trudnica nije pacijent. Neću u bolnicu hoću u posebnu rađaonicu.
O lakom porađanju majke i lakom rađanju deteta, bez bola i drame u tišini i opuštenoj prijatnoj atmosferi svog doma u prisustvu babice i tate, ili u rađaonici sa tatom u tihom ambijentu bez čestih ulazaka osoblja kako bi veza deteta i majke bila što sinhronizovanija.
O adekvatnom vođenju deteta kroz porođajni put, iskoristi svaki trud da se oseti radost njegovog laganog kretanja ka izlazu i vizuelizacija lakog i brzog širenja prolaza, a pri nastupu trudova da se „vrata“ širom lako otvore kako bi lako „iskliznulo“ u novi svet.
O prvom dodiru tela –„upijanje“ dodira i mirisa na maminim grudima ili naručju i uvek sa pogledom oči u oči.
Prvi podoj, značaj ovog trenutka predavanja prve kapi mleka koje ste zajedno pripremali i u ovim zlatnim kapima se nalazi zaštita od strasa za ceo život, koju samo sad dete može dobiti, kao i druge zlatne kapi koje pomažu njegov rast i razvoj. Neprestano ga u miru pri dojenju gledati u okice sa osmehom na licu i blaženstvom u srcu.
O osvešćenom i posvećeno posmatranju deteta i prepoznavanju potreba, emocija, sposobnosti i talenata.
Razlikovanje modalitete plača u zavisnosti od fizioloških potreba i ponašanja. Svaku aktivnost oko deteta obavljati posvećeno.
Značaj adaptacije deteta na prostor i atmosferu doma, kao i porodično okruženje oko 40 dana i značajan period za adaptaciju majčinog tela i o razvoj laktacije na nove uslove i na novu dinamiku dnevnih aktivnosti, a detetu treba toliko vremena da se stabilizuje u vazdušnoj sredini, s obzirom da je 9 meseci boravio u vodi i zatvorenoj sredini i da se prilagodi na dinamiku svetla i tame kao i neograničenog prostora.
O ulozi prosvećenog roditelja kao modelu za razvoj dečjih pozitivnih navika, vrlina kreativnosti i duhovnosti.

Modul II Bezplodnost boli
Namenjen je bračnim parovima i timovima stručnjaka koji se bave asistiranom oplodnjom. Dajemo kratak pregled aktivnosti, koje se odnose na valeološku podršku i primenu valeopsihologije u cilju razvoja valeogenog mišljenja potencijalnih roditelja koji treba da razvije uvid u: sopstvenu misiju, otkrivanje i prihvatanje smisla, suštinu uzroka bezplodnosti, uticaj transgeneracijskih i transpersonalnih informacija, utvrđivanje motiva stupanja u brak i želje za potomstvom, procena info- energo- fizičke kompatibilnosti bračnog para, i da stručnjaci i tehnike nisu šalter za ispunjavanje želja već je sve ipak sve u potencijalnim roditeljima.
Obezbeđenje visoko oduhovljenih uslova u procesu asistirane i veštačke oplodnje, (pravi roditelji, donirane ćelije ili surogat majke) od uređenja prostora do „monaške oduhovljene posvećenosti celog tima koji je uključen u proces začeća bića koje je po liku i podobiju Boga. Takođe prostor, primenjene tehnike uzimanje dva osnovna dela budućeg bića „najsavršenije manifestacije materije“ (jajašca i spermatozoida) priprema čuvanje, spajanje, negovanje van tela roditelja, prenos u telo majke treba da je

svojevrstan niz ritualnih procesa i procedura u kome svaki član pristupa sa valeološkom svešću i mišljenjem tj., oduhovljenom svešću da su preuzeli uzvišenu ulogu Tvorca.
Dalja organizacija modula za roditelje modul II Mama i tata sa detetom od rođenja do 1. godine, modul III Mama i tata sa detetom uzrasta od 1.-3. godine, modul IV Mama i tata sa detetom uzrasta od 3.-7. godine, i modul V Roditelji deteta uzrasta od 7.-14. godine.
Ovakvim sveobuhvatnim pristupom začeću i reproduktivnoj ulozi mladih rađaju se deca sa veoma visokim potencijalima u odnosu na tipičnu populaciju (jezički razvijeniji za 38%, memorija viša za 47%, viši socijalni IQ 5% i rasuđivanje 82%) i sa već postavljenim temeljima valeološkog obrazovanja, valeoškog mišljenja i valeološke pismenosti.
Sistem Akademije Prosvetiteljskog roditeljstva uključuje decu prema uzrastu u naredne module: modul I „Kobojagi mama i tata“ - za predškolce, modul II „Pokloniću i ja nekom život“ za osnovnoškolce, modul III „Poštovanje poverenje i ljubav osnova Života“ - za srednjoškolce i modul IV „Naša misija podržimo i darujmo Život“ za studente.

UMESTO ZAKLJUČKA

Savremeni održivi razvoj na planeti Zemlji podrazumeva fundamentalne promene u čovekovoj svesti o sebi, Zemlji i Svemiru. Čovek mora da se menja, kako ne bi postao ugrožena vrsta i u tom cilju neophodno je da upotrebi sva dosadašnja stečena znanja i iskustva. Svedoci smo da je do sada čovek, korišćenjem svog znanja, uništio i razorio ogromne prirodne rezerve i zagadio svoju okolinu. Jedan od deklanširajućih faktora ovakvog stanja je obezduhovljenost čoveka. Novi pogled na zdravlje je baziran na valeološkom obrazovanju koje ljudski organizam sagledava kao multidimenzionalni informaciono – energetski sistem povezan sa socijumom, prirodom i Svemirom. Misija Akademije Prosvetiteljskog roditeljstva je veličanje i slavljenje ŽIVOTA kroz valeofilozofski pristup razvoju valeološkog kreativnog i kritičkog mišljenja zdravog i dugovečnog potomstva. Od najranijeg uzrasta razvijanje, poštovanja ljubavi i samopouzdanja u funkciji samoobrazovanja, jer SAM SEBE SOBOM STVARAŠ.

PREPORUČENA LITERATURA

Астафев, Б. А. (2007). *Стратегическое прогнозирование и управление на основе Генома и Законов Мира: Теория и практика*. Москва: Институт холодинамики.

Брехман, И. И. (1990). *Валеология, наука о здаровъе*. Москва: Фискулътура и спорт.

Вернадский, В. И. (2001). *Биосфера; мисли и наброски*. Москва: Ноосфера.

Gerber, R. (2001). *Vibrational Medicine: Revised and Updated 3rd Edition.* Inner Traditions Bear And Company.

Гончаренко, М. С. (2000). *Валеологические аспекти духовного улучшения*. Кировоград: Актуални проблеми валеологии.

Гончаренко, М. С. (2012). *Волновые процессы Природа. Человек. Здоровъе*. Харъков: Харковский националъный университет им. В. Н. Каразина.

Гончаренко, М. С. (2012). *Научне основ савременного мировоззрениа, Валеологические аспекти.* Харковски национaлн университет имени В. Н. Каразина.

Казначеев, В. П., & Трофимов А. В. (2004). *Очерки о природе живого вещества и интеллекта на планете Земля*. Новосибирск: Наука.
Russell, P. (2002). *From science to God*. Novato: Now World Library.
Sovilj, M. (2018). Savremeni valeološki pristup zdravlju - Novi pristup u tretmanu poremećaja verbalne komunikacije. Beograd: CUŽA, IEFPG.
Sovilj, M. i Šurlan L. (2021). Biomedicine and valeology in the service of human reproductive health. Rad izložen na II kongresu ginekologa i opstetričara Republike Srpske sa međunarodnim učešćem, Banja Luka.
Tihoplav, V., & Tihoplav, T. (2002). *Fizika Vere*. Moskva: SB Vest.

NAPOMENA

Ovaj rad je delimično finansiran sredstvima Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, u okviru projekta „Uticaj psihofizioloških, socioloških i kulturoloških fatora na govor i jezik kod dece“. Ovaj prjekat se realizuje u saradnji sa Medicinskim fakultetom Univerziteta u Kragujevcu, Srbija.

TEMA I
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA

SURADNJA I PARTNERSTVO RODITELJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU I ŠKOLE ZA VRIJEME COVID-19 PANDEMIJE

COOPERATION AND PARTNERSHIP OF PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES AND SCHOOLS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Magdalena PERIĆ BRALO[1], Rea FULGOSI MASNJAK[2], Anđelka FRANJIČIĆ[3]

[1] Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti, Studij edukacijske rehabilitacije, Mostar, Bosna i Hercegovina

[2] Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb, Republika Hrvatska

[3]Mostar, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Svjetska zdravstvena organizacija proglasila je COVID-19 pandemiju u ožujku 2020. godine. Uskoro je diljem svijeta došlo do prekida klasičnog načina pohađanja nastave u školama, pa tako i u Bosni i Hercegovini. Zbog takve novonastale situacije započelo se s nastavom na daljinu što je prisililo školu, roditelje i učenike na intenzivniju suradnju i koordinaciju. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi postoje li razlike u učestalosti kontakata između roditelja i stručnjaka u redovnim i osnovnim školama za djecu s teškoćama u razvoju. Uzorak su činile dvije skupine ispitanika. Prvu skupinu ispitanika činila su 23 roditelja djece s teškoćama u razvoju koji pohađaju redovne osnovne škole i osnovne škole za djecu s teškoćama u razvoju. Drugu skupinu ispitanika činila su 34 odgojno-obrazovna djelatnika. Pokazalo se da su roditelji djece koja pohađaju redovne škole i roditelji djece koja pohađaju škole za djecu s teškoćama u razvoju jednako zadovoljni primljenom online podrškom s obzirom na učestalost podrške i dostupnost stručnjaka izvan radnog vremena. Pored toga rezultati su pokazali da su roditelji djece s teškoćama u razvoju koja pohađaju redovne škole i roditelji djece koja pohađaju škole za djecu s teškoćama u razvoju imali jednako učestale kontakte sa stručnjacima i školom općenito.

Ključne riječi: roditelji, djeca s teškoćama u razvoju, škola, COVID-19, suradnja

ABSTRACT

The World Health Organization declared the COVID-19 pandemic in March 2020. Soon, the classic way of attending schools, including Bosnia and Herzegovina, was interrupted all over the world. With the interruption of the classic way of attending school, distance learning began. So school, parents, and pupils were forced to a more intensive cooperation and coordination. The aim of this study was to determine whether there are differences in the frequency of contact between parents and professionals in regular primary schools and primary schools for children with disabilities. The sample consisted of two groups of respondents. The first group of respondents was 23 parents of children with disabilities attending regular primary schools and primary schools for children with disabilities. The second group of respondents was 34 educational staff. Parents of children attending regular primary schools and parents of children attending school for children with disabilities were found to be equally satisfied with the online support received given the frequency of support and the availability of professionals outside working hours. In addition, the results showed that parents of children with disabilities attending

regular schools and parents of children attending schools for children with disabilities had equally frequent contact with professionals and the school in general.

Keywords: parents, child with special educational needs, school, COVID-19, cooperation

UVOD

Odgoj i obrazovanje vrlo su odgovorne i složene ljudske djelatnosti, a rezultati ovise o mnogo čimbenika. Jedan od tih čimbenika svakako je suradnja i partnerstvo obitelji i škole. Kako navode Rosić i Zloković (2003) najvažnije odgojne sredine su obitelj, predškolske ustanove, škole, mediji, sredine u kojima se provodi slobodno vrijeme, vršnjaci i proizvodne sredine, a svaka od njih ima različite odgojno-obrazovne potencijale.

Još od vremena franačkog kralja i rimsko-njemačkog cara Karla Velikog, kada su svećenici po selima i gradovima držali škole, datiraju podaci o suradnji škole i obitelji. U tom vremenu suradnja se temeljila na tome da se od obitelji zahtijevalo da djecu šalju u školu. Kako se navodi od 16. stoljeća sada već znameniti pedagozi (Michel Eyquem de Montaigne, Jan Amos Komensky, Nikola Gučetić, Stjepan Ilijašević, Milovoj Gabelic) počeli su kritizirati i naglašavati važnost suradnje obitelji i škole (Kolak, 2006). Da bismo shvatili odnos između obitelji i škole moramo uzeti u obzir nacionalna, kulturna, društvenogospodarska i politička zbivanja u društvu u kojem pripadaju pojedina obitelji i škola. Položaj obitelji i škole u društvu utječe na njihov međusobni odnos. Društva sa višim stupnjem demokracije daju roditeljima značajnije uloge u društvu, a time i u školi (Maleš, 1996). Gledajući kroz povijest nekada su roditelji bili ti koji su imali najviše utjecaja na odgoj djece. Roditelji i škola bili su dva odvojena svijeta sa različitim odgovornostima. Škola je bila odgovorna za obrazovanje i školski uspjeh, a roditelji za odgoj djece. Međutim s vremenom je došlo do promjena u društvu (npr. jačanje demokracije, izjednačavanje stupnja obrazovanja učitelja i roditelja, znanstvene spoznaje o utjecaju obitelji na socijalizaciju, razočaranje roditelja sustavom odgoja i obrazovanja) pa danas roditelji više nisu jedini koji imaju ulogu u odgoju djeteta (Maleš, 1996; Rosić i Zloković, 2003; Rosić, 2005). Tako je u našem društvu roditeljstvo s vremenom postalo društveno odgovorna zadaća, a škola se pojavila kao ravnopravan suradnik u odgoju i obrazovanju djece (Rosić i Zloković, 2003).

Pojavom COVID-19 pandemije i uvođenjem nastave na daljinu, roditelji su u suradnji sa školom bili prisiljeni preuzeti nove uloge u obrazovanju svoje djece. Tijekom toga suočavali su se sa mnogim teškoćama poput ekonomske nejednakosti, dostupnosti internetske veze, nedostatka digitalnih vještina i nemogućnosti da osiguraju dodatnu podršku svojoj djeci u realizaciji nastavnog plana i programa (Carrión-Martínez et al., 2021).

Suradnja i partnerstvo

Kako je definirano u rječniku (Anić, 1998) suradnja je „zajednički rad, tj. sudjelovanje radom ili djelatnošću u nekom projektu, planu ili općenito djelovanju“. Međutim, u kontekstu roditelja i škole suradnja se ponekad ne shvaća kao zajednički rad, pa često govorimo o jednosmjernoj suradnji u kojoj uglavnom roditelji budu pasivni sudionici procesa iako bi trebao biti dinamičan odnos (Rosić i Zloković, 2003). Maleš (1996) ističe kako se nerijetko susrećemo s različitim terminima koji se odnose na suradnju s obitelji

kao što su „uključivanje roditelja“ i „rad s roditeljima“, a koji se uglavnom poistovjećuju. Ako govorimo o uključivanju roditelja podrazumijeva se planirano, aktivno uključivanje roditelja u rad škole. S druge strane rad s roditeljima podrazumijeva bilo kakve kontakte s obitelji kao što su i neformalni kontakti s roditeljima, pismena komunikacija i sl. U novijoj literaturi sve češće nailazimo na pojam partnerstvo roditelja i škole umjesto pojma suradnja (Kolak, 2006) čime se naglašavaju karakteristike suradničkog odnosa roditelja i škole - ravnopravnost, aktivno sudjelovanje, prava i obaveze, poštovanje i uvažavanje (Kolak, 2006; Rosić i Zloković, 2003). Epsteinov (Epstein, 2002; Miljević-Riđički i sur., 2011; Pažin-Ilakovac, 2015) višedimenzionalni modelu partnerstva često se koristi za objašnjenje odnosa roditelja, škole i zajednice, pa se kao najvažnije postavke uključenosti roditelja navodi sljedeće:

- odgovornost za odgoj i socijalizaciju djeteta dijele roditelji i škola;
- ciljevi i zadaci roditelja, škole i zajednice se preklapaju;
- roditelji, vrtić/škola i zajednica su najvažnije sredine za djetetov rast i razvoj.

Model „roditelj kao partner školi“ danas je u našem društvu najzastupljeniji model suradnje i partnerstva obitelji i škole. On pretpostavlja otvoren odnos roditelja i škole u kojem su jednako važni i roditelji i škola. U partnerskom odnosu roditelja i škole neizostavno je i uzajamno poštovanje, dijeljenje informacija, osjećaja i vještina, dogovaranje, zajedničko odlučivanje i uvažavanje individualnih značajki roditelja (Maleš, 1996; Vrkić Dimić i sur., 2017). Možemo reći da je suradnja i partnerstvo roditelja i škole neostvarivo bez dobre komunikacije kao i bez razvoja ravnopravnih suradničkih odnosa. Suvremeni način života i promjene u društvu, kao i pandemija COVID-19 zahtijevaju drugačije mogućnosti komunikacije između obitelji i škole.

Uključivanje roditelja u aktivnosti škole omogućava obitelji bolje funkcioniranje obitelji. Napretkom tehnologije omogućeno je da roditelji i škola na različite načine uspostavljaju i održavaju međusobne kontakte, pa i u situacijama kada ne postoji mogućnost izravnog fizičkog posjećivanja. Koliko će biti učinkovita suradnja roditelja i škole ovisit će o mnogim čimbenicima, a neki od njih su: etiologija problema, obrazovanje roditelja, uvjerenja i stavovi, kao i spremnost na suradnju (Rosić i Zloković, 2003). Komunikacijom s roditeljima škola ima priliku bolje upoznati dijete i njegove potrebe, dok roditelji razvijaju vlastite kompetencije za odgoj kao i želju za suradnju i partnerstvo sa školom (Milanović i sur., 2000, prema Vrkić Dimić i sur., 2017).

Istraživanje koje su proveli Miljević-Riđički i suradnici (2011) pokazalo je da roditelji i dalje većim dijelom tradicionalno pristupaju suradničkom odnosu obitelji i škole, budući da percipiraju nastavu i izvannastavne aktivnosti kao obavezu škole. S druge strane, odgoj djeteta i djetetovo zadovoljstvo školom smatraju zajedničkom odgovornošću što ipak vodi ka suradničkom odnosu obitelji i škole. Roditelji navode da je njihov nedostatak vremena glavna prepreka ostvarivanju intenzivnije suradnje sa školom. U tom kontekstu roditelji iz urbanih sredina češće naglašavaju nedostatak vremena kao prepreku ostvarivanja suradnje sa školom, dok roditelji iz ruralnih sredina iskazuju veće zadovoljstvo sudjelovanja u različitim aktivnostima škole. Ne smijemo zanemariti niti da su istraživanja pokazala da će učenici postizati bolje uspjehe ako roditelji i škola surađuju i zajedno potiču djetetov razvoj i učenje (Pažin-Ilakovac, 2015).

Suradnja i partnerstvo s roditeljima djece s teškoćama u razvoju

Rad s djecom s teškoćama u razvoju za školu uglavnom predstavlja velik izazov, a suradnja i partnerstvo roditelja i škole podrazumijeva prepoznavanje djetetovih potencijala i primjenu primjerenih metoda poučavanja kako bi potaknuli razvoj djeteta. Da bi škola uspjela savladati izazov rada s djetetom s teškoćama u razvoju neophodna je intenzivna suradnja i partnerstvo s roditeljima djeteta kako bi se ostvario zajednički cilj - osiguravanje uvjeta za maksimalno ostvarivanje djetetovih potencijala.

O partnerstvu škole i roditelja djece s teškoćama u razvoju govore Turnbull i suradnici (2015, prema Smith et al., 2016) koji u partnerskom odnosu sa školom ne isključuju i djecu (učenike). Oni navode da roditelji i djeca trebaju aktivno sudjelovati i biti partneri školi pri donošenju odluka o školovanju djece. Kada govorimo o roditeljima djece s teškoćama u razvoju, pokazalo se da su roditelji često nezadovoljni tradicionalnim načinom školovanja te iskazuju zabrinutost zbog kvalitete školovanja njihove djece (Hess et al., 2006). Dosadašnja istraživanja pokazala su da su roditelji djece s teškoćama u razvoju spremni na suradnju i partnerstvo sa školom. Partnerstvo roditelja i škole dovodi do pozitivnih promjena kod djece koja počinju drugačije vrednovati školu, roditelje i samoga sebe (Ivančić i Stančić, 2013; Kosić, 2009). Da bi roditelji djece s teškoćama u razvoju postali aktivni suradnici i partneri sa školom potrebno ih je educirati o specifičnim značajkama razvoja njihovog djeteta te ih osnažiti za pružanje podrške djetetu u obiteljskom okruženju (Jakovčev, 2012).

Još 2014. godine Werrell (prema Smith et al., 2016) pisao o nastavi na daljinu za učenike s teškoćama u razvoju kao alternativi tradicionalnoj nastavi u učionici. Pretpostavio je kako će do 2019. godine oko polovice učenika osnovnih i srednjih škola u SAD-u pohađati djelomično ili potpuno nastavu na daljinu, ni ne znajući da će se 2020. godine dogoditi potpuna obustava tradicionalne nastave u učionicama, te da će velika većina djece diljem svijeta pohađati nastavu na daljinu.

COVID-19 pandemija je stvorila novi obrazovni model, a u kontekstu suradnje i partnerskih odnosa između roditelja i škole prisilila je obje strane na intenzivniju međusobnu suradnju i partnerstvo (Jacovkis, Tarabini-Castellani Clemente, 2021, prema Carrión-Martínez et al., 2021). Nastava na daljinu mogla bi osigurati alternativu školovanju djece s teškoćama u razvoju, poglavito kada je riječ o roditeljima i djeci koja nisu zadovoljna tradicionalnom nastavom u učionici (Smith et al., 2016). Istraživanje koje su proveli Liu i suradnici (2010) pokazalo je da provođenje nastave na daljinu pozitivno utječe na interakciju između roditelja i škole. S druge strane u zaključcima svog istraživanja Turnbull i suradnici (2015, prema Smith et al., 2016) vodili su diskusiju o ulogama koje roditelji djece s teškoćama u razvoju preuzimaju pri realizaciji nastave na daljinu. Neki roditelji žude da budu aktivni sudionici u donošenju odluka i da mogu više utjecati na školovanje njihove djece, dok drugi roditelji dobiju obavezu da preuzmu ulogu učitelja. Dio roditelja dobije ulogu osobe koja će samo provoditi aktivnosti prema uputama učitelja. Sve u svemu, dio roditelja nije kompetentan za preuzimanje uloga koje im se dodjeljuju. Također dio roditelja nije u mogućnosti izdvojiti potrebno vrijeme za poučavanje. Na kraju istraživanja autori su skrenuli pažnju na to da se poučavanje djeteta u okviru nastave na daljinu može negativno odraziti na dinamiku odnosa roditelj-dijete. Uspoređujući zadovoljstvo roditelja suradnjom sa školom prije pandemije i nakon pandemije Ortiz i suradnici (2021) zaključili su da su uključenost učitelja prije prelaska na nastavu na daljinu i tehničke sposobnosti učitelja koje su pokazali tijekom nastave na

daljinu vrlo važni čimbenici koji su utjecali na zadovoljstvo roditelja školom. Ipak veći dio istraživanja upućuje da je potrebno raditi na poboljšanju suradnje između roditelja, učenika i škole kako bi se mogle zadovoljiti potrebe koje su se javile za vrijeme provođenja nastave na daljinu (Carrión-Martínez et al., 2021).

Problem i cilj

Pandemija virusa COVID-19 dovela nas je do novog načina rada i organizacije u svakodnevnim profesionalnim i privatnim životnim situacijama. Zbog nemogućnost provođenja nastave u školama bili smo primorani pronaći alternativu. Roditelji su postali primarni pružatelji podrške vlastitoj djeci kod kuće pri praćenju nastave na daljinu istovremeno obavljajući svoje poslove od kuće. Stoga je zadovoljstvo roditelja sa školom postalo krucijalan čimbenik koji odražava sposobnost škole da pronalazi alternativne načine za realizaciju nastave na daljinu. Pri tome je veliku ulogu svakako imala kvaliteta međusobne suradnje i partnerskih odnosa.

U ovom istraživanju cilj je bio utvrditi postoje li razlike u učestalosti kontakata između roditelja i stručnjaka u redovnim i osnovnim školama za djecu s teškoćama u razvoju.

U skladu s navedenim ciljem postavljene su sljedeće hipoteze:

H1. Roditelji učenika s teškoćama u razvoju koji su imali učestalije kontakte sa stručnjacima su zadovoljniji pruženom online podrškom

H2. Roditelji učenika s teškoćama u razvoju koji pohađaju osnovne škole za djecu s teškoćama u razvoju su imali učestalije kontakte sa stručnjacima u odnosu na roditelje učenika s teškoćama u razvoju koji pohađaju redovne osnovne škole

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak su činile dvije skupine ispitanika. Prvu skupinu ispitanika činila su 23 roditelja djece s teškoćama u razvoju koji pohađaju redovne osnovne škole i osnovne škole za djecu s teškoćama u razvoju. Drugu skupinu ispitanika činila su 34 odgojno-obrazovna djelatnika. Uzorak je prikupljen u 5 ustanova na području Hercegovine – 2 odgojno-obrazovne ustanove za djecu s teškoćama u razvoju i 3 redovne osnovne škole.

Ukupno je sudjelovalo 13 roditelja čija su djeca polaznici redovnih škola i 10 roditelja čija su djeca polaznici škola za djecu s teškoćama u razvoju (Tablica 1). Također su sudjelovala 22 stručna suradnika zaposlena u redovnim školama i 12 stručnih suradnika zaposlenih u školama za djecu s teškoćama u razvoju (Tablica 2).

Tablica 1. Osnovne karakteristike uzorka roditelja (N=23)
Table 1. Characteristics of the parent sample (N=23)

		N	**%**
Spol	Muški	3	13.0
	Ženski	20	**87.0**
Završeni stupanj obrazovanja	NSS	4	17.4
	SSS	15	**65.2**
	VŠS	1	4.3
	VSS	3	13.0
Broj djece u obitelji	Jedno	4	17.4
	Dvoje	8	34.8
	Troje i više	11	**47.8**

Bračni status	U braku	20	**87.0**
	Rastavljen/a	1	4.3
	Udovac / udovica	2	8.7
Srodstvo s djetetom	Majka	20	**87.0**
	Otac	3	13.0
Vrsta škole	Redovna	13	**56.5**
	Škola za djecu s teškoćama u razvoju	10	43.5
Koju teškoću Vaše dijete ima?	Poremećaj iz spektra autizma	7	30.3
	Specifične teškoće u učenju	4	17.4
	Poteškoće govora i komunikacije	3	12.9
	Ostalo	9	**38.7**
	C	**M**	**SD**
Godine starosti	44.00	43.39	6.700

Tablica 2. Osnovne karakteristike uzorka stručnjaka (N=34)
Table 2. Characteristics of the sample of experts (N=34)

		N	**%**
Spol	Muški	6	17.6
	Ženski	28	**82.4**
Vrsta škole	Redovna	22	**64.7**
	Posebna	12	35.3
Jeste li za vrijeme pandemije COVID-19 pružali online podršku djetetu s TUR i njihovim roditeljima?	Da	33	**97.1**
	Ne	1	2.9
	C	**M**	**SD**
Godine starosti	36.00	37.18	7.941
Broj učenika kojima je pružana podrška	3.00	4.68	5.369

Iako je istraživanje provedeno u 3 županije na području Hercegovine, uzorak je vrlo mali. Razlog tomu su negativni odgovori odgojno-obrazovnih ustanova na upit za sudjelovanje u istraživanju. Od 14 ustanova koje su bile kontaktirane, samo je 5 pristalo sudjelovati u istraživanju. Kao razloge zbog kojih nisu željeli sudjelovati u istraživanju, naveli su preopterećenje djelatnika s izazovima nastave na daljinu te da u aktualnom godišnjem planu i programu ustanove nisu predvidjele sudjelovanje u istraživanju.

Mjerni instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja kreirana su i korištena dva anketna upitnika (Fulgosi Masnjak, Franjičić i Perić Bralo, 2020). Jedan anketni upitnik bio je namijenjen roditeljima, a drugi stručnjacima. U anketnom upitniku za roditelje nalazi se 25 pitanja, a za stručnjake 20 pitanja. Osim općih demografskih pitanja, upitnici sadrže specifična pitanja vezana za online podršku.

Način provođenja istraživanja

Prije početka provedbe istraživanja dobivena je suglasnost nadležnih županijskih ministarstava za provedbu istraživanja u školama. Nakon toga se ostvario kontakt sa školama koje su informirane o cilju i svrsi istraživanja. Zbog epidemioloških preporuka koje su bile na snazi upitnici su provedeni *online* putem. Istraživanje se provodilo od veljače do svibnja 2021. godine. Ispitanici su informirani o cilju i svrsi istraživanja na početku upitnika, te su obaviješteni da je anonimnost osigurana.

Metode obrade podataka

U istraživanju je korišten kvantitativan pristup prikupljanja, obrade i interpretacije podataka dobivenih postupkom anketiranja koji je u potpunosti omogućavao anonimnost. Za obradu prikupljenih podataka korišten je software IBM SPSS Statistics 25 za statističku obradu podataka. Prilikom analize, za interpretaciju rezultata, korištene su metode univarijatne statistike (deskriptivna statistika) i bivarijatne statistike (Pearsonov χ^2 test). Svi su testovi provedeni na razini rizika 5%. U pojedinim slučajevima, određeni statistički preduvjeti za provođenje χ^2 testa su bili narušeni. Teorijske frekvencije ispitivanih varijabli su bile manje od dozvoljenih, kao i ostali deskriptivni parametri ispitivanih varijabli. Međutim, Field (2009) predlaže da se u takvoj situaciji za utvrđivanje značajnosti razlika u frekvencijama među skupinama primjenjuje Fisherov egzaktni test, što je uvaženo u nastavku ovog rada u svakoj situaciji u kojoj su preduvjeti za provođenje χ^2 testa narušeni.

REZULTATI I DISKUSIJA

Prema nekim istraživanjima većina roditelja iskazala je osjećaj frustriranosti i zabrinutosti, a kao najveće izazove prilikom prelaska na nastavu na daljinu roditelji navode poteškoće koordiniranja između komunikacije sa školom, poučavanja djece, obavljanja profesionalnih obaveza od kuće i obavljanja kućanskih poslova (Carrión-Martínez et al., 2021).

Testiranjem značajnosti razlika u zadovoljstvu online podrškom među roditeljima s obzirom na učestalost kontakata sa stručnjacima pokazalo se da nema statistički značajne razlike u zadovoljstvu online podrškom s obzirom na tjednu učestalost podrške od strane stručnjaka, niti s obzirom na dostupnost stručnjaka izvan dogovorenog vremena. U skladu s navedenim odbačena je hipoteza H1 (Tablica 3). Pokazalo se da su roditelji djece koja pohađaju redovne škole i roditelji djece koja pohađaju škole za djecu s teškoćama u razvoju jednako zadovoljni primljenom online podrškom s obzirom na učestalost podrške i dostupnost stručnjaka izvan radnog vremena. Nadalje, 90% ispitanih roditelja izjavilo je da im je stručnjak bio na raspolaganju i izvan dogovorenog termina za pružanje podrške, što je jedan od faktora koji utječe na dobru suradnju. Škole su pružale podršku roditeljima putem različitih online platformi. Najčešće se radilo o pružanju podrške putem e-maila, održavanjem telefonskih poziva i video poziva (*WhatsApp, Viber, Zoom* i sl.). Podrška je i u školama za djecu s teškoćama u razvoju i u redovnim osnovnim školama uglavnom bila svakodnevna i u trajanju kraćem od 45min u većini slučajeva.

Tablica 3. Ispitivanje značajnosti razlika u zadovoljstvu online podrškom među roditeljima s obzirom na učestalost kontakata sa stručnjacima (tjednu učestalost podrške i dostupnost stručnjaka izvan radnog vremena)
Table 3. Examination of the significance of differences in satisfaction with online support among parents with regard to the frequency of contacts with experts (weekly frequency of support and availability of experts outside working hours)

	p	**N valjanih slučajeva**
Zadovoljstvo podrškom – Tjedna učestalost podrške	1.000	20
Zadovoljstvo podrškom – Dostupnost stručnjaka izvan radnog vremena	0.195	20

*Razlika je statistički značajna kada je $p < 0.05$

Testiranjem značajnosti razlika u učestalosti kontakata sa stručnjacima s obzirom na vrstu škole Fisherovim egzaktnim testom nije utvrđena statistički značajna razlika u tjednoj učestalosti kontakata sa stručnjacima, kao ni u dostupnosti stručnjaka izvan radnog vremena. U skladu s navedenim odbačena je hipoteza H2 (Tablica 4). Prema tome, pokazalo se da su roditelji djece s teškoćama u razvoju koja pohađaju redovne škole i roditelji djece koja pohađaju škole za djecu s teškoćama u razvoju imali jednako učestale kontakte sa stručnjacima i školom općenito.

Tablica 4. Ispitivanje značajnosti razlika u učestalosti kontakata sa stručnjacima (učestalosti tjedne podrške i dostupnosti stručnjaka izvan radnog vremena) s obzirom na vrstu škole (redovne/posebne) Fisherovim egzaktnim testom
Table 4. Examination of the significance of differences in the frequency of contacts with experts (frequency of weekly support and availability of experts outside working hours) with regard to the type of school (regular/special) Fisher's exact test

	p	**N valjanih slučajeva**
Tjedna učestalost podrške – Vrsta škole	0.289	20
Dostupnost stručnjaka izvan radnog vremena – Vrsta škole	0.763	20

*Razlika je statistički značajna kada je $p < 0.05$

U osnovnim školama za djecu s teškoćama u razvoju podršku su uglavnom pružali edukacijski rehabilitatori, a u redovnim osnovnim školama učitelji, dok je ponegdje bila prisutna i podrška od strane stručnog suradnika edukacijskog rehabilitatora. Nepostojanost razlika u zadovoljstvu može se protumačiti činjenicama da su u školama za djecu s teškoćama u razvoju zaposleni stručnjaci koji su kompetentniji za rad s djecom s teškoćama u razvoju, a u redovnim su školama učitelji koji su, unatoč manjoj kompetentnosti, imali manji broj djece kojima je potrebna dodatna podrška (najčešće po jedan učenik u razredu) te su mogli pripremiti potreban materijal i posvetiti se djetetu. Osim toga, nekolicina njih je u redovnim školama imala i podršku od strane asistenata u nastavi koji su katkada dolazili u kućne posjete i pružali podršku lice u lice.
Škole su bile primorane održavati neophodnu interakciju s roditeljima u skladu s dostupnim resursima. Prema istraživanjima iz Španjolske pokazalo se da je intenzivnija suradnja ostvarena između škole i roditelja čija djeca pohađaju osnovne i srednje škole koje su prema tamošnjim zakonima obavezne u odnosu na suradnju roditelja s predškolskim ustanovama koje nisu obavezne (Carrión-Martínez et al., 2021).

Istraživanjem čimbenika koji utječu na učinkovitu e-inkluziju (Parmigiani et al., 2021), među ključnim pokazali su se odnosi s roditeljima. Nalaže se kako bi se inkluzivne prakse za vrijeme pandemije COVID-19 mogle uspješno provoditi uz dobru suradnju stručnjaka i roditelja. Tako primjerice jedan stručnjak navodi kako je surađivao s roditeljima koji su mu svakodnevno davali povratne informacije kako bi na taj način poboljšali proces učenja svoje djece. S druge strane, postoje obitelji koje nisu bile otvorene za suradnju (njih 34%), što se negativno odrazilo na provođenje online nastave za njihovu djecu s teškoćama u razvoju. Mnogi roditelji se nisu osjećali dovoljno kompetentnim prilikom podučavanja i odvijanja nastave na daljinu. U ovakvim slučajevima nedostatak obiteljske suradnje sa stručnjacima dovodi do potpune izolacije učenika, uglavnom mlađih učenika i onih s težim oblikom invaliditeta, koji ne mogu sami upravljati mrežnim aktivnostima. Jačanju suradnje roditelja i stručnjaka može doprinijeti podrška od strane ostalih članova obitelji. Tako u ovom istraživanju većina roditelja (više od 82%) navodi kako su dobivali podršku od supružnika i ostale djece u obitelji. Također, Couper-Kenney i Riddell (2021) navode da su majke bile više angažirane u online nastavi i da su dobivale podršku od supruga i ostale djece. Braća i sestre su preuzeli uloge asistenata i pružili potrebnu podršku onda kada to roditelji nisu mogli.

Rezultati dobiveni ovim istraživanjem mogu se potkrijepiti spoznajama do kojih su došli Ortiz i suradnika (2021) u svom istraživanju. Oni potvrđuju da su roditelji važni partneri škole stoga smatraju da se njihova percepcija škole može smatrati glavnim pokazateljem za ocjenu kvalitete škole. U tom kontekstu, zadovoljstvo roditelja suradnjom sa školom tijekom nastave na daljinu može odražavati sposobnost škola da se brzo prilagode i reagiraju na promjene koje su nastale pojavom pandemije bez prethodnih priprema. Pokazalo se da su percipirana podrška i sposobnost učitelja bili posebno relevantni za zadovoljstvo roditelja školom za vrijeme nastave na daljinu. Prema tome, same značajke škole i učitelja zapravo utječu na zadovoljstvo roditelja školom. Iz navedenog možda možemo zaključiti da je razlog zbog kojeg su roditelji u našem istraživanju iskazali zadovoljstvo suradnjom sa školom upravo taj što su se škole brzo prilagodile i dobro reagirale na promjene koje su nastale pojavom pandemije.

Zaključci istraživanja provedenog od strane Britanske ambasade Podgorice i UNICEF-a Crne Gore bili su da većina roditelja djece bez teškoća u razvoju izražava srednji stupanj zadovoljstva s odvijanjem nastave na daljinu. Pozitivno ocjenjuju inicijativu i posvećenost nastavnog osoblja te brzo organiziranje rada u skladu s novim okolnostima. Njih ¾ nisu podržavale ovakav oblik nastave iz razloga što dijete gubi motivaciju za učenje, radne navike i socijalne kontakte s vršnjacima. Roditelji djece s teškoćama u razvoju su izrazili nezadovoljstvo s online nastavom zbog izostanka podrške za njihovu djecu u vidu personaliziranih materijala, kao i zbog nedostatka specijalističke podrške poput logopeda, psihologa i sl. (IPSOS i sur., 2020). Pomalo kontradiktorne rezultate dobili su Ćelasan i suradnici (2021) čije istraživanje pokazuje da je 80% djece s teškoćama u razvoju za vrijeme pandemije COVID-19 primalo podršku edukacijskog rehabilitatora najčešće do dva puta tjedno u trajanju od 30min do 60min. Razlike u iskustvima roditelja djece s teškoćama u razvoju i bez teškoća u razvoju nisu utvrđene niti u istraživanju provedenom u 7 europskih zemalja kada je u pitanju izvođenje nastave na daljinu od kuće za vrijeme pandemije COVID-19. Međutim rezultati nisu pozitivno orijentirani kao što su rezultati našeg istraživanja. Kao i u većini istraživanja i u ovom

istraživanju roditelji ističu negativne efekte realizacije nastave na daljinu od kuće. Govore o negativnim efektima za njih kao roditelje, ali i za njihovu djecu. Većina roditelja ističe manjak kvalitete nastave s nedostatnom podrškom od strane škole. Pored toga ističu ograničene prilike za interakciju s učiteljima, prebacivanje odgovornosti na roditelje kada je u pitanju organizacija nastave na daljinu. Roditelji su također navodili i povećanje razine stresa, zabrinutosti, socijalne izoliranosti i konflikata unutar primarne obitelji kao i učestaliju konzumaciju alkohola/droga. Ono što bi se trebalo istaknuti jeste da nisu pronađene statistički značajne razlike u iskustvima roditelja djece s teškoćama u razvoju i bez teškoća u razvoju (Thorell et al., 2021) kao što je to slučaj i s rezultatima našeg istraživanja.

Istraživanja koja su provedena prije uvođenja nastave na daljinu i pandemije COVID-19 ističu niz čimbenika koji utječu na zadovoljstvo roditelja suradnjom sa školom. Neki autori navode kao neke od čimbenika individualne karakteristike roditelja i djece, dok drugi govore o programima i politikama koje se primjenjuju u školi, socioekonomskom statusu obitelji, etičkoj pripadnosti. Pored navedenog kao jedan od čimbenika navodi se i to ima li dijete teškoće u razvoju ili ne. Prema istraživanjima pokazalo se da roditelji djece s teškoćama u razvoju i roditelji djece bez teškoća u razvoju pokazuju male razlike u zadovoljstvu suradnjom sa školom. Pored toga, uglavnom ističu negativna iskustva prilikom ostvarivanja suradnje sa školom (Ortiz et al., 2021). Roditelji djece s teškoćama u razvoju općenito su manje zadovoljni suradnjom sa školom u odnosu na roditelje djece bez teškoća u razvoju te uglavnom traže višu razinu podrške od strane škole kao i bolju organizaciju rada (Beck et al., 2013). Rezultati istraživanja čiji su sudionici bili roditelji djece s teškoćama u razvoju i roditelji djece bez teškoća u razvoju pokazalo je da postoje statistički značajne razlike u uključenosti roditelja u školovanje njihove djece. Roditelji djece bez teškoća u razvoju redovitije su prisustvovali roditeljskim sastancima, dok su roditelji djece s teškoćama u razvoju intenzivnije pomagali svojoj djeci u izradi domaćih zadaća. Pored toga, pokazalo se da su roditelji djece bez teškoća zadovoljniji suradnjom i sudjelovanjem u školskim aktivnostima, dok roditelji djece s teškoćama značajno češće smatraju da uključivanje roditelja u školske aktivnosti pozitivno utječe na školski uspjeh djece (Vrkić Dimić i sur., 2017).

ZAKLJUČCI

Uloga roditelja i škole mijenjala se kroz povijest. Međutim primarna zadaća roditelja stoljećima ostaje ista, a to je odgoj djeteta u skladu sa suvremenim društvenim vrijednostima i spoznajama. Roditelje i školu moramo promatrati kao suradnike/ partnere koji imaju zajednički cilj, a to je „napraviti čovjeka od djeteta“. Neosporno je da se dijete razvija pod utjecajem roditelja ali neizostavni su i drugi čimbenici na mikro, mezo i makro razini poput strukture obitelji, škole i društvenih kriza. Stoga moramo govoriti o holističkom pristupu u radu s djetetom, gdje ćemo u centar naše pažnje staviti mogućnosti i potrebe djeteta u kontekstu njegove mikro, mezo i makro sredine bez obzira govorimo li o djetetu bez teškoća u razvoju ili o djetetu s teškoćama u razvoju.

Provođenje nastave na daljinu zahtjeva intenzivniju komunikaciju između roditelja i škole u odnosu na tradicionalno provođenje nastave u školi. Pored toga roditelji intenzivnije trebaju sudjelovati u školovanju svoje djece, te ulagati više truda i vremena. Škola treba provoditi više vremena u komunikaciji s roditeljima. Sve navedeno

omogućava roditeljima da bolje upoznaju obrazovne mogućnosti i potrebe svoje djece, a školi da bolje upozna mogućnosti i potrebe roditelja i djece. Međusobnim upoznavanjem omogućuje se bolja suradnja. Kao produkt te suradnje trebalo bi se razviti partnerstvo (roditelj-škola-dijete) u razvoju realnih i kvalitetnih obrazovnih ciljeva koji će biti u skladu s mogućnostima i potrebama djece.

Kao što smo vidjeli u istraživanjima sličnim ovomu, roditelji pokazuju osjećaje frustriranosti i zabrinutosti prelaskom s tradicionalnog načina pohađanja nastave u školi, na nastavu na daljinu od kuće. Ključni razlog tim osjećajima bile su poteškoće u koordiniranju komunikacije sa školom, poučavanja djece, obavljanja profesionalnih obaveza od kuće i obavljanja kućanskih poslova. S druge strane škole su bile prisiljene improvizirati u skladu s postojećim resursima kako bi održali neophodnu interakciju sa roditeljima. Ovim istraživanjem nisu utvrđene statistički značajne razlike u zadovoljstvu online podrškom među roditeljima s obzirom na učestalost kontakata sa stručnjacima. Pokazalo se da nema statistički značajne razlike u zadovoljstvu online podrškom s obzirom na tjednu učestalost podrške od strane stručnjaka, niti s obzirom na dostupnost stručnjaka izvan dogovorenog vremena. Također nisu potvrđene statistički značajne razlike u tjednoj učestalosti kontakata roditelja djece s teškoćama u razvoju i stručnjaka u odnosu na vrstu škole koju pohađaju njihova djeca, kao ni u dostupnosti stručnjaka izvan radnog vremena.

Dobivene rezultate svakako treba uzeti s oprezom budući se radi o vrlo malom uzorku i nestandardiziranom mjernom instrumentu. Pored toga nismo upoznati sa iskustvima roditelja prije provođenja nastave na daljinu, kao niti sa njihovim socioekonomskim statusom. Iako dobiveni rezultati nisu u skladu s očekivanim i ne potvrđuju zaključke većine drugih znanstvenih istraživanja, možemo ih smatrati vrijednim jer nam daju uvid u podršku koju su roditelji djece s teškoćama u razvoju dobivali za vrijeme nastave na daljinu na jednom dijelu Hercegovine. Provođenje nastave na daljinu zasigurno će ostaviti dugotrajne posljedice i pridonijeti nejednakosti (prvenstveno govorimo o povećanju razlika u akademskim znanjima učenika). Dobiveni rezultati svakako mogu poslužiti kreatorima politika da pažljivo razmotre pozitivne i negativne posljedice provođenja nastave na daljinu od kuće u slučaju dodatnih valova pandemije COVID-19 ili nekih drugih pandemija. Pored toga mogu poslužiti za informiranje stručnjaka koji pružaju neposrednu podršku i ostvaruju suradnju sa roditeljima i djecom o čimbenicima koji utječu na kvalitetu suradnje i partnerske odnose. Rezultati mogu poslužiti i kao smjernice za daljnja istraživanja.

Provedeno istraživanje moglo bi se nadograditi retrogradnim istraživanjem suradnje škole i roditelja prije pandemije COVID-19 i uvođenja nastave na daljinu. Pored navedenog svakako bi bilo dobro istražiti kakvi su bili odnosi roditelja i djece prije uvođenja nastave na daljinu i tijekom nastave na daljinu. Iako većina istraživanja govori o negativnim posljedicama nastave na daljinu bilo bi dobro posvetiti malo više pažnje pozitivnim posljedicama budući su svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa dobili priliku razmisliti i o pozitivnim stranama digitalnog poučavanja.

LITERATURA

Anić, V. (1998). *Rječnik hrvatskog jezika.* Zagreb: Novi Liber.

Beck, D., Maranto, R., & Lo, W.-J. (2013). Determinants of Student and Parent Satisfaction at a Cyber Charter School. *The Journal of Educational Research*, *107*, 209-216. https://doi.org/10.1080/00220671.2013.807494

Carrión-Martínez, J. J., Pinel-Martínez, C., Pérez-Esteban, M. D., & Román-Sánchez, I. M. (2021). Family and School Relationship during COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(21), 11710. https://doi.org/10.3390/ijerph182111710

Couper-Kenney, F., & Riddell, S. (2021). The impact of COVID-19 on children with additional support needs and disabilities in Scotland. *European Journal of Special Needs Education*, *36*(1), 20-34. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872844

Epstein, J. L. (Ed.). (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed). Corwin Press.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (third edition). Sage Publications, Inc.

Hess, R. S., Molina, A. M., & Kozleski, E. B. (2006). Until Somebody Hears Me: Parent Voice and Advocacy in Special Educational Decision Making. *British Journal of Special Education*, *33*(3), 148-157. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00430.x

IPSOS, Britanska ambasada Podgorica, & UNICEF Crna Gora. (2020). *Istraživanje s roditeljima o školi tokom pandemije COVID-a-19*. https://www.unicef.org/montenegro/izvjestaji/istra%C5%BEivanje-s-roditeljima-o-%C5%A1koli-tokom-pandemije-covid-19

Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, *49*(2), 139-157.

Jakovčev, M. (2012). Educirani roditelj—Važan sudionik u pružanju podrške učeniku s teškoćama u učenju i stjecanju znanja i vještina. In V. Đurek (Ed.), *Kvaliteta i standardi usluga edukacijskih rehabilitatora* (pp. 145-148). Savez defektologa Hrvatske.

Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, *3*(2), 123-138.

Kosić, A. (2009). Roditelji i nastavnici - partneri u unapređivanju odgojno – obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, *LV*(22), 227-234.

Liu, F., Black, E., Algina, J., Cavanaugh, C., & Dawson, K. (2010). The Validation of One Parental Involvement Measurement in Virtual Schooling. *Journal of Interactive Online Learning*, *9*(2), 105-132.

Maleš, D. (1996). Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, *5*(1 (21)), 75-88.

Miljević-Riđički, R., Pahić, T. i Vizek Vidović, V. (2011). Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: Sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina. *Sociologija i prostor*, *49*(2), 165-184. https://doi.org/10.5673/sip.49.2.3

Ortiz, K. R., Rice, M. F., Curry, T., Mellard, D., & Kennedy, K. (2021). Parent Perceptions of Online School Support for Children with Disabilities. *American Journal of Distance Education*, *35*(4), 276-292. https://doi.org/10.1080/08923647.2021.1979343

Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2021). E-inclusion: Online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, *30*(1), 111-124. https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714

Pažin-Ilakovac, R. (2015). Višedimenzionalni model partnerstva u pedagoškoj teoriji i praksi. U V. Buljubašić-Kuzmanović, S. Simel, S. Gazobara i K. Rengel (Ur.), Zbornik sažetaka, plenarnih izlaganja i priopćenja "Partnerstvo u odgoju i obrazovanju" (str. 16-17). Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera.

Rosić, V. i Zloković, J. (2003). *Modeli suradnje obitelji i škole*. Đakovo: Tempo.

Smith, S. J., Burdette, P. J., Cheatham, G. A., & Harvey, S. P. (2016). Parental Role and Support for Online Learning of Students with Disabilities: A Paradigm Shift. *Journal of Special Education Leadership*, *29*(2), 101-112.

Thorell, L. B., Skoglund, C., de la Peña, A. G., Baeyens, D., Fuermaier, A. B. M., Groom, M. J., Mammarella, I. C., van der Oord, S., van den Hoofdakker, B. J., Luman, M., de Miranda, D. M., Siu, A. F. Y., Steinmayr, R., Idrees, I., Soares, L. S., Sörlin, M., Luque, J. L., Moscardino, U. M., Roch, M., … Christiansen, H. (2021). Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: Differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. *European Child & Adolescent Psychiatry*. https://doi.org/10.1007/s00787-020-01706-1

Vrkić Dimić, J., Zuckerman, Z. i Blaži Pestić, M. (2017). Pojedini aspekti uključenosti roditelja u školovanje učenika sa specifičnim teškoćama u učenju i učenika bez teškoća. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, *158*(1-2), 50-68.

SUVREMENA GLAZBENO-PEDAGOŠKA TEORIJA I PRAKSA: MJESTO I ULOGA TRADICIJSKE GLAZBE U NASTAVI

CONTEMPORARY MUSIC-PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE: THE PLACE AND THE ROLE OF TRADITIONAL MUSIC IN TEACHING

Snježana DOBROTA, Ljubica BALIĆ
Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Split, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Tradicijskoj glazbi Hrvatske i različitim *glazbama svijeta* pripada značajna uloga u okviru nastave glazbe na svim razinama obrazovanja. U radu je istraženo razlikuju li se preferencije učenika osnovne škole prema hrvatskoj tradicijskoj glazbi s obzirom na spol i dob te postoji li povezanost između poznavanja glazbe i preferencija glazbenih ulomaka. U okviru istraživanja primijenjen je upitnik općih podataka i skala procjene za ispitivanje preferencija glazbenih ulomaka na uzorku od 166 sudionika, učenika drugih, petih i osmih razreda osnovne škole. Rezultati potvrđuju da učenici drugih i petih razreda, u odnosu na učenike osmih razreda osnovne škole, pokazuju veće preferencije hrvatske tradicijske glazbe. Nadalje, učenice, u odnosu na učenike, pokazuju veće preferencije hrvatske tradicijske glazbe. Poznavanje glazbe značajan je prediktor preferencija ovog glazbenog stila. Dobiveni rezultati imaju značajne glazbeno-pedagoške implikacije. Otvorenost učenika prema glazbi različitih glazbenih stilova sugerira mogućnost uvođenja heterogenih glazbenih stilova u nastavu glazbe. Osim toga, slušanjem i pjevanjem hrvatske tradicijske glazbe, ali i različitih *glazbi svijeta*, stvaraju se pretpostavke za provođenje interkulturalnog obrazovanja učenika koje predstavlja imperativ suvremene škole.

Ključne riječi: glazbene preferencije, *glazbe svijeta*, hrvatska tradicijska glazba, interkulturalno obrazovanje

ABSTRACT
Traditional Croatian music and various world music have a significant role in music teaching at all levels of education. The paper investigates whether the preferences of primary school students towards Croatian traditional music differ with regard to gender and age, and whether there is a connection between familiarity of music and preferences for music fragments. As part of the research, a general data questionnaire and an assessment scale were used to examine the preferences of music fragments in a sample of 166 participants, second, fifth and eighth grade primary school students. The results confirm that second and fifth grade students, compared to eighth grade elementary school students, show greater preferences for the Croatian traditional music. Furthermore, female students, compared to male students, show greater preferences for the Croatian traditional music. Familiarity of music is a significant predictor of preferences for this musical style. The obtained results have significant musical-pedagogical implications. Students' openness to music of different musical styles suggests the possibility of introducing heterogeneous musical styles in music teaching. In addition, listening to and singing Croatian traditional music, but also various world music, creates the preconditions for conducting intercultural education of students, which is an imperative of a modern school.

Keywords: musical preferences, world music, Croatian traditional music, intercultural education

UVOD

Cilj nastave glazbe na svim razinama obrazovanja jest estetsko odgajanje učenika, kultiviranje ljubavi prema glazbi, te upoznavanje osnovnih elemenata glazbenog jezika. Od 2006. do 2019. godine nastava glazbe u osnovnim školama u Hrvatskoj realizirala se na temelju dokumenta pod nazivom *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Kao temeljna načela koja prožimaju nastavu glazbe, navode se psihološko i kulturno-estetsko načelo. Prvo načelo polazi od spoznaje da učenici vole glazbe i da se žele njome aktivno baviti, dok prema drugom načelu nastava glazbe osposobljava učenika da postane kompetentan korisnik glazbene kulture. Navedeni program je otvoren, a to znači da je slušanje i upoznavanje glazbe jedino obavezno područje, dok je učitelj slobodan u izboru načina aktivnog muziciranja. Otvorenost programa posebno dolazi do izražaja u cjelini *Folklorna glazba,* gdje je učitelju prepušten izbor redoslijeda obrade kako bi se poštivalo načelo zavičajnosti.

Nastava glazbe u gimnazijama realizirala se prema *Nastavnom planu i programu za gimnazije* (1999), a u dokumentu se navodi kako je svrha nastave glazbene umjetnosti u gimnaziji „sveobuhvatan odgoj mladeži u kulturi i, u tom sklopu, odgoj poznavatelja temeljnih značajki glazbe, a po mogućnosti aktivnoga sudionika u glazbenom životu svoje životne sredine“ (Nastavni plan i program za gimnazije, Glazbena umjetnost, 1999, str. 77).

Kurikularna reforma bila je jedna od prvih mjera kojom je započela realizacija Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije, a cilj joj je bio uspostaviti usklađeni i učinkoviti sustava odgoja i obrazovanja kroz cjelovite sadržajne i strukturne promjene. Kao rezultat reforme, 2019. godine donesen je dokument pod nazivom *Kurikulum za nastavni predmet glazbene kulture za osnovne škole i glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj* (2019). U prvom dijelu dokumenta definira se svrha i opis predmeta, slijede odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja, struktura – domene predmetnog kurikuluma, odgojno-obrazovni ishodi, sadržaji i razine usvojenosti po razredima i domenama, povezanost s drugim predmetima i međupredmetnim temama, učenje i poučavanje predmeta te vrednovanje usvojenosti odgojno obrazovnih ishoda. Dokument sadrži i dva priloga, odnosno popis odgojno-obrazovnih ishoda, razrade ishoda, razine usvojenosti i preporuke za ostvarenje odgojno-obrazovnih ishoda po razredima i domenama te popis pjesama, brojalica i glazbenih igara za Glazbenu kulturu u razrednoj nastavi te skladatelja i glazbenih djela, razvrstanih prema odgojno-obrazovnim ciklusima, glazbeno-izražajnim sastavnicama i glazbenim vrstama (na razini preporuke). Temeljna razlika između kurikuluma i programa iz 2006. godine jest ta da je kurikulumom pokrivena cijela odgojno-obrazovna vertikala, odnosno osnovna i srednja škola. Nadalje, za razliku od naziva aktivnosti iz programa iz 2006. godine, poput pjevanja, sviranja, slušanja glazbe i sl., sada su uvedene tri domene i to: (A) slušanje i upoznavanje glazbe, (B) izražavanje glazbom i uz glazbu te (C) glazba u kontekstu. I, konačno, kurikulum se temelji na odgojno-obrazovnim ishodima, koji se realiziraju unutar svake pojedine domene. U kurikulumu se ističe da „nastava glazbe potiče i unaprjeđuje učenikov estetski razvoj, potiče kreativnost učenika, razvija učenikove glazbene sposobnosti i interese, razvija učenikovu svijest o očuvanju povijesno-kulturne baštine i osposobljava ga za življenje u multikulturnom svijetu. Na nastavi glazbe učenici upoznaju i doživljavaju glazbu različita podrijetla te različitih stilova i vrsta, usvajaju

osnovne elemente glazbenog jezika i glazbene pismenosti“ (Kurikulum za nastavni predmet glazbene kulture za osnovne škole i glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj, 2019, str. 5). Dio formulacije koji se odnosi na očuvanje povijesno-kulturne baštine i osposobljenost za život u multikulturnom svijeta sugerira i sadržaje koji će se obrađivati tijekom nastave glazbe, unutar sve tri domene.

Među načelima koja prožimaju nastavu glazbe u osnovnoj i srednjoj školi, osim psihološkog načela, kulturno-estetskog načela i načela sinkroničnosti, navodi se i načelo interkulturanosti, prema kojemu „upoznavanjem glazbe vlastite kulture i glazbi svijeta učenici razvijaju svijest o različitim, ali jednako vrijednim pojedincima, narodima, kulturama, religijama i običajima (Kurikulum za nastavni predmet glazbene kulture za osnovne škole i glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj, 2019, str. 7). U cijelom kurikulumu, u okviru sadržaja za slušanje i izvođenje glazbe, značajna uloga pripada hrvatskoj tradicijskoj glazbi i različitim glazbama svijeta.

Otvorenost i prihvaćanje glazbi drugih kultura u suvremenom svijetu postalo je neizbježno. Rezultati brojnih istraživanja ukazuju na potrebu uvođenja glazbi svijeta u nastavu, posebno u multikulturnim sredinama. Tako Knussen (2003) navodi da se glazbeno obrazovanje doseljenika koji su u SAD stigli iz Azije, Afrike i Južne Amerike, razlikuje od zapadnoeuropskog glazbenog obrazovanja, pa takvi slušatelji preferiraju glazbena djela koja odražavaju njihovu vlastitu kulturu, što ima direktne implikacije za koncepciju glazbenog obrazovanja. Fung (1994) govori o povezanosti studentskih preferencija glazbi svijeta i njihovih interkulturalnih stavova, što navodi na zaključak da društveni i kulturni stavovi imaju značajnu ulogu u preferencijama glazbi svijeta. Dobrota (2021) je istražila utjecaj dobi/godine studija studenata na njihove stavove prema djeci izbjeglicama, na interkulturalne stavove i na preferencije glazbi svijeta te je ispitala postoji li povezanost između stavova prema djeci izbjeglicama, interkulturalnih stavova i preferencija glazbi svijeta. Rezultatima je potvrđen utjecaj dobi/godine studija na studentske preferencije glazbi svijeta, pri čemu studenti viših godina studija pokazuju veće preferencije takve glazbe. Nadalje, rezultati potvrđuju da studenti koji imaju pozitivnije stavove prema djeci izbjeglicama, imaju i pozitivnije interkulturalne stavove i veće preferencije glazbi svijeta. Autorica ističe važnost interkulturalnog glazbenog obrazovanja za formiranje studentskih interkulturalnih stavova te njihovih stavova prema djeci izbjeglicama.

Dobrota i Reić Ercegovac (2016b) ističu kako sposobnost estetskog procjenjivanja glazbe predstavlja osjetljivost na umjetničku kvalitetu djela i njegove izvedbe. Glazbene preferencije kratkoročne su procjene sviđanja, dok glazbeni ukus predstavlja relativno ustaljeno, dugoročno ponašanje i vrednovanje, odnosno trajnije dispozicije koje predstavljaju ukupnost preferencija pojedinca (Mirković-Radoš, 1996). Rezultati brojnih istraživanja potvrđuju kako su glazbene preferencije izuzetno složen fenomen, koji se formira pod utjecajem niza različitih faktora (Dobrota, Reić Ercegovac, & Habe, 2019; Esfandiari & Mansouri, 2014; North & Hargreaves, 2008). Navedene faktore moguće je kategorizirati u dvije skupine i to osobine glazbe, poput tempa, dinamike, izvođačkog sastava, glazbenog stila i sl., te osobine slušatelja, kao što su spol, dob, glazbeno obrazovanje, osobine ličnosti i sl.

Što se odnosa glazbenih preferencija i spola tiče, rezultati istraživanja uglavnom potvrđuju kako žene preferiraju romantičnu glazbu s visokom razinom emocionalnog sadržaja, dok su muškarci skloniji složenijim i „težim“ glazbenim stilovima, poput hard

rock glazbe (Esfandiari & Mansouri, 2014; George, Stickle, Rachid, & Wopnford, 2007; North & Hargreaves, 2008; Schwartz & Fouts, 2003). Russell (1997) navodi da stilovi poput hard rock glazbe, progresivne rock glazbe, heavy rock glazbe, rock and roll glazbe i, ponekad, jazz glazbe, imaju „muške“ osobine, dok se popularna, klasična i plesna glazba više povezuju sa ženama. S druge strane, neka istraživanja potvrđuju postojanje glazbenih stilova koje podjednako preferiraju muškarci i žene, poput elektroničke i *mainstream rock* glazbe, koji se u literaturi često navode pod nazivom *crossover* stilovima (Colley, 2008). Nadalje, neki autori smatraju da žene slušaju glazbu intenzivnije i češće nego muškarci (Crowther & Durkin, 1982), a takva se diskrepancija povezuje s razlikama u načinima na koje muškarci i žene koriste glazbu (North & Hargreaves, 2008). Naime, često se ističe da važnost glazbe za muškarce leži u njenoj ulozi u socijalnim i afektivnim odnosima koje oni uspostavljaju s vršnjacima i društvom, dok žene slušaju glazbu kako bi popravile raspoloženje te izrazile svoje misli i osjećaje. Što se odnosa glazbenih preferencija i dobi tiče, ono što je za glazbene pedagoge od posebne važnosti jest činjenica da su djeca rane i predškolske dobi te učenici nižih razreda osnovne škole izuzetno otvoreni i fleksibilni prema različitim glazbenim stilovima, čak i onima koje odrasli smatraju nekonvencionalnima. Takva je pojava u glazbenoj pedagogiji i psihologiji glazbe poznata pod nazivom hipoteza otvorenosti (*eng. open-earedness*) (Hargreaves, 1982), a za glazbene pedagoge predstavlja direktnu smjernicu da nastavne sadržaje koje prezentiraju djecu mogu obogatiti raznolikom glazbom, koja u svakom slučaju uključuje tradicijsku glazbu Hrvatske te glazbe ostalih kultura. Rezultati istraživanja potvrđuju da je poznavanje glazbe jedan od najznačajnijih prediktora glazbenih preferencija (Dobrota & Reić Ercegovac, 2016a; North & Hargreaves, 1997). Međutim, manje složena glazba, poput popularne glazbe, inicijalno privlači veću pozornost slušatelja, ali se takva pozornost smanjuje s porastom poznatosti glazbe. Za razliku od toga, u slučaju složenijih glazbi, poput klasične glazbe, potrebno je višekratno, aktivno slušanje, kako bismo povećali preferencije takve glazbe.

Što se hrvatske tradicijske glazbe tiče, Hrvatska se u geografskom pogledu može podijeliti na tri područja: panonsku, dinarsku i jadransku Hrvatsku. U proučavanju hrvatske tradicijske glazbe obično se promatra šest manjih geografskih lokaliteta i to: Slavonija i Baranja, Međimurje i Podravina, Sjeverozapadna i središnja Hrvatska, Istra i Kvarner, Gorska Hrvatska te Dalmacija (obalni i otočni dio). Hrvatska je podijeljena u četiri plesne zone - panonska, dinarska, jadranska i alpska, i svaka od njih ima specifične elemente u glazbi i plesu (Ivančan, 1996). Panonska plesna zona obuhvaća krajeve koji se nalaze istočno od Zagreba, a sjeverno od Save i Dunava. To su Bilogora, Posavina, Turopolje, Slavonija i Baranja. Za panonsku plesnu zonu karakteristično je kolo kao temeljna plesna figura, a najvažnija stilska karakteristika plesa je drmanje, po čemu je ples drmeš dobio ime. Drmeš je plesanje uz vertikalne titraje, a može biti oštriji i blaži. Ples se obično prati gajdama, dvojnicama, dudama, samicama i tamburama.

Dinarsko područje prostire se južno od rijeke Save, gotovo do Jadranske obale te prelazi granice Hrvatske i obuhvaća veliki dio Bosne i Hercegovine te gotovo cijelu Crnu Goru. Dinarska plesna područja su Kordun, Banija, Pokuplje i Pounje, da za to područje karakteristična su kola, koja predstavljaju mjesto odabira bračnog partnera. Za ovu plesnu zonu karakteristična su otvorena i više zatvorenih kola iz kojih su se plesači mogli podijeliti u samostalan par. Plesove karakteriziraju visoki i snažni poskoci s noge na

nogu, ili nekoliko poskoka na istoj nozi. Dinarski plesovi obično se izvode bez glazbene pratnje, a samo ponekad uz šargiju ili tapan.
Jadransko područje obuhvaća sve otoke i obalni pojas od Rijeke do Boke Kotorske, osim Zadra i zadarskih otoka. Za jadransku plesnu zonu karakteristične su četiri vrste plesnih zabava i to: plesanje na trgu svatovskih uzvanika kroz selo, plesovi koje su organizirale skupine mladića, plaćeni plesovi i svečani plesovi uz pozivnice. Što se tiče forme plesanja, za jadransku zonu karakterističan je parvoni ples i ples tijekom kojeg se plesači ne kreću uvijek zajedno po plesnom prostoru. Za sve plesove jadranske zone karakteristična su dva dvodijelna i jedan šest osminski ritmični obrazac.
I, konačno, alpska plesna zona obuhvaća Sloveniju, Istru, Gorski Kotar, Prigorje, Hrvatsko Zagorje, djelomično Međimurje, Podravinu, Moslavinu i Turopolje. U alpskoj plesnoj zoni prevladava plesanje u parovima, koji su međusobno jednako udaljeni i ravnomjerno raspoređeni po kružnici. Plesači se kreću suprotno od smjera kazaljke na satu, a okretanje pojedinog para u plesu izvodi se u smjeru kazaljke na satu. Najčešće se izvode valceri i polke, a ples je rijetko praćen pjesmom. Za alpsku plesnu zonu karakteristični su dvodijelni i trodijelni ritmički obrazac. Od instrumenata prevladavaju gudački instrumenti, puhački instrumenti, harmonike i cimbala.
Imajući u vidu važnost tradicijske glazbe za razvoj glazbenih sposobnosti učenika, ali i za oblikovanje njihovog identiteta i interkulturalnih stavova, u radu ćemo istražiti učeničke preferencije prema hrvatskoj tradicijskoj glazbi.

Cilj, problem i hipoteze istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati razlikuju li se preferencije učenika osnovne škole prema hrvatskoj tradicijskoj glazbi s obzirom na spol i dob te istražiti postojanje povezanosti između poznavanja glazbe te preferencija glazbenih ulomaka.
U skladu s formuliranim ciljem, postavljeni su sljedeći problemi istraživanja:

1. Ispitati razlikuju li se preferencije učenika prema hrvatskoj tradicijskoj glazbi s obzirom na dob.
2. Ispitati razlikuju li se preferencije učenika prema hrvatskoj tradicijskoj glazbi s obzirom na spol.
3. Ispitati postoji li povezanost između poznavanja glazbe i preferencija glazbenih ulomaka.

Na temelju definiranog cilja i problema istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:
H1. Učenici drugih i petih razreda, u odnosu na učenike osmih razreda osnovne škole, pokazuju veće preferencije hrvatske tradicijske glazbe
H2. Učenice, u odnosu na učenike, pokazuju veće preferencije hrvatske tradicijske glazbe
H3. Učenici pokazuju veće preferencije poznatih, u odnosu na nepoznate glazbene ulomke

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Ispitivanje je provedeno na uzorku od 166 sudionika, učenika drugih, petih i osmih razreda Osnovne škole Dugopolje (Dugopolje) i Osnovne škole Pojišan (Split) (Tablica 1.).

Tablica 1. Struktura uzorka (N =166)
Table 1. Structure of the sample (N = 166)

SPOL	N	RAZRED	N
M	85	2.	23
		5.	32
		8	30
Ž	81	2.	31
		5.	26
		8.	24
Ukupno	**166**		

Od ukupnog broja sudionika, samo je njih 8% pohađalo ili pohađa dodatnu glazbenu poduku, a 23% sudionika bavi se glazbom u slobodno vrijeme (Tablica 2.).

Tablica 2. Pohađanje dodatne glazbene aktivnosti i bavljenje glazbom u slobodno vrijeme
Table 2. Attending to additional music education and engagement in musical activities in leisure time

Pohađanje dodatne glazbene poduke		Bavljenje glazbom u slobodno vrijeme	
ne	161 (92 %)	ne	128 (77 %)
da	5 (8 %)	da	38 (23 %)
UKUPNO	166	UKUPNO	166

Mjerni instrumenti i način provođenja istraživanja

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik. U prvom dijelu, *Upitniku općih podataka,* prikupljeni su sociodemografski podatci o sudionicima (spol, naziv osnovne škole i razred, dodatna glazbena poduka, bavljenje glazbom u slobodno vrijeme). Drugi dio je *Upitnik za ispitivanje glazbenih preferencija.* Zadatak sudionika je bio da nakon odslušanog glazbenog ulomka na ljestvici Likertova tipa, zaokruživanjem brojeva od jedan do pet (1 = uopće mi se ne sviđa; 5 = jako mi se sviđa) procijene stupanj sviđanja pojedinog glazbenog ulomka te označe je li im glazbeni ulomak poznat od ranije.
U istraživanju je korišten glazbeni nosač zvuka na kojemu se nalazi deset instrumentalnih glazbenih ulomaka hrvatske tradicijske glazbe, svaki u trajanju od oko jedne minute. Glazbeni nosač zvuka konstruiran je isključivo za potrebe ovog istraživanja, a kriterij izbora glazbenih ulomaka bili su postavljeni istraživački problemi. Psihometrijske značajke upitnika prikazane su u Tablici 3. Budući da se raspodjela ukupnih rezultata preferencija glazbenih ulomaka ne razlikuje značajno od normalne distribucije (K-S d = 0.06; $p > 0.05$), u daljnjim analizama primijenit će se postupci parametrijske statistike.

Tablica 3. Psihometrijske značajke Upitnika za ispitivanje glazbenih preferencija
Table 3. Psychometric characteristics of the questionnaire of music preferences

Broj glazbenog ulomka	Glazbeni ulomak
1.	*Medulinski balun* - Istra
2.	*Poskakanac* - Slavonija
3.	*Šokačko kolo* - Slavonija
4.	*Trogirska kvadrilja* - Dalmacija
5.	*Molvarski ples* - Podravina

6.	*Podravska polka* – Podravina
7.	*Rečički drmeš* - Pokuplje
8.	*Monfrina* – Dalmacija
9.	*Starinski ples* - Istra
10.	*Turopoljski drmeš* - Turopolje
Cronbach α	0.90
M (sd)	33.33 (8.60)
raspon	15-50
prosječna r među česticama	0.48
K-S d	0.06, p > 0.05

U Tablici 4. prikazan je prosječni stupanj preferencija glazbenih ulomaka. Sudionici su najvišim ocjenama ocijenili skladbu *Monfrina,* a najnižim skladbu *Medulinski balun.*

Tablica 4. Prosječni stupanj preferencija glazbenih primjera
Table 4. Average degree of preferences for music fragments

Glazbeni primjer	M	min.	max.	SD
Medulinski balun - Istra	2.64	1.00	5.00	1.38
Poskakanac - Slavonija	3.92	1.00	5.00	0.99
Šokačko kolo - Slavonija	3.38	1.00	5.00	1.11
Trogirska kvadrilja - Dalmacija	3.81	1.00	5.00	1.15
Molvarski ples - Podravina	3.72	1.00	5.00	1.27
Podravska polka – Podravina	3.71	1.00	5.00	1.18
Rečički drmeš - Pokuplje	3.78	1.00	5.00	1.20
Monfrina – Dalmacija	4.30	1.00	5.00	0.94
Starinski ples - Istra	2.95	1.00	5.00	1.58
Turopoljski drmeš - Turopolje	4.13	1.00	5.00	1.06

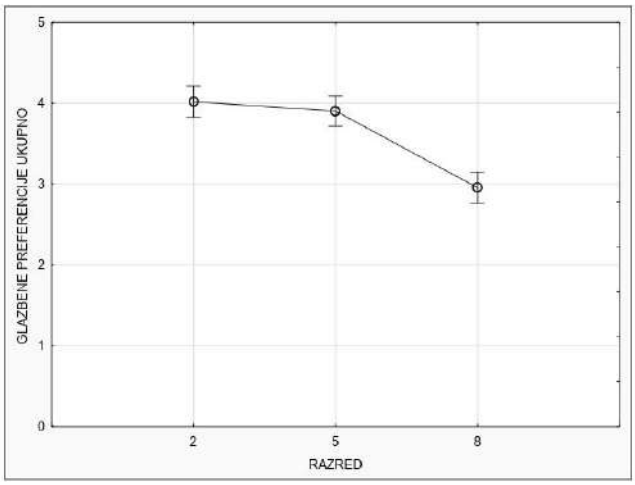
REZULTATI I DISKUSIJA

H1. Učenici drugih i petih razreda, u odnosu na učenike osmih razreda osnovne škole, pokazuju veće preferencije hrvatske tradicijske glazbe

Kako bi se ispitalo razlikuju li se preferencije hrvatske tradicijske glazbe učenika drugih, trećih i osmih razreda osnovne škole, provedena je analiza varijance (Tablica 5., Slika 1.). Rezultati pokazuju kako učenici drugih i petih razreda osnovne u škole, u odnosu na učenike osmih razreda osnovne škole, pokazuju veće preferencije hrvatske tradicijske glazbe, čime je potvrđena postavljena hipoteza.

Tablica 5. Razlike u preferencijama hrvatske tradicijske glazbe s obzirom na dob učenika
Table 5. Differences in the preferences for traditional Croatian music with regard to age

	razred	N	M	SD	F (2.163)
Glazbene preferencije	2	54	4.02	0.84	35.49; p = 0.000
	5	58	3.90	0.64	
	8	54	2.96	0.69	



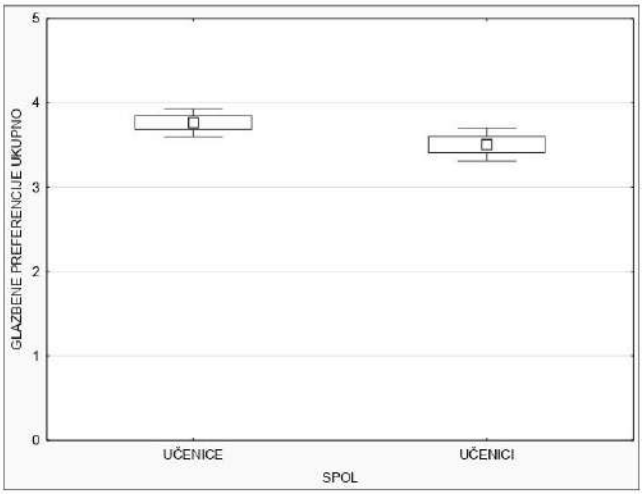
Slika 1. Razlike u preferencijama hrvatske tradicijske glazbe s obzirom na dob učenika
Figure 1. Differences in the preferences for traditional Croatian music with regard to age

H2. Učenice, u odnosu na učenike, pokazuju veće preferencije hrvatske tradicijske glazbe

Kako bi se testirala postavljena hipoteza, izračunat je t-test (Tablica 6., Slika 2.). Rezultati potvrđuju kako učenice, u odnosu na učenike, pokazuju veće preferencije hrvatske tradicijske glazbe. Time je potvrđena postavljena hipoteza.

Tablica 6. Razlike u preferencijama hrvatske tradicijske glazbe s obzirom na spol
Table 6. Differences in the preferences for traditional Croatian music with regard to gender

	$M_{učenice}$	$M_{učenici}$	t	df	p
Ukupni rezultat glazbenih preferencija	3.77	3.51	1.96	164	0.05



Slika 2. Razlike u preferencijama hrvatske tradicijske glazbe s obzirom na spol
Figure 2. Differences in the preferences for traditional Croatian music with regard to gender

H3. Učenici pokazuju veće preferencije poznatih, u odnosu na nepoznate glazbene ulomke

Kako bismo utvrdili utječe li poznavanje glazbe na učeničke preferencije hrvatske tradicijske glazbe, izračunate su korelacije između poznatosti i glazbenih preferencija (Tablica 7). Uočeno je postojanje takvih korelacija za sedam glazbenih primjera, čime je potvrđena posljednja hipoteza.

Tablica 7. Povezanost između poznatosti glazbe i glazbenih preferencija
Table 7. Correlation between familiarity with music and music preferences

Glazbeni primjer	Nepoznato (f)	Poznato (f)	Korelacija između sviđanja i poznatosti
Medulinski balun - Istra	142	24	0.23*
Poskakanac - Slavonija	73	93	0.13
Šokačko kolo - Slavonija	128	38	0.14
Trogirska kvadrilja - Dalmacija	128	38	0.29*
Molvarski ples - Podravina	120	46	0.36*
Podravska polka – Podravina	135	31	0.38*
Rečički drmeš - Pokuplje	112	54	0.35*
Monfrina – Dalmacija	62	104	0.10
Starinski ples - Istra	128	38	0.42*
Turopoljski drmeš - Turopolje	88	78	0.38*

*$p < 0.05$

Rezultatima ovoga istraživanja potvrđeno je da mlađi učenici, odnosno učenici drugih i petih razreda, u odnosu na učenike osmih razreda, pokazuju veće preferencije hrvatske tradicijske glazbe. Time je potvrđena hipoteza otvorenosti (*eng. open-earedness*) (Hargreaves 1982), prema kojoj su mlađa djeca, u odnosu na stariju djecu, otvorenija i fleksibilnija za slušanje nove i nepoznate im glazbe. Kopiez i Lehmann (2008) su proveli istraživanje na uzorku od 186 učenika od prvog do četvrtog razreda osnovne škole, a rezultati pokazuju opadanje otvorenosti prema nekonvencionalnim vrstama glazbe (klasična, tradicijska i avangardna glazba) tijekom prijelaza iz prvog u drugi razred osnovne škole.

Nadalje, rezultatima ovog istraživanja potvrđeno je kako učenice, u odnosu na učenike pokazuju veće preferencije hrvatske tradicijske glazbe. Do sličnih su rezultata došli Hargreaves, Comber i Colley (1995) koji su ispitali glazbene preferencije engleskih srednjoškolaca. Navedeni autori uočavaju kako učenice izražavaju preferencije većega broja stilova nego učenici, što objašnjavaju činjenicom da učenice imaju bolju i sveobuhvatniju glazbenu poduku od učenika. Fung, Lee i Chung (1999/2000) ispitali su razlikuju li se učenici različite dobi i spola u preferencijama glazbe različitih glazbenih stilova. Istraživanje je provedeno na uzorku učenika osnovnih i srednjih škola iz Hong Konga, a rezultati pokazuju da mlađi učenici bolje prihvaćaju različite i nepoznate glazbene stilove te da pokazuju generalno veće preferencije svih stilova u odnosu na starije učenike.

I, konačno, rezultatima našeg istraživanja potvrđeno je da učenici pokazuju veće preferencije poznatih, u odnosu na nepoznatu glazbu. Takvi su rezultati u skladu s brojnim istraživanjima (Hamlen & Shuell, 2006; Madison & Schiölde, 2017) koja navode kako je poznavanje glazbe značajan prediktor glazbenih preferencija i glazbenog

ukusa. Fung (1996) je istraživao utjecaj glazbenih osobina, poznatosti te preferencije afričke, azijske i južno američke glazbe od strane glazbenika i neglazbenika. Rezultati pokazuju kako su glazbene osobine, glazbena poduka i poznatost glazbe značajni prediktori preferencija glazbi svijeta. Nadalje, svi sudionici u ovom istraživanju preferiraju glazbu brzog tempa, glasnu glazbu, glazbu s tonalnim centrima te glazbu koja sadrži više različitih visina, konsonante, umjerene ukrase te glazbu umjerene ili složene teksture i svijetle boje.

ZAKLJUČCI

Suvremeno glazbeno obrazovanje u europskom kontekstu uglavnom počiva na tradiciji zapadne klasične glazbe koja se u glazbenim krugovima percipira kao glazbena univerzalija. I glazbeni pedagozi uglavnom su školovani u okviru takve tradicije i često su neskloni prilagođavati se drugačijim glazbenim sadržajima, poput tradicijske i popularne glazbe te različitih glazbi svijeta. S druge strane, tradicijska glazba i glazbe svijeta predstavljaju potpuno različite fenomene kojima se ne može pristupati na identičan način kao klasičnoj glazbi. Takve se glazbe ne mogu analizirati s pozicija s kojih polaze klasični glazbenici i muzikolozi, u prvom redu zbog njihovih glazbeno-izražajnih sastavnica, ali i zbog tijesne povezanosti s društveno-povijesnim kontekstom u kojemu nastaju. U tradicijskoj glazbi autentičnosti pripada središnje mjesto, jer se takva glazba obično promatra kao autentična ekspresija načina života. Unatoč velikom broju radova i istraživanja, još uvijek nema konsenzusa u vezi definicije tradicijske glazbe. Romantičari, od kojih i potječe taj pojam, povezuju je s nečim što potječe iz naroda, odnosno iz nižih, radničkih slojeva društva. Međutim, budući da složenost društvene stratifikacije i interakcije postaje sve jasnija i izraženija, različiti kriteriji uvjetovanja, poput kontinuiteta, tradicije, slušnog prenošenja, anonimnosti i nekomercijalnih korijena, postaju mnogo važniji od jednostavnih društvenih kategorija. Fenomen glazbi svijeta ilustrira način na koji je glazba istovremeno pokretač mobilnosti i kulturna ekspresija permanentno povezana s određenim lokalitetom. Takva se glazba kreće od mjesta koja se percipiraju kao marginalna, prema centrima glazbene industrije, odnosno od zemalja u razvoju prema Zapadu i njegovim potrebama za novim zvukovima, izvorima kreativnosti i ekspresijama autentičnosti. Termin *glazbe svijeta* predstavlja „marketinški termin koji opisuje proizvode glazbenih interakcija između sjevera (SAD-a i zapadne Europe) i juga (prije svega Afrike i Karipskog zaljeva), koji se početkom osamdesetih godina pojavljuju u popularnoj glazbi, prije svega zahvaljujući pojavi novih, međusobno povezanih infrastruktura, utemeljenih u svrhu kultiviranja i njegovanja apetita slušatelja Prvog svijeta prema egzotičnim i novim zvukovima Trećeg svijeta“ (Pacini-Hernandez, 1993, str. 48-50). Upoznavanjem tradicijske glazbe i različitih glazbi svijeta učenici razvijaju svijest o nacionalnom identitetu ali i o vlastitom identitetu kao građanina svijeta. Na takav način oni upoznaju različite kulture i njihovu glazbu, razvijaju toleranciju prema različitostima te razvijaju svoje interkulturalne stavove i interkulturalnu osjetljivost.

Rezultati dobiveni u ovom istraživanju od izuzetne su važnosti za učitelje primarnog obrazovanja prilikom koncipiranja nastave glazbe. Imajući u vidu činjenicu da su djeca otvorena za primanje različitih glazbenih stilova, pri izboru skladbi za slušanje potrebno je odabirati što heterogeniju glazbu, koja je, istovremeno, prema svojoj strukturi i

trajanju prikladna za djecu rane školske dobi. Osim toga, slušanjem i pjevanjem hrvatske tradicijske glazbe, ali i različitih glazbi svijeta, stvaraju se pretpostavke za provođenje interkulturalnog obrazovanja učenika koje predstavlja imperativ suvremene škole.

LITERATURA

Colley, A. (2008). Young people's musical taste: Relationship with gender and gender-related traits. *Journal of Applied Social Psychology, 38*(8), 2039-2055. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00379.x

Crowther, R., & Durkin, K. (1982). Sex- and age-related differences in the musical behaviour, interest, and attitudes towards music of 232 secondary school students. *Educational Studies, 8*(2), 131-139. https://doi.org/10.1080/0305569820080206

Dobrota, S. (2021). Povezanost stavova prema djeci izbjeglicama, interkulturalnih stavova i preferencija prema glazbi svijeta – glazbeno-pedagoške implikacije. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja, 19*(1), 123-137. https://doi.org/10.31192/np.19.1.9

Dobrota, S., & Reić Ercegovac, I. (2016a). Music preferences with regard to music education, informal influences and familiarity of music amongst young people in Croatia. *British Journal of Music Education, 34*(1), 1-15. https://doi.org/10.1017/S0265051716000358

Dobrota, S. i Reić Ercegovac, I. (2016b). *Zašto volimo ono što slušamo: glazbeno-pedagoški i psihologijski aspekti glazbenih preferencija.* Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.

Dobrota, S., Reić Ercegovac, I., & Habe, K. (2019). Gender Differences in Musical Taste: The Mediating Role of Functions of Music. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 28*(4), 567-586. https://doi.org/10.5559/di.28.4.01

Esfandiari, N., & Mansouri, S. (2014). The effect of listening to light and heavy music on reducing the symptoms of depression among female students. *The Arts in Psychotherapy, 41*(2), 211-213. https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.02.001

Fung, C. V. (1994). Undergraduate nonmusic majors' world music preference and multicultural attitudes. *Journal of Research in Music Education, 42,* 45-57. https://doi.org/10.2307/3345336

Fung, C. V. (1996). Musicians' and nonmusicians' preferences for world musics: Relation to musical characteristics and familiarity. *Journal of Research in Music Education, 44,* 60-83. https://doi.org/10.2307/3345414

Fung, C. V., Lee, M., & Chung, S. E. (1999/2000). Music style preferences of young students in Hong Kong. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 143,* 50-64.

George, D., Stickle, K., Rachid, F., & Wopnford, A. (2007). The association between types of music enjoyed and cognitive, behavioral, and personality factors of those who listen. *Psychomusicology, 19*(2), 32-56. https://doi.org/10.1037/h0094035

Hamlen, K. R., & Shuell, T. J. (2006). The Effects of Familiarity and Audiovisual Stimuli on Preference for Classical Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 168,* 21-34.

Hargreaves, D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psycholog of Music. Special Issue,* 51-54.

Hargreaves, D. J., Comber, C., & Colley, A. (1995). Effects of age, gender and training on musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education, 43*(3), 242-250. https://doi.org/10.2307/3345639

Ivančan, I. (1996). *Narodni plesni običaji u Hrvata.* Zagreb: Hrvatska matica iseljenika.

Knussen, S. (2003) Educational programmes. In C. Lawson (ed.), *The Cambridge companion to the orchestra* (pp. 239-250). New York, NY: Cambridge University Press.

Kopiez, R., & Lehmann, M. (2008). The ‘open-earedness’ hypothesis and the development of age-related aesthetic reactions to music in elementary school children. *British Journal of Music Education*, *25*(2), 121-138. https://doi.org/10.1017/S0265051708007882

Kurikulum za nastavni predmet glazbene kulture za osnovne škole i glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

Madison, G., & Schiölde, G. (2017). Repeated Listening Increases the Liking for Music Regardless of Its Complexity: Implications for the Appreciation and Aesthetics of Music. *Frontiers in Neuroscience*, *11*, 147. https://doi.org/10.3389/fnins.2017.00147

Mirković-Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Nastavni plan i program za gimnazije. Glazbena umjetnost (1999). Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i sporta Republike Hrvatske.

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1997). Experimental aestethetics and everyday music listening. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 84-103). Oxford: Oxford University Press.

North, A., & Hargreaves, D. (2008). The social and applied psychology of music. New York, NY: Oxford University Press

Pacini Hernandez, D. (1993). A view from the south: Spanish Caribbean perspectives on world beat. *The World of Music*, *35*(2), 48-69.

Russell, P. (1997). Musical tastes and society. In D. Hargreaves & A. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 141-158). Oxford, UK: Oxford University Press

Schwartz, K. D., & Fouts, G. T. (2003). Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents. *Journal of Youth & Adolescence*, *32*(3), 205-213. https://doi.org/10.1023/A:1022547520656

NAPOMENA

Rad pod naslovom *Suvremena glazbeno-pedagoška teorija i praksa: mjesto i uloga tradicijske glazbe u nastavi* diplomska je radnja Ljubice Balić, obranjena 2022. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu, na Odsjeku za učiteljski studij, pod mentorstvom prof. dr. sc. Snježane Dobrota.

POVEZANOST IZMEĐU TJELESNOG FITNESA I TJELESNE AKTIVNOSTI DJECE

CORRELATION BETWEEN PHYSICAL FITNESS AND PHYSICAL ACTIVITY OF CHILDREN

Ivana NIKOLIĆ, Antonija GRBAVEC, Snježana MRAKOVIĆ
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi povezanost između tjelesnog fitnesa i tjelesne aktivnosti ispitanika te ispitati postoje li razlike u tim karakteristikama s obzirom na spol. Istraživanje je provedeno na uzorku od 74 učenika (41 muškog i 33 ženskog spola) Prve osnovne škole u Čakovcu u dobi od 10 do 11 godina. Uzorak varijabli za procjenu tjelesnog fitnesa činile su 4 antropometrijske mjere, 5 testova za procjenu motoričkih sposobnosti i jedan test za procjenu funkcionalne sposobnosti. Tjelesna aktivnost djece ispitana je *The children's physical activity questionnaire* (CPAQ) upitnikom. Rezultati t- testa pokazali su statistički značajne razlike u korist djevojčica u varijablama pretklon raznožno i niska razina tjelesne aktivnosti, dok su značajne prosječne vrijednosti dječaka veće u pretrčavanju s prenošenjem, trčanju na 3 minute i visokoj razini tjelesne aktivnosti. Iz međusobnih korelacijskih veza kod dječaka i djevojčica vidljive su slične negativne povezanosti antropometrijskih varijabli s motoričkim testovima skok u dalj iz mjesta, prenošenje pretrčavanjem i trčanje na 3 minute. Dječaci koji provode više vremena u visokoj tjelesnoj aktivnosti postižu značajno bolje rezultate u testu funkcionalnih sposobnosti, dok ispitanici koji provode više vremena u niskoj razini tjelesne aktivnosti postižu slabije rezultate u testovima za koje odgovara mehanizam za energetsku regulaciju kretanja. Djevojčice koje provode više vremena u visokoj razini tjelesne aktivnosti imaju bolje rezultate u brzini, dok one koje provode više vremena u tjelesnim aktivnostima umjerenog intenziteta postižu bolje rezultate u fleksibilnosti, eksplozivnoj snazi nogu i repetitivnoj snazi.

Ključne riječi: tjelesna aktivnost, tjelesni fitnes, djeca mlađe školske dobi

ABSTRACT
The aim of this study was to determine the correlation between physical fitness and physical activity of respondents and determine the differences between genders. The study was conducted on a sample of 74 pupils (41 male and 33 female) of the First primary school in Čakovec, aged 10 to 11 years. For the estimation of physical fitness, 4 anthropometric measurements were used, 5 tests for the assessment of motor abilities and one test for the assessment of functional abilities. Physical activity was questioned by *The children's physical activity questionnaire* (CPAQ). The results of t-test showed statistically significant differences in sit and reach test, 3 minute run and vigorous intensity physical activity. Average values of boys are higher in 3 minute run test and vigorous intensity physical activity. From correlations of boys and girls, it can be seen a similar negative correlation between anthropometric variables and standing long jump, transmission by running and 3 minute run. Correlation between physical activity and motor abilities in boys showed that those who spend more time in vigorous intensity physical activity gain better results in functional abilities test. Those who spend more time in the low level of physical activity showed lower results in the test for which the mechanism for energy regulation of motion is responsible. In girls, the correlations between physical activity and motor abilities showed that

those who spend more time in vigorous-intensity physical activity have better results in speed, while those who spend more time in moderate physical activity have better results in flexibility, explosive leg strength and repetitive strength.

Keywords: physical activity, physical fitness, children of primary education

UVOD

Tjelesna aktivnost se definira kao bilo koji tjelesni pokret nastao korištenjem skeletnih mišića, a rezultira potrošnjom energije (WHO, 2016). Za djecu i mlade ljude tjelesna aktivnost uključuje igranje u vrtu, igranje raznih igara, sport, putovanje u školu, šetnju, rekreaciju, kućanske poslove, sat tjelesne i zdravstvene kulture, razne izvannastavne sportske i izvanškolske sportske aktivnosti. Primjerena tjelesna aktivnost pomaže djeci da razviju mišićno-koštano tkivo, kardiovaskularni sustav, motoričke sposobnosti (izdržljivost, snagu, brzinu, eksplozivnost, koordinaciju, preciznost, ravnotežu i gibljivost) i da zadrže zdravu tjelesnu težinu (WHO, 2016). Pri tjelesnoj aktivnosti velika je vjerojatnost da se razviju pozitivne osobine poput odlučnosti, upornosti, higijene, discipliniranosti, poštenja, kulturnog ponašanja i drugih (Bungić i Barić, 2009). Međunarodno istraživanje koje je obuhvaćalo 15 zemalja širom svijeta izvještava kako manje od 40 posto djece sudjeluje u preporučenim razinama tjelesne aktivnost, iako se razine među zemljama jako razlikuju (Tremblay et al., 2014). Opširnije istraživanje kojim je obuhvaćena samoprocjena tjelesne aktivnosti na uzorku djece i mladih iz 39 zemalja navodi kako samo 23% djece u dobi od jedanaest godina provodi u preporučenim 60 minutnim tjelesnim aktivnostima umjerenog i visokog intenziteta (Currie et al., 2012). Istraživanje je također pokazalo kako djeca povećanjem dobi manje zadovoljavaju dnevne preporuke pa je tako vidljivo da samo 19% djece dobi 13 godina i 15% dobi 15 godina zadovoljava aktivnosti umjerenog i visokog intenziteta u trajanju 60 minuta. U istraživanju Prskala (2007) sudjelovalo je 287 učenika nižih razreda. Autor zaključuje da je provođenje slobodnog vremena djece u nekoj sedentarnoj aktivnosti viša (27%) nego u nekoj kineziološkoj aktivnosti (17%).

Te Velde i suradnici (2007) proveli su istraživanje u 9 zemalja Europe (Austrija, Belgija, Danska, Island, Nizozemska, Norveška, Portugal, Španjolska i Švedska) na 12538 ispitanika. Ispitivali su razliku između dječaka i djevojčica u sedentarnim i tjelesnim aktivnostima. Istraživanje je pokazalo da djevojčice više vremena provode sedentarno (2.7 sati na dan) i manje vježbaju (2.1 sat na tjedan), a dječaci više gledaju televiziju (3.3 sata na dan), ali i više vježbaju od djevojčica (2.3 sata na tjedan). Nasuprot tjelesnoj aktivnosti koja je povezana s pokretima koje ljudi izvode, tjelesni fitnes je skup svojstava koje ljudi imaju ili postižu (Caspersen, Powell, & Christenson, 1985). Prema Pate (1988) tjelesni fitnes je stanje koje karakterizira sposobnost obavljanja svakodnevnih aktivnosti energično i bez većeg umaranja. Tjelesni fitnes uključuje nekoliko komponenti: kardiorespiratorni fitnes, mišićnu snagu, mišićnu izdržljivost i fleksibilnost (Caspersen et al., 1985). Svaka od tih komponenti nam je potrebna za svakodnevni život i svaka od tih komponenti može biti poboljšana svakodnevnom tjelesnom aktivnošću. Redovita tjelesna aktivnost ima mnoge pozitivne utjecaje na opće zdravlje i tjelesni fitnes, odnosno sposobnosti pojedinca da efikasno obavlja svakodnevne zadaće. Osjećati se zdravo i sposobno potreba je svakog čovjeka, a kako zadovoljiti tu potrebu djecu uče roditelji, odgajatelji i učitelji. Glavni je cilj ovog istraživanja utvrditi povezanost između

tjelesnog fitnesa i tjelesne aktivnosti ispitanika te ispitati postoje li razlike u tim karakteristikama s obzirom na spol.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U ovom istraživanju korišten je uzorak od 74 učenika (41 muškog i 33 ženskog spola) Prve osnovne škole u Čakovcu. U istraživanju su sudjelovali učenici 4. razreda starosti od 10 do 11 godina.

Mjerni instrumenti

Uzorak varijabli za procjenu tjelesnog fitnesa činile su 4 antropometrijske mjere (tjelesna visina, tjelesna težina, indeks tjelesne mase IBM i opseg podlaktice), 5 testova za procjenu motoričkih sposobnosti (taping rukom, pretklon raznožno, skok u dalj s mjesta, prenošenje pretrčavanjem i podizanje trupa) i jedan test za procjenu funkcionalnih sposobnosti (trčanje 3 minute). Tjelesna aktivnost djece ispitana je s *The children's physical activity questionnaire (CPAQ)* upitnikom koji je adaptiran i modificiran iz *Amsterdam Growth and Health Longitudinal Study* za procjenu tjelesne aktivnosti malezijske djece (Kemper, Bakker, Twisk, & Van Mechelen, 2002), a obuhvaća tri domene tjelesnih aktivnosti: aktivnosti vezane uz školu, organizirane tjelesne aktivnosti i tjelesne aktivnosti u slobodno vrijeme i čine sažet popis tjelesnih aktivnosti energetske potrošnje za mlade u kojima najčešće sudjeluju (Ridley, Ainsworth, & Olds, 2008). Upitnik čini procjenu tjelesnih aktivnosti u posljednjih 7 dana. Prema Ainswothu i suradnicima (2000) aktivnosti su okarakterizirane i bodovane prema metaboličkom intenzitetu (*METPA scores*) kao aktivnosti visokog intenziteta one čija je vrijednost (> 6 MET-a), umjerene aktivnosti u rasponu (3.0 - 6.0 MET-a), laganog intenziteta (1.6 - 3.0 MET-a) i sedentarne aktivnosti (< 1.6 MET-a). Tako je primjerice ukupno vrijeme provedeno u aktivnostima visokog intenziteta izračunato zbrojem svih tjelesnih aktivnosti čija je MET-a vrijednost veća od 6.

Način provođenja istraživanja

Anketni upitnik o razini tjelesne aktivnosti popunjavali su roditelji. Mjerenja su se provodila u svibnju 2017. godine kroz tri sata tjelesne i zdravstvene kulture. Sva mjerenja provodila su 3 educirana mjerioca, pri čemu je isti mjeritelj uvijek mjerio istu skupinu testova. Svi roditelji bili su upoznati s istraživanjem u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (Ajduković i Kolesarić, 2003) te su pisanim pristankom odobrili sudjelovanje u istraživanju.

Metode obrade podaataka

Karakteristike varijabli utvrđene su ustaljenim deskriptivnim statističkim postupcima. Normalnost distribucije testirana je Kolmogorov-Smirnovljevim testom. T-testom izračunate su razlike između spolova u varijablama funkcionalne i motoričkih sposobnosti, antropometrijskih karakteristika i razine tjelesne aktivnosti. Izračunate su interkorelacije antropometrijskih, motoričkih, funkcionalnih i varijabli tjelesne aktivnosti, točnije izračunat je Pearsonovi koeficijent korelacije.

REZULTATI I DISKUSIJA

Tablica 1. Razlike između spolova u morfološkim, motoričkim i funkcionalnim obilježjima kao i tjelesnoj aktivnosti različitih intenziteta
Table 1. Gender differences in morphological, motor and functional characteristics as well as physical activity of different intensities

Varijable	Dječaci (N=41) AS±SD	Djevojčice (N=33) AS±SD	T-test	df	p
ATV (cm)	148.76±6.54	147.24±6.86	0.975	72	0.333
ATT (kg)	39.76±9.84	39.75±9.65	0.004	72	0.997
ITM	17.81±3.43	18.25±4.06	-0.501	72	0.618
OPODL (cm)	20.50±2.26	20.26±2.24	0.436	72	0.664
MPR (cm)	50.32±10.87	60.30±12.74	-3.636	72	**0.001**
PRENPRET (sec)	11.16±1.02	12.10±1.28	-3.478	72	**0.001**
SDM (cm)	160.95±27.38	151.64±26.30	1.480	72	0.143
MPT (frekv.)	23.05±4.11	21.58±2.77	1.758	72	0.083
MTAP (frekv.)	22.73±4.14	22.21±3.18	0.593	72	0.555
F3 (m)	722.07±105.65	641.82±117.22	3.093	72	**0.003**
Visoka (min./tjedno)	305.85±250.88	136.51±107.36	3.616	72	**0.001**
Umjerena (min./tjedno)	519.78±350.34	514.06±342.21	0.071	72	0.944
Niska (min./tjedno)	226.72±258.37	404.39±289.55	-2.769	71	**0.007**
Sedentarna (min./tjedno)	2301.58±1031.90	1922.39±771.28	1.753	72	0.084

Legenda: ATV-tjelesna visina; ATT-tjelesna masa; ITM-indeks tjelesne mase; OPODL-opseg podlaktice; MPR-pretklon raznožno; PRENPRET-prenošenje pretrčavanjem; SDM-skok u dalj iz mjesta; MPT-podizanje trupa; MTAP-taping rukom; F3-trčanje 3 minute

Rezultati t-testa (Tablica 1.) pokazali su statistički značajne razlike u varijablama *pretklon raznožno* (p = 0.001), *prenošenje s pretrčavanjem* (p = 0.001), *trčanje na tri minute* (p = 0.003), *visoki intenzitet tjelesne aktivnosti* (p = 0.001) i *niska razina tjelesne aktivnosti* (p = 0.007). Iz dobivenih razina značajnosti, vidljive su razlike u korist djevojčica u varijablama *pretklon raznožno* i *niska razina tjelesne aktivnosti*, dok su značajne prosječne vrijednosti dječaka veće u *pretrčavanju s prenošenjem, trčanju na 3 minute i visokoj razini tjelesne aktivnosti.* Indeks tjelesne mase (ITM) kao pokazatelj stanja uhranjenosti pokazuje slične prosječne vrijednosti učenika (17.81) i učenica (18.25). Budući da dječaci prema percentilnoj tablici spadaju u 59., a djevojčice u 54. percentil može se utvrditi da su oba spola normalne tjelesne težine. Dobivene razlike u motoričkim testovima potvrdila su i dosadašnja istraživanja (Malina & Bouchard, 1991; Marta et al., 2012; Bayindir & Kolayiş, 2015) prema kojima su djevojčice superiornije u testovima fleksibilnosti, a dječaci u aerobnoj izdržljivosti i agilnosti. Bompa & Carrera (2015) navode fleksibilnost kao sposobnost koja opada povećanjem dobi, naročito kod dječaka nakon puberteta. Djevojčice su fleksibilnije do puberteta kada je i razlika između spolova najveća. Nakon puberteta trend razlika se nastavlja, ali nije značajan kao u pubertetskom razdoblju. Značajne razlike između spolova dobivene su u varijablama *tjelesna aktivnost visokog intenziteta* u kojoj dječaci provode više minuta tjedno, dok djevojčice provode više vremena u *aktivnostima niskog intenziteta*. Rezultati istraživanja na uzorku europske, azijske i afričke djece (Owen et al., 2009) pokazali su kako djevojčice provode više vremena sedentarno, a manje u tjelesnim aktivnostima niskog, umjerenog i visokog intenziteta. Iako u ovom istraživanju nisu dobivene značajne razlike u sedentarnim aktivnostima, vidljive su veće prosječne vrijednosti dječaka u odnosu na

djevojčice. Dobiveni rezultati nisu u skladu s istraživanjem Jandrića (2010) koje pokazuje kako djevojčice provode značajno više vremena sjedeći, a manje u aktivnostima niskog, umjerenog i visokog intenziteta. Isto istraživanje pokazuje da je igra (vrijeme provedeno vani) značajan prediktor razlika između dječaka i djevojčica u razini tjelesne aktivnosti. Istraživanje Trost i suradnika (2002) u procjeni razine tjelesne aktivnosti objektivnom metodom mjerenja akcelerometrom pokazuje značajne spolne razlike u ukupnim dnevnim aktivnostima umjerenog do visokog intenziteta. Rezultati pokazuju kako su dječaci aktivniji od djevojčica. Slični rezultati dobiveni su u longitudinalnom istraživanju tijekom 15 godina (van Mechelen et al., 2000) na uzorku nizozemske djece koje je pratilo njihov tjelesni aktivitet od 13. do 27. godine života. Tijekom adolescencije djevojčice značajno više sudjeluju u aktivnostima umjerenog, a manje u aktivnostima visokog intenziteta. Također, djevojčice imaju znatno nižu razinu ukupne tjelesne aktivnosti. Longitudinalno istraživanje na uzorku njemačke djece (Fuchs et al., 1988) 6. i 7. razreda pokazalo je značajno veće sudjelovanje dječaka u ukupnoj tjelesnoj aktivnosti, unatoč činjenici da nije bilo spolnih razlika u umjerenoj tjelesnoj aktivnosti. Isto tako utvrđeno je da dječaci značajno više sudjeluju u aktivnostima visokog intenziteta te autori naglašavaju potrebu intervencijskih programa za djevojčice svih dobnih skupina. Zaključno, rezultati ovog istraživanja u skladu su s navedenim istraživanjima u aktivnostima visokog intenziteta u kojima dječaci provode više vremena. Pretpostavljamo da je nepostojanje razlika, kao i vrijeme provedeno u sedentarnim aktivnostima precijenjeno što je rezultat manjkavosti upitnika kojima se vrši samoprocjena vremena u sedentarnim aktivnostima.

Iz Tablice 2. vidljivi su koeficijenti korelacije kod dječaka između antropometrijskih mjera, motoričkih testova i razine tjelesne aktivnosti te ukazuju na slabu (r = 0.25 - 0.50) i umjerenu povezanost (r = 0.5 - 0.75). Povezanost između antropometrijskih mjera i motoričkih testova ukazuje na negativnu povezanost mjera mase, voluminoznosti tijela i indeksa tjelesne mase s testom *skok u dalj iz mjesta* za koje je odgovoran mehanizam za regulaciju intenziteta ekscitacije i testa *prenošenje pretrčavanjem*, koji je pod kontrolom centralnog živčanog sustava i ovisi o mehanizmu za regulaciju strukturiranosti kretanja. Najviše povezanosti negativnog smjera (varijabla je obrnuto skalirana te veća vrijednost u testu ukazuje na slabiji rezultat) pokazale su se između testa *prenošenje pretrčavanjem i indeksa tjelesne mas*e (r = 0.52), *tjelesne težine* (r = 0.48) i *opsega podlaktice* (r = 0.44). Prema udjelu zajedničkih vrijednosti, tj. jačine linearne povezanosti izražene koeficijentom determinacije koji se računa kvadriranjem koeficijenta korelacije (r^2), zajedničke vrijednosti navedenih koeficijenata korelacije iznose: 27%, 23.6% i 19.8%. Dobivene vrijednosti koeficijenta korelacija i determinacije pokazuju kako ispitanici koji imaju veće vrijednosti u antropometrijskim mjerama *tjelesne težine, opsega podlaktice i indeksa tjelesne mase* imaju slabiji rezultat u testu *prenošenje pretrčavanjem*. Isto tako, negativna povezanost dobivena je između testa *skok u dalj iz mjesta i indeksa tjelesne mase* (r = -0.38) i *opsega podlaktice* (r = -0.40), što ukazuje da veća vrijednost indeksa tjelesne mase predstavlja balastnu masu na uspješnost u izvođenju *skoka u dalj iz mjesta*. Povezanost testa *trčanje u 3 minute* pokazuje također negativni smjer s mjerama *tjelesne težine* (r = 0.42), *indeksa tjelesne*

Tablica 2. Korelacijska analiza morfoloških, motoričkih i funkcionalnih obilježja te razina tjelesne aktivnosti kod dječaka
Table 2. Correlation analysis of morphological, motor and functional characteristics and levels of physical activity in boys

Varijable	ATV	ATT	ITM	OPO	MPR	PRE	SDM	MPT	TAP	F3	Vis.	Umj.	Nis.
ATV	1												
ATT	**.67****	1											
ITM	**.43****	**.95****	1										
OPO	**.57****	**.94****	**.93****	1									
MPR	-.26*	-.04	.04	-.03	1								
PRE	.21	**.48****	**.52****	**.44****	-.05	1							
SDM	-.18	-.18	**-.38****	**-.40****	**-.36****	.33*	1						
MPT	-.03	-.09	-.11	-.01	.19	**-.53****	**55****	1					
TAP	-.14	-.21	-.20	-.17	.18	-.38**	.49**	**.54****	1				
F3	-.27*	**-.42****	**-.41****	**-.41****	-.02	**-.77****	**.63****	**.50****	-.27*	1			
Vis. TA	-.13	-.18	-.17	-.18	-.17	**-.32***	.22	.22	.18	**.51****	1		
Umj. TA	-.04	-.11	-.11	-.18	.13	.14	-.09	.05	.03	-.01	-.22	1	
Niska TA	-.09	.05	.10	.00	.05	.49**	**-.42****	**-.42****	-.05	**-.37****	-.22	.25	1
Sedent.	.05	.20	.23	.14	.03	**.47****	-.23	-.22	-.04	**-.39****	-.24	.18	**.27***

*značajnost koeficijenata korelacije na razini 0.05; **značajnost koeficijenata korelacije na razini 0.01

Tablica 3. Korelacijska analiza morfoloških, motoričkih i funkcionalnih obilježja te razina tjelesne aktivnosti kod djevojčica
Table 3. Correlation analysis of morphological, motor and functional characteristics and levels of physical activity in girls

Varijable	ATV	ATT	ITM	OPO	MPR	PRE	SDM	MPT	TAP	F3	Vis.	Umj.	Nis.
ATV	1												
ATT	**.48****	1											
ITM	.11	**.92****	1										
OPO	.35*	**.92****	**.89****	1									
MPR	.33*	.04	-.08	-.11	1								
PRE	-.14	**.55****	**.69****	**.57****	-.13	1							
SDM	.11	**-.46****	**-.57****	**-.44****	**.46****	**-.69****	1						
MPT	.24	-.00	-.11	.00	.31*	**-.53****	**.48****	1					
TAP	.00	-.28	-.32*	-.21	-.32*	**-.41****	.19	.34*	1				
F3	.08	**-.62****	**-.76****	**-.55****	.01	**-.83****	**.61****	**.48****	**.47****	1			
Vis. TA	.03	.22	.22	.20	-.46**	.04	-.28	-.13	**.34***	-.00	1		
Umj. TA	-.04	-.06	-.04	-.01	**.39***	-.17	**.41****	**.48****	.21	.24	-.13	1	
Niska TA	-.10	-.14	-.11	-.08	.00	-.11	.27	.06	.20	.15	-.19	**.55****	1
Sedent.	-.19	.08	.20	.10	.07	-.12	.13	**-.36***	.03	-.09	.02	.18	.05

*značajnost koeficijenata korelacije na razini 0.05; **značajnost koeficijenata korelacije na razini 0.01

mase (r = -0.40) i *opsega podlaktice* (r = -0.41). Iz navedenih koeficijenata korelacije vidljivo je da zajednička vrijednost iznosi 20% te ukazuje kako ispitanici koji imaju veće vrijednosti navedenih mjera postižu slabije rezultate u testu funkcionalne sposobnosti *trčanje u 3 minute.* Slični rezultati dobiveni su u istraživanju Rausavljevića (1995) koji navodi negativan utjecaj mase tijela i masnog tkiva na izvođenje motoričkih testova kojima se mjeri eksplozivna snaga i sposobnost rješavanja kompleksnih motoričkih zadataka i izdržljivosti. Kondrič (2000) na uzorku 11-godišnjaka navodi kako ispitanici koji pripadaju endomezomorfnom tipu imaju poteškoća u izvođenju zadataka poput saginjanja (pregibanja), tj. izražena je nemogućnost razvijanja velike sile agonista mišića opružača natkoljenice i potkoljenice te pregibača stopala, kao i pregibača i opružača trupa. Isti autor ukazuje kako masna komponenta negativno utječe na rezultat u izvođenju testova trkačke izdržljivosti. Rezultati nadalje pokazuju kako nema značajne povezanosti između antropometrijskih mjera i razine tjelesne aktivnosti.

Najveću povezanost pozitivnog smjera (r = 0.51) s varijablom *visoka razina tjelesne aktivnosti* pokazuje test *trčanje u 3 minute* i *prenošenje pretrčavanjem* (r = -0.32). Dobivena povezanost je očekivana kod dječaka i ukazuje kako ispitanici koji provode više vremena u visokoj tjelesnoj aktivnosti postižu i bolje rezultate na testu funkcionalne sposobnosti. Varijabla *niska razina tjelesne aktivnosti* pokazuje negativnu značajnu povezanost s varijablama *skok u dalj iz mjesta* (r = -0.42) i *podizanje trupa* (r = -0.42). Značajnu negativnu povezanost s varijablom *trčanje u 3 minute* pokazuje varijabla *niska razina tjelesne aktivnosti i sedentarne aktivnosti*. Rezultati povezanosti ukazuju da ispitanici koji više vremena tjedno provedu u niskim i sedentarnim aktivnostima imaju slabije rezultate na testu funkcionalne sposobnosti. Rezultati govore u prilog istraživanju (J. R. Thomas & K. T. Thomas, 1988) koje je utvrđivalo povezanost između testa trčanja, antropometrijskih karakteristika i okolinskih čimbenika. Suma kožnih nabora je jedini antropometrijski parametar koja je negativno povezan s testom trčanja. Nadalje, autori navode kako djeca mlađa od 10 godina koja imaju više organiziranih tjelesnih aktivnosti vođenih stručnom osobom postižu bolje rezultate u trčanju, dok je kod djece starije od 10 godina pozitivna povezanost značajna s intenzitetom tjelesnih aktivnosti u školi i izvan nje. Iz međusobnih korelacijskih veza kod djevojčica (Tablica 3.) vidljive su slične povezanosti antropometrijskih mjera i motoričkih testova kao i kod dječaka. Zbog obrnuto skalirane varijable, negativna povezanost pokazala se između testa *prenošenje pretrčavanjem* i *tjelesne težine* (r = 0.55), *indeksa tjelesne mase* (r = 0.69) i *opsega podlaktice* (r = 0.57). Isti negativni smjer vidljiv je kod varijable *skok u dalj iz mjesta* i *tjelesne težine* (r = -0.46), *indeksa tjelesne mase* (r = -0.57) i *opsega podlaktice* (r = -0.44). Povezanosti kod djevojčica ukazuju da povećane vrijednosti tjelesne težine, indeksa tjelesne mase i opsega podlaktice predstavljaju ograničavajući čimbenik u onim aktivnostima koje zahtijevaju brzo i eksplozivno premještanje tijela u prostoru, naročito u zadacima pregibanja. Nadalje, povezanost s varijablom *trčanje u 3 minute,* pokazuje sličnu negativnu značajnu povezanost kao i kod dječaka, *tjelesna težina* (r = -0.62), *indeks tjelesne* mase (r = -0.76) i *opseg podlaktice* (r = -0.55). Dobiveni rezultati dječaka i djevojčica u skladu su s istraživanjem na uzorku makedonskih dječaka i djevojčica iste dobi (Gontarev & Ruzdija, 2014) koje pokazuje da je veća vrijednost indeksa tjelesne mase negativno povezana s testovima repetitivne i eksplozivne snage, brzine, koordinacije i aerobne izdržljivosti. Istraživanje Ceschia et al. (2016) na uzorku djece iste dobi također pokazuje kako ispitanici s većim vrijednostima indeksa tjelesne mase

postižu slabije rezultate u testovima aerobne izdržljivosti, brzine i agilnosti. Rezultati isto tako pokazuju kako nema značajne povezanosti između antropometrijskih mjera i razine tjelesne aktivnosti. Varijabla *visoka razina tjelesne aktivnosti* u pozitivnoj je korelaciji (r = 0.34) s testom brzine *taping rukom* te pokazuje kako ispitanice koje provode više vremena u visokoj razini tjelesne aktivnosti imaju bolje rezultate u brzini. Značajna povezanost pozitivnog smjera s varijablom *umjerena tjelesna aktivnost* pokazuju varijable *pretklon raznožno* (r = 0.39), *skok u dalj iz mjesta* (r = 0.41) i *podizanje trupa* (r = 0.48) te se može zaključiti da djevojčice koje provode više vremena u tjelesnoj aktivnosti umjerenog intenziteta postižu bolje rezultate u fleksibilnosti, eksplozivnoj snazi nogu i repetitivnoj snazi. Dobiveni rezultat povezanosti tjelesne aktivnosti i repetitivne snage nije u skladu s istraživanjem Huang & Malina (2002) koje je pokazalo kako razina tjelesne aktivnosti nema utjecaj na rezultat u testu repetitivne snage. Varijabla *sedentarna aktivnost* i *podizanje trupa* pokazuje značajnu negativnu povezanost (r = -0.36), što pokazuje da djevojčice koje provode više vremena u sedentarnim aktivnostima postižu slabije rezultate u repetitivnoj snazi trupa. Povezanost pozitivnog smjera (r = 0.55) vidljiva je između varijabli *niske i visoke razine tjelesne aktivnosti*. Pretpostavlja se da ispitanici koji provode više vremena u niskoj razini tjelesne aktivnosti preferiraju i aktivnosti umjerenog intenziteta.

ZAKLJUČCI

Budući da se na okolinske čimbenike može utjecati, na ovom malom uzorku ispitanika može se zaključiti kako je nužno provoditi intervencijske programe kojima bi se povećala visoka razina tjelesne aktivnosti djevojčica i smanjilo vrijeme provedeno u sedentarnim aktivnostima kod oba spola. S obzirom na tendenciju povećanja indeksa tjelesne mase djece koja navode istraživanja cijelog svijeta, zatim smanjenja ukupne razine tjelesne aktivnosti i povećanja sedentarnih aktivnosti djece, intervencijske je programe potrebno provoditi u školama povećanjem satnice tjelesne i zdravstvene kulture i provođenjem izvannastavnih i izvanškolskih tjelesnih aktivnosti.

LITERATURA

Ainsworth, B. E., Haskell, W. L., Whitt, M. C., Irwin, M. L., Swartz, A. M., Strath, S. J., … & Leon, A. S. (2000). Compendium of physical activities: an update of activity codes and MET intensities. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 32,* S498-516. https://doi.org/10.1097/00005768-200009001-00009

Ajduković, M. i Kolesarić, V. (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vijeće za djecu RH.

Bayindir, B., & Kolayiş, I. E. (2015). Comparision of strenght, speed and endurance in 11-13 age boys and girls. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174,* 3292-3298. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.996

Bompa, T., & Carrera, M. (2015). *Conditioning young athletes*. Human Kinetics.

Bungić, M. i Barić, R. (2009). Tjelesno vježbanje i neki aspekti psihološkog zdravlja. *Hrvatski Športskomedicinski vjesnik, 24,* 65-75.

Caspersen, C., Powell, K., & Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports, 100,* 126-131.

Ceschia, A., Giacomini, S., Santarossa, S., Rugo, M., Salvadego, D., Da Ponte, A., ... & Lazzer, S. (2016). Deleterious effects of obesity on physical fitness in pre-pubertal children. *European Journal of Sport Science*, *16*(2), 271-278. https://doi.org/10.1080/17461391.2015.1030454

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., et al. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: World Health Organization. URL: www.hbsc.org/publications/international

Fuchs, R., Powell, K. E., Semmer, N. K., Dwyer J. H., Lippert, P., & Hoffmeister, H. (1988). Patterns of physical activity among German adolescents: the Berlin-Bremen study. *Preventive Medicine*, *17*, 746-763. https://doi.org/10.1016/0091-7435(88)90093-x

Gontarev, S., & Ruzdija, K. (2014). The relationship between overweight, obesity and physical fitness among eleven and twelve-year-old Macedonian adolescents. *Journal of Physical Education and Sport*, *14*(2), 178-185. https://doi.org/10.7752/jpes.2014.02028

Huang, Y. C., & Malina, R. M. (2002). Physical activity and health-related physical fitness in Taiwanese adolescents. *Journal of Physiological Anthropology and Applied Human Science*, *21*(1), 11-19. https://doi.org/10.2114/jpa.21.11

Jandrić, S. (2010). Differences between boys and girls in terms of physical activity. *Facta Universitatis*, *8*(1), 1-7.

Kemper, H. C. G., Bakker, I., Twisk, J. W. R., & Van Mechelen, W. (2002). Validation of a physical activity questionnaire to measure the effect of mechanical strain on bone mass. *Bone*, *30*, 799-804. https://doi.org/10.1016/s8756-3282(02)00709-3

Kondrič, M. (2000). *Promjene odnosa između nekih antropometrijskih osobina i motoričkih sposobnosti učenika od 7. do 18. godine* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Kineziološki fakultet.

Malina, R. M., & Bouchard, C. (1991). *Growth, Maturation, and Physical Activity*. Illinois: Human Kinetics Books.

Marta, C. C., Marinho, D. A., Barbosa, T. M., Izquierdo, M., & Marques, M. C. (2012). Physical fitness differences between prepubescent boys and girls. *The Journal of Strength and Conditioning Research*, *26*(7), 1756-1766. https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e31825 bb4aa

Owen, C. G., Nightingale, C. M., Rudnicka, A. R., Cook, D. G., Ekelund, U., & Whincup, P. H. (2009). Ethnic and gender differences in physical activity levels among 9–10 year-old children of white European, South Asian and African–Caribbean origin: the Child Heart Health Study in England (CHASE Study). *International Journal of Epidemiology*, 38(4), 1082-1093. https://doi.org/10.1093/ije/dyp176

Pate, R. R. (1988). The evolving definition of physical fitness. *Quest*, *40*, 174-179. https://doi.org/10.1080/00336297.1988.10483898

Prskalo, I. (2007). Kineziološki sadržaji i slobodno vrijeme učenika mlađe školske dobi. *Odgojne znanosti*, *9*(2), 161-173.

Rausavljević, N. (1995). Kanonička razmerja med morfološkimi značilnostmi in motoričnimi sposobnostmi učencev prvih razredov osnovnih šol. *Šport*, *43*(2), 38-40.

Ridley, K., Ainsworth, B. E., & Olds, T. S. (2008). Development of a compendium of energy expenditures for youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *5*, 45. https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-45

te Velde, S. J., De Bourdeaudhuij, I., Rasmussen, M., Hagströmer, M., Klepp, K. I., & Brug, J. (2007). Patterns in sedentary and exercise behaviors and associations with overweight in 9-14 year-old boys and girls – a cross-sectional study. *BMC Public Health*, *7*, 16. https://doi.org/10.1186/1471-2458-7-16

Thomas, J. R., & Thomas, K. T. (1988). Development of gender differences in physical activity. *Quest*, *40*(3), 219-229. https://doi.org/10.1080/00336297.1988.10483902

Tremblay, M. S., Gray, C. E., Akinroye, K., Harrington, D. M., Katzmarzyk, P. T., Lambert, E. V., ... & Tomkinson, G. (2014). Physical activity of children: A global matrix of grades comparing 15 countries. *Journal of Physical Activity and Health*, *11*(1), 113-125. https://doi.org/10.1123/jpah.2014-0177

Trost, S. G., Pate, R. R., Sallis, J. F., Freedson, P. S., Taylor, W. C., Dowda, M., & Sirard J. (2002). Age and gender differences in objectively measured physical activity in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, *34*(2), 350-355. https://doi.org/10.1097/00005768-200202000-00025

van Mechelen, W., Twisk, J. W., Post, R. G., Snel, B. J., & Kemper, H. C. G. (2000). Physical activity of young people: the Amsterdam longitudinal growth and health study. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, *32*, 1610-1616. https://doi.org/10.1097/00005768-200009000-00014

TJELESNA AKTIVNOST I SLOBODNO VRIJEME UČENIKA PRIMARNOG OBRAZOVANJA

PHYSICAL ACTIVITY AND LEISURE TIME OF PRIMARY EDUCATION PUPILS

Snježana MRAKOVIĆ[1], Lorena SVETINA[2], Ivana NIKOLIĆ[1]
[1]Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Republika Hrvatska
[2]Osnovna škola Savski gaj, Zagreb, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi razinu tjelesne aktivnosti učenika u primarnoj edukaciji te provjeriti moguće razlike u tjelesnoj aktivnosti s obzirom na razred učenika. Istraživanje je provedeno u Osnovnoj školi braće Radić u Zagrebu na uzorku od 220 učenika (100 djevojčica i 120 dječaka) u dobi od 7 do 10 godina starosti. Razina tjelesne aktivnosti ispitana je anketnim upitnikom „Fels physical activity for children“ (Fels PAQ) koji se sastojao od osam pitanja. Učenici su upitnik rješavali samostalno, uz prethodno objašnjenje i upute ispitivača. Na osnovu upitnika izračunati su indeksi u područja sporta (IS), slobodnog vremena (ISV), kućanskih poslova (IKP) te ukupan rezultat tjelesne aktivnosti (UTA). Za izračunavanje razlika između razreda korišten je neparametrijski Kruskal Wallisov test. Uvidom u rezultate uočeno je da su učenici drugog i četvrtog razreda nešto aktivniji od učenika prvog i trećeg razreda, no ukupna razina tjelesne aktivnosti cjelokupnog uzorka pokazuje da je velik broj ispitanika nedovoljno tjelesno aktivan. Prosječni rezultati u varijablama koje procjenjuju indeks tjelesne aktivnosti pokazuju da su učenici svih razreda najmanje aktivni u području bavljenja sportom u školi ili sportskom klubu, a najaktivniji su tijekom slobodnog vremena. U suvremenom dobu navike se mijenjaju zbog novih oblika razonode (internet, video igre, TV i sl.) i zabilježeno je značajno smanjenje razine tjelesne aktivnosti djece, dok prekomjerna tjelesna masa i pretilost rastu te predstavljaju jedan od najvećih zdravstvenih problema koji je poprimio razmjere globalne epidemije.

Ključne riječi: tjelesna aktivnost, učenici, Fels PAQ upitnik, indeks sporta, indeks slobodnog vremena, indeks kućanskih poslova

ABSTRACT
The aim of this research was to determine the level of physical activity among children in primary education, as well as to test the possible differences in physical activity considering school level. The research was conducted using the sample of 220 students (100 girls and 120 boys) aged 7 to 10, in Radić Brothers Primary School in Zagreb. The level of physical activity was tested with a survey questionnaire “Fels physical activity for children” (Fels PAQ) which includes eight questions. The researcher had explained the questions and gave the instructions before the students did the questionnaire individually. The sport activity index (SAI), leisure time activity index (LTAI), household activity index (HAI) and total physical activity (TPA) were calculated based on the questionnaire. Kruskal Wallis test was used to calculate differences between grades. According to the research results, the second-grade and fourth-grade students are slightly more active than first-grade and third-grade students. However, the level of total physical activity of the whole sample suggests that the great number of students are insufficiently physically active. Average results of variables that estimate the physical activity index, show that all students are

least active in the field of school sports and sport clubs, but are most active during leisure time. Nowadays, habits are changed due to the new ways of spending leisure time (such as the internet, video games, TV, etc.). A significant decrease in the level of physical activity among children and the rise of overweight and obesity pose one of the biggest health issues that has spread globally. There are concerns that in the last couple of years, new life habits and sedentary lifestyle have contributed to this phenomenon.

Keywords: physical activity, pupils, Fels PAQ questionnaire, sport activity index, leisure time activity index, household activity index

UVOD

Nedostatak tjelesne aktivnosti golemi je problem današnjice unatoč svjesnosti o njezinim pozitivnim učincima. Kretanje, odnosno mišićna aktivnost je uz kisik, vodu i energiju jedna od osnovnih biotičkih potreba čovjeka kojom se održava život (Malina, Bouchard, & Bar-Or, 2004, prema Alić, 2015). Smatra se da tjelesnoj aktivnosti nije posvećena ona količina pozornosti kolika bi trebala biti. Mladim ljudima tjelesna aktivnost danas predstavlja sve manje atraktivnu vrstu zabave, podložni su pasivnom načinu života i digitalizaciji (Badrić i Prskalo, 2011). Tijekom nastavnog procesa učenici većinu vremena sjede, a vrlo je česta pojava da roditelji svoju djecu voze automobilom do škole. Tu se javlja velik problem jer djeca nemaju dovoljno čest podsjetnik o važnosti tjelesne aktivnosti. Upravo ju je iz tog razloga bitno uključiti u ljudsku svakodnevicu. Jedna od osnovnih funkcija ljudskog organizma je njegova tjelesna aktivnost. Postoji mnogo različitih definicija tjelesne aktivnosti. Tjelesna se aktivnost definira kao svaki pokret tijela koji je izveden aktivacijom skeletnih mišića, a rezultira potrošnjom energije iznad razine potrošnje u mirovanju (Caspersen, Powell, & Christenson, 1985). Svjetska zdravstvena organizacija definira tjelesnu aktivnost kao svaki pokret tijela uzrokovan skeletnim mišićima koji zahtijeva potrošnju energije što uključuje i odlazak u dućan, obavljanje kućanskih poslova, aktivnu igru, šetanje kućnog ljubimca, rekreaciju, putovanje te svaku aktivnost obavljenu tijekom rada. Tjelesna aktivnost obuhvaća sve pokrete, odnosno kretanja u svakodnevnom životu, a kategorizirana je prema razini intenziteta od niskog preko umjerenog do visokog intenziteta (Pan American Health Organisation, 2002). Tjelesne aktivnosti niskog intenziteta uključuju minimalno znojenje i minimalnu zadihanost, aktivnosti srednjeg intenziteta uključuju određenu količinu znojenja i zadihanost iznad normalne razine, a aktivnosti visokog intenziteta uključuju veliku količinu znojenja i tešku zadihanost (Jetté, Sidney, & Blümchen, 1990). Bartoš (2015) navodi da podražaji nastali vježbanjem različitim intenzitetima imaju i različite učinke, odnosno nisu jednako djelotvorni u podizanju funkcionalne sposobnosti čovjeka. Funkcionalne sposobnosti predstavljaju sposobnost oslobađanja odgovarajuće količine energije u stanicama koja je neophodna za održavanje homeostaze i za rad specifičnih funkcija pojedinih dijelova organizma (Findak i Prskalo, 2004). Za vrijeme niskog intenziteta vježbanja ne postiže se djelotvornost u podizanju funkcionalne sposobnosti, dok je srednji intenzitet djelotvoran. S druge strane nedovoljna tjelesna aktivnost ili neaktivnost definirana je kao stanje u kojem nema značajnijeg povećanja energetske potrošnje iznad one u mirovanju (Hagströmer, Oja, & Sjöström, 2007, prema Alić 2015). Neaktivnost obilježava odsustvo tjelesne aktivnosti koja je nužna i preporučljiva radi očuvanja zdravlja. Brojni faktori utječu na razinu tjelesne aktivnosti, oni mogu biti biološki određeni, ali i ovisiti o socijalnom i fizičkom okruženju. Ukoliko

je većina bliskih kontakata određenog pojedinca dovoljno aktivna i tjelesnoj aktivnosti posvećuje veliku važnost, vrlo je vjerojatno da će i ta osoba pozitivno doživjeti tjelesnu aktivnost. Također, razumljivo je da dijete i osoba starije životne dobi neće biti jednako aktivni. Nahas, Goldfine, & Colins (2003) navode da u obzir treba uzeti i osobne karakteristike (dob, spol, indeks tjelesne mase, razina obrazovanja, zdravstveni status), psihološke karakteristike (samomotivacija, samoefikasnost), okolišne čimbenike (socijalna podrška okoline, sigurnosni uvjeti) te karakteristike tjelesne aktivnosti (tip tjelesne aktivnosti, intenzitet tjelesne aktivnosti). U suvremenim društvenim uvjetima primjereno tjelesno vježbanje je učinkovito i nezamjenjivo sredstvo unapređenja i zaštite zdravlja (Prskalo, 2004). Već u najranijoj dobi mogu se uočiti zdravstveni problemi koji su posljedica nedostatka tjelesne aktivnosti. Neprimjereno ili nedovoljno tjelesno vježbanje ne može se kasnije ispraviti, odnosno nadoknaditi i zbog toga mnogi organi, organski sustavi, osobine i sposobnosti ostaju slabije razvijeni ili nerazvijeni (Findak, 1997). U cilju razvoja zdrave populacije od iznimne je važnosti što ranije stvoriti pozitivan odnos i razvijati navike tjelesnog vježbanja. Tjelesna aktivnost ima najveći učinak na sprječavanje dječje pretilosti, zdravstvenog problema koji je poprimio razmjere globalne epidemije. S obzirom da pravilna tjelesna aktivnost produžuje životni vijek te utječe na fizičku i psihičku ravnotežu, Svjetska zdravstvena organizacija preporučuje djeci između 5 i 17 godina starosti da trebaju biti uključeni u kineziološke aktivnosti umjerenoga ili visokoga intenziteta najmanje 60 minuta dnevno. Tjelesne aktivnosti u navedenoj dobnoj skupini uključuju sportske aktivnosti, igru, trčanje, tjelesnu i zdravstvenu kulturu te sve aktivnosti koje se provode u obitelji, školi i zajednici. Glavni cilj ovog istraživanja bio je utvrđivanje razine tjelesne aktivnosti djece u primarnoj edukaciji u dobi od 7 do 10 godina i uočavanje mogućih razlika u tjelesnoj aktivnosti s obzirom na razred učenika. Sukladno postavljenom cilju istraživanja formulirane su sljedeće hipoteze:

H1. Očekuje se da je razina tjelesne aktivnosti kod većine učenika svih razreda u okviru preporučenih vrijednosti

H2. Očekuje se da postoji statistički značajna razlika u indeksu sporta kod učenika od prvog do četvrtog razreda na način da učenici višeg razreda imaju veći indeks sporta

H3. Ne očekuje se da postoji statistički značajna razlika u indeksu slobodnog vremena

H4. Očekuje se da postoji statistički značajna razlika u indeksu kućanskih poslova kod učenika od prvog do četvrtog razreda na način da učenici višeg razreda imaju veći indeks kućanskih poslova

H5. Očekuje se statistički značajna razlika u ukupnoj tjelesnoj aktivnosti s obzirom na razred učenika, na način da učenici prvog i drugog razreda imaju niže razine tjelesne aktivnosti od učenika trećeg i četvrtog razreda

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U istraživanju je korišten prigodni uzorak, a istraživanje je provedeno na uzorku od 220 učenika primarnog obrazovanja u dobi od 7 do 10 godina starosti.

Mjerni instrument

U svrhu provođenja ovog istraživanja ispitanici su dobrovoljno ispunili anketni upitnik o razini tjelesne aktivnosti. *Fels physical activity questionnaire for children* - Fels PAQ

for children (Treuth, Hou, Young, & Maynard, 2005) je standardizirani upitnik koji se koristi za procjenu razine tjelesne aktivnosti djece i adolescenata od 7 do 19 godina. Upitniku su dodana i opća pitanja o spolu i razredu, a učenici su upitnik rješavali anonimno i samostalno uz vodstvo ispitivača tehnikom olovka-papir. Upitnik se sastoji od 8 varijabli. Iz dobivenih rezultata izračunata je razina tjelesne aktivnosti u tri kategorije: Indeks sporta (IS), Indeks slobodnog vremena (ISV), Indeks obavljanja kućanskih poslova (IKP). Zbrojem sva tri indeksa (sport + slobodno vrijeme + kućanski poslovi) dobivena je ukupna razina tjelesne aktivnosti (UTA).

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u ožujku 2021. godine za vrijeme redovne nastave. Ravnatelj škole odobrio je provođenje istraživanja, a u pripremi su sudjelovale i učiteljice svih razrednih odjeljenja. Učiteljice su pomogle u sakupljanju suglasnosti koje su roditelji trebali potpisati i na taj način potvrditi sudjelovanje njihovog djeteta u istraživanju. Svi ispitanici su prije ispunjavanja upitnika dobili usmenu uputu o načinu rješavanja upitnika.

Metode obrade podataka

Razlike između razreda izračunate su primjenom Kruskal Wallis i Bonferroni-Dunn post-hoc testa. Svi dobiveni podatci obrađeni su pomoću statističkog paketa za obradu podataka „SPSS for Windows 19.0“.

REZULTATI

Iz Tablice 1. vidljivo je kako u ukupnom uzorku prema Treuth i suradnicima (2005), 48.6% učenika zadovoljava preporučenu razinu tjelesne aktivnosti, dok je većina 51.4% nedovoljno tjelesno aktivna. Uvidom u rezultate po razredima, vidljivo je da samo u četvrtom (62.5%) i drugom razredu (60.3%) većina učenika zadovoljava preporučenu razinu tjelesne aktivnosti, dok u trećem (47.3%) i u prvom razredu (24.1%) je manji procenat učenika koji zadoovljava preporučenu razinu tjelesne aktivnosti.

Tablica 1. Postotak učenika koji zadovoljava ili ne zadovoljava preporučenu razinu tjelesne aktivnosti

Table 1. Percentage of pupils who meet or do not meet the recommended level of physical activity

	Razred	**Frekvencije**	**Postotci (%)**
ne zadovoljava	1.	41	75.9
Zadovoljava	(N=54)	13	24.1
ne zadovoljava	2.	25	39.7
Zadovoljava	(N=63)	38	60.3
ne zadovoljava	3.	29	52.7
Zadovoljava	(N=55)	26	47.3
ne zadovoljava	4.	18	37.5
Zadovoljava	(N=48)	30	62.5
ne zadovoljava	Ukupno	113	51.4
Zadovoljava	(N=220)	107	48.6

Kruskal Wallisovim testom (Tablica 2.) dobivena je statistički značajna razlika između razreda u indeksu sporta ($x^2(3) = 14.68$, $p = 0.01$) s prosječnom sumom ranga u prvom razredu (85.19), drugom (122.33), trećem (106.95) i četvrtom (127.51). Bonferroni-Dunn post hoc testom utvrđene su značajne razlike samo između učenika prvog i četvrtog razreda ($p = 0.01$), pri čemu su vrijednosti medijana veće kod učenika četvrtog (2.66) u odnosu na prvi razred (1.66). Nadalje, u indeksu slobodnog vremena nije dobivena statistički značajna razlika ($x^2(3) = 6.58$ $p = 0.08$), a vrijednosti prosječne sume rangova se povećavaju s porastom kronološke dobi te je tako najmanja u prvom razredu (81.71), slijedi drugi (112.94), treći (116.84), i četvrti razred (132.42). Isto tako, u indeksu kućanskih poslova nije dobivena statistički značajna razlika između razreda ($x^2(3) = 5.62$ $p = 0.13$). U ukupnoj tjelesnoj aktivnosti dobivena je statistički značajna razlika ($x^2(3) = 18.78$, $p < 0.05$) s najmanjom prosječnom sumom ranga u prvom razredu (84.37), zatim u trećem (108.32) i približno jednakima u drugom (124.04) i četvrtom razredu (124.46). Post hoc testom utvrđene su značajne razlike između prvog i drugog ($p = 0.00$) te prvog i četvrtog razreda ($p = 0.01$).

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji i razlike u indeksima tjelesnih aktivnosti učenika primarnog obrazovanja
Table 2. Descriptive parameters and differences in physical activity indexes of primary education pupils

Varijable	Razred	AS-Medijan	Prosječna suma rangova	Kruskal Wallis H test	df	p
Indeks sporta (IS)	1.	1.82-1.66*	85.19	11.17	3	**0.01**
	2.	2.32-2.33	122.33			
	3.	2.16-2.00	106.95			
	4.	2.37-2.66*	127.51			
Indeks slobodno vrijeme (ISV)	1.	2.75-2.50	81.71	6.58	3	0.08
	2.	3.32-3.50	112.94			
	3.	3.41- 3.50	116.84			
	4.	3.68-3.75	132.43			
Indeks kućanskih poslova (IKP)	1.	2.31-2.00	97.71	5.62	3	0.13
	2.	2.64-2.50	124.46			
	3.	2.49-2.50	110.98			
	4.	2.40-2.00	106.01			
Ukupna tjelesna aktivnost (UTA)	1.	3.26-3.00*	84.37	20.21	3	**0.00**
	2.	3.63-4.00*	124.04			
	3.	3.47- 3.00*	108.32			
	4.	3.62-4.00*	124.63			

*Indeks sporta - 1. vs 4. razred, Bonferroni-Dunn post-hoc test
*Ukupna tjelesna aktivnost - 1.vs 2. razred; 1.vs 4. razred, Bonferroni-Dunn post-hoc test

DISKUSIJA

Analiza razine tjelesne aktivnosti pokazuje da rezultati kod većine učenika primarnog obrazovanja ne zadovoljavaju preporučenu razinu tjelesne aktivnosti, odnosno učenici nisu dovoljno tjelesno aktivni. Više od polovice učenika drugog i četvrtog razreda zadovoljava preporučene vrijednosti, no to je još uvijek mali postotak u odnosu na

cjelokupan uzorak. S druge strane, čak više od polovice učenika prvog i trećeg razreda ne ulazi u okvire preporučenih vrijednosti. Sukladno navedenom, hipoteza broj 1 u kojoj se očekivalo da razina tjelesne aktivnosti kod većine učenika svih razreda bude u okviru preporučenih vrijednosti nije prihvaćena. Vidaković Samardžija i Mišigoj-Duraković (2015) su provele istraživanje sa desetogodišnjacima u Zadru. Na uzorku od 206 učenika utvrđeno je da 46% učenika i 30.63% učenica zadovoljava preporučene potrebe za tjelesnom aktivnošću, dok u ovom istraživanju koje je provedeno u Zagrebu 48.6% učenika četvrtog razreda zadovoljava preporučene potrebe za tjelesnom aktivnošću. S druge strane, istraživanje koje su proveli Leoni i suradnici (2008) pokazalo je znatno bolje rezultate djece trećeg razreda iz Italije. Karakaš, Osmani, Paklarčić i Kukić (2015) zaključuju da većina djece sudjeluje u kineziološkim aktivnostima umjerenog i visokog intenziteta u trajanju od najmanje 60 minuta na dan te zadovoljavaju preporučene vrijednosti. Zadovoljavajuća razina tjelesne aktivnosti izuzetno je značajan faktor u postizanju optimalnog stanja zdravlja i djeluje na smanjenje rizika pojave različitih bolesti. Proteklih je godina, zbog smanjene razine tjelesne aktivnosti kod učenika mlađe školske dobi, velikom brzinom porastao postotak pojave pretilosti. Djeca se ne kreću onoliko koliko bi trebalo pa se masne naslage počinju skupljati. Badrić i Prskalo (2011) navode kako djeca sve više biraju aktivnosti koje uključuju različite medije za koje nije potreban tjelesni napor. Nesumnjivo, način života u suvremenom društvu i različiti utjecaji kojima su mladi svakodnevno izloženi utječu na dobivene zabrinjavajuće rezultate. Promatrajući prosječne rezultate u varijablama koje procjenjuju indeks tjelesne aktivnosti može se utvrditi da su učenici svih razreda najmanje aktivni u području bavljenja sportom u školi ili sportskom klubu. Prosječne vrijednosti indeksa sporta u svim razredima su relativno niske, no Kruskal Wallisovim testom dobivena je statistički značajna razlika između razreda pri čemu su razlike značajne samo između učenika prvog i četvrtog razreda. Sukladno navedenom, hipoteza broj 2 u kojoj se očekivalo da postoji statistički značajna razlika u indeksu sporta kod učenika od prvog do četvrtog razreda na način da učenici višeg razreda imaju veći indeks sporta je djelomično prihvaćena. U istraživanju koje su proveli Karakaš i suradnici (2015) dobiveni su slični rezultati, najveći indeks sporta imale su najstarije članice, a najmanji indeks najmlađe. Sigmund, Ansari i Sigmundova (2012) također ukazuju na niske rezultate u području bavljenja sportom u školi.

U školi se značajno smanjuje tjelesna aktivnost učenika zbog velikog broja sati provedenog u sjedećem položaju. Kod kuće učenici rješavaju domaću zadaću i uče te na taj način ponovno provode određeno vrijeme u sjedećem položaju (Petrić, 2011). Upravo zbog toga bi bilo korisno uspostaviti ravnotežu između vremena provedenog u tjelesnim aktivnostima i vremena provedenog sjedeći. Vrlo je bitno da škola investira u izgradnju sportskih objekata kako bi usmjerila učenike i omogućila im sudjelovanje u sportskim aktivnostima koje će rado prakticirati i nakon završetka školovanja. Navedenim, vrlo poražavajućim rezultatima je zasigurno pridonijela epidemija COVID-19 i provedba nužnih epidemioloških mjera koje su zahtijevale i obustavu rada sportskih klubova. S obzirom na prosječne rezultate u varijablama koje procjenjuju indeks tjelesne aktivnosti, učenici svih razreda su najviše tjelesno aktivni tijekom slobodnog vremena. Kruskal Wallisovim testom nije dobivena statistički značajna razlika u indeksu slobodnog vremena između razreda. U ovom istraživanju indeks slobodnog vremena raste s porast kronološke dobi. Najmanji je u prvom razredu, slijedi drugi i treći te je najveći indeks

slobodnog vremena u četvrtom razredu. Hipoteza 3 u kojoj se očekivalo da ne postoji statistički značajna razlika u indeksu slobodnog vremena je prihvaćena. Kunješić (2015) u svom istraživanju također potvrđuje da su učenici najaktivniji u području slobodnog vremena, a Badrić, Krstičević i Krakan (2016) navode visok postotak učenika koji sudjeluju u kineziološkim aktivnostima u slobodno vrijeme u trajanju od najmanje 60 minuta na dan. Karakaš i suradnici (2015) navode slične rezultate, najveći indeks slobodnog vremena kod članica najstarije dobne skupine, a najmanji indeks kod najmlađe skupine. S druge strane, Prskalo (2007) iznosi poražavajuće rezultate i navodi da je provedba slobodnog vremena u nekoj karakterističnoj statičnoj aktivnosti 27% što je značajno više od provedbe slobodnog vremena u nekoj kineziološkoj aktivnosti gdje je dobiven rezultat od 17%. Također, ukazuje da spol i dob utječu na izbor provođenja slobodnog vremena i sudjelovanje u raznim tjelesnim aktivnostima. Ischander i suradnici (2007) navode da se prvim korakom u očuvanju zdravlja smatra odgovarajuća razina tjelesne aktivnosti tijekom slobodnog vremena. U hipotezi broj 4 očekivalo se da postoji statistički značajna razlika u indeksu kućanskih poslova kod učenika od prvog do četvrtog razreda na način da učenici višeg razreda imaju veći indeks kućanskih poslova. Prosječne vrijednosti pokazuju najmanji indeks kućanskih poslova u prvom, potom u četvrtom i trećem te najveći indeks u drugom razredu, Kruskal Wallisovim testom nije dobivena statistički značajna razlika između razreda te navedena hipoteza nije prihvaćena. U hipotezi broj 5 očekivala se statistički značajna razlika u ukupnoj tjelesnoj aktivnosti s obzirom na razred učenika, na način da učenici prvog i drugog razreda imaju niže razine tjelesne aktivnosti od učenika trećeg i četvrtog razreda. Dobivena je statistički značajna razlika u ukupnoj tjelesnoj aktivnosti između razreda, pri čemu je značajna između prvog i četvrtog te prvog i drugog razreda. Sukladno navedenom, hipoteza broj 5 je djelomično prihvaćena.

ZAKLJUČCI

Tjelesna aktivnost jedna je od popularnijih tema današnjeg vremena. Sve je više djece nedovoljno tjelesno aktivno dok digitalizacija uzima sve veći zamah u provođenju slobodnog vremena djece. Djeca radije biraju pasivan način života te ih je vrlo teško motivirati na odabir sporta ili aktivne igre. Pasivan način života i nekretanje ostavljaju brojne negativne posljedice na čovjekovo fizičko i psihičko zdravlje. Ovo istraživanje pokazalo je da je u ovoj skupini ispitanika velik broj učenika nedovoljno tjelesno aktivan. Ovakvi rezultati su zabrinjavajući kada se zna da je ovdje kao tjelesna aktivnost smatran svaki oblik tjelesne aktivnosti, a ne samo tjelesna aktivnost kineziološkog tipa. Prakticiranje tjelesne aktivnosti u ranoj dječjoj dobi utječe na razvoj koštano-vezivnog i živčano-mišićnog sustava djeteta stoga je potrebno djecu usmjeravati na različite oblike tjelesne aktivnosti koji pridonose sveukupnom rastu i razvoju. Od iznimne je važnosti već u najranijoj dobi djecu usmjeravati na različite tjelesne aktivnosti jer će takve pozitivne navike zadržati cijeli život. Osim roditelja, kao vrlo bitne modele, potrebno je istaknuti i školsko osoblje koje pozitivnim i motivirajućim stavom te vlastitim primjerom snažno utječe na djetetov odabir aktivnosti u slobodnom vremenu. Učenici mlađe školske dobi nisu u potpunosti svjesni važnosti tjelesne aktivnosti, ali će svako dijete koje je okruženo drugom tjelesno aktivnom djecom bez ikakvog pritiska samo krenuti tim istim putem. S obzirom da je tjelesna aktivnost vrlo složeno ponašanje, puno

bolji izbor bio bi objektivniji način mjerenja iste, te se isto smatra jednim od nedostatka ovog istraživanja. Također, uzorak ispitanika čine djeca iz Zagreba, stoga se rezultati ne mogu generalizirati na djecu u ruralnim područjima, a i istraživanje bi trebalo ponoviti s većim brojem ispitanika radi vjerodostojnijih rezultata.

LITERATURA

Alić, J. (2015). *Povezanost tjelesne aktivnosti studentica, samoprocjene zdravlja i zadovoljstva tjelesnim izgledom* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Kineziološki fakultet.

Badrić, M. i Prskalo, I. (2011). Participiranje tjelesne aktivnosti u slobodnom vremenu djece i mladih. *Napredak, 152*(3-4), 479-494.

Badrić, M., Krističević, T., & Krakan, I. (2016) Leisure-time physical activity and physical fitness among croatian children: a cross-section study. *Acta Kinesiologica, 10*(Supp.1), 7-14.

Bartoš, A. (2015). Zdravlje i tjelesna aktivnost civilizacijska potreba modernog čovjeka. *Media, culture and public relations, 6*(1), 68-78.

Caspersen, C., Powell, K., & Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports, 100*(2), 126-131.

Findak, V. (1997). Tjelesno vježbanje i zdravlje. *Napredak, 136*(3).

Findak, V. i Prskalo, I. (2004.) *Kineziološki leksikon za učitelje*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.

Hagströmer M., Oja P., & Sjöström M. (2007). Physical activity and inactivity in an adult population assessed by accelerometry. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 39*(9), 1502-1508. https://doi.org/10.1249/mss.0b013e3180a76de5

Ischander M., Zaldivar F.Jr,. Eliakim A., Nussbaum E., Dunton G., Leu SY., ... & Schneider M. (2007). Physical activity, growth, and inflammatory mediators in BMI - matched female adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*. *39*(7), 1131-1138. https://doi.org/10.1249/mss.0b013e318053e7a2

Jetté, M., Sidney, K., & Blümchen, G. (1990). Metabolic Equivalents (METS) in Exercise Testing, Exercise Prescription, and Evaluation of Functional Capacity. *Clinical Cardiology, 13*(8), 555-565. https://doi.org/10.1002/clc.4960130809

Karakaš, S., Osmani, Z., Paklarčić, M., i 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.

Kunješić, M. (2015). *Dinamika pokazatelja stanja uhranjenosti i tjelesne aktivnosti učenica i učenika u primarnoj edukaciji* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Kineziološki fakultet.

Leoni, E., Beltrami, P., Poletti, G., Baldi, E., Sacchetti, R., Garulli, A., Masotti, A., Bianco, L., Ventura, F.A., Pandolfi, P., & Guberti, E. (2008). [Survey on sports practice and physical activity of primary school children living in the area of Bologna Local Health Unit in relation with some individual and environmental variables]. *Annali di igiene: medicina preventiva e di comunita, 20*(5), 441-53.

Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, Maturation, and Physical Activity*. Champaing: Human Kinetics, Second edition.

Nahas, M. V., Goldfine, B., & Collins, M. A. (2003). Determinants of physical activity in adolescents and young adults: The basis for high school and college physical education to promote active lifestyles. *Physical Educator, 60*(1), 42-48.

Pan American Health Organisation (2002). *Physical activity: How much is needed?* Washington: USA.

Petrić, V. (2011). *Razina tjelesne aktivnosti i standard uhranjenosti adolescenata u Istri* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Kineziološki fakultet.

Prskalo, I. (2004.) *Osnove kineziologije*. Udžbenik za studente učiteljskih škola. Petrinja: Visoka učiteljska škola.

Prskalo, I. (2007). Kineziološki sadržaji i slobodno vrijeme učenica i učenika mlađe školske dobi. *Odgojne znanosti*, *9*(2), 161-173.

Sigmund, E., El Ansari, W., & Sigmundova, D. (2012). Does school-based physical activity decrease overweight and obesity in children aged 6–9 years? A two-year nonrandomized longitudinal intervention study in the Czech Republic. *BMC Public Health*, *2*, 570 https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-570

Treuth, M. S., Hou, N., Young, D. R., & Maynard, L. M. (2005). Validity and reliability of the Fels physical activity questionnaire for children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *37*(8), 488-495. https://doi.org/10.1249/01.mss.0000155392.75790.83

Vidaković Samaržija, D. i Mišigoj-Duraković, M. (2015). Razlike u tjelesnoj aktivnosti desetogodišnjaka s obzirom na spol. U I. Prskalo (Ur.), Zbornik radova: „*Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja: Kineziološka edukacija sadašnjost i budućnost*“ (str. 85-95). Zagreb: Učiteljski fakultet.

World Health Organisation (2004). *Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health, Physical activity and young people.* Retrieved 12th June 2021 from https://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_english_web.pdf

UPOTREBA DIGITALNE TEHNOLOGIJE U KOMUNIKACIJI ODGOJITELJA I RODITELJA

USE OF DIGITAL TECHNOLOGY IN COMMUNICATION BETWEEN PRESCHOOL EDUCATORS AND PARENTS

Sonja KOVAČEVIĆ[1], Darija ŽITKO[2], Joško BARBIR[1], Anna ALAJBEG[3]
[1]Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Split, Republika Hrvatska
[2]UO Peruka, Vis, Republika Hrvatska
[3]Sveučilište u Splitu, Prirodoslovno-matematički fakultet u Splitu, Split, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Digitalne tehnologije mijenjaju komunikaciju roditelja i odgajatelja. Roditeljima se omogućuje uvid u različite aktivnosti putem dijeljenja multimedijskih sadržaja, uspostavljanje video poziva i komunikaciju s većom skupinom ljudi u svrhu donošenja zajedničkih odluka. Upotreba digitalnih tehnologija definirana je i kurikulumom, a ona zahtijeva digitalne kompetencije, od stvaranja do prenošenja sadržaja. Istraživanje u ovom radu provedeno je s utvrđivanja kvalitete digitalne komunikacije između roditelja i odgojitelja kroz analizu stavova i roditelja i odgojitelja o jasnoći i čitljivosti razmijenjenih sadržaja te informativnosti, učestalosti i učinkovitosti digitalnih komunikacija. Istraživanje se provodilo u razdoblju od 21.09.2021. do 5.10.2021., a njega je pristiglo ukupno 187 valjanih odgovora roditelja i 76 odgovora odgojitelja. Rezultati su pokazali kako svi koriste digitalne servise u međusobnoj komunikaciji, međutim, prednost još uvijek daju komunikaciji licem u lice. Digitalni servisi olakšavaju i ubrzavaju komunikaciju, te omogućavaju izgradnju i održavanje međusobnog partnerstva i suradnje te učvršćuju međusobno povjerenje.

Ključne riječi: digitalne tehnologije, komunikacija, roditelji, odgojitelji

ABSTARCT
Use of digital technology in communication between preschool educators and parents. Digital technologies are changing the communication between parents and educators. Parents are given insight into different activities through sharing multimedia content, making video calls and communicating with a larger group of people for the purpose of making joint decisions. The use of digital technologies is also defined by the curriculum, and it requires digital competencies, from the creation to the transfer of content. The research in this thesis was conducted to determine the quality of digital communication between parents and educators through the analysis of attitudes of both, parents and educators on the clarity and readability of exchanged content and informativeness, frequency and effectiveness of digital communications. The research was conducted in the period from 21.09.2021. to 5.10.2021, and it received a total of 187 valid answers from parents and 76 answers from preschool educators. The results showed that they use digital services in mutual communication. However, they still give preference to face-to-face communication. Digital services facilitate and speed up communication and enable the building and maintenance of mutual partnership and cooperation, and strengthen mutual trust.

Keywords: digital technologies, communication, parents, educators

UVOD

Kvalitetna komunikacija, suradnja i partnerstvo između roditelja i odgojitelja temeljne su predispozicije za poticanje dječjeg napretka u odgoju i obrazovanju. Osim tradicionalnih oblika komunikacije koji uključuju individualne i roditeljske sastanke, radionice za roditelje te oglasne panoe - kutke za roditelje (Mavračić Miković, 2019), u današnje vrijeme, razvojem digitalizacije, stvoreni su i brojni digitalni komunikacijski servisi koji se sve više koriste u interakciji roditelja i odgojitelja. Riječ je o elektroničkoj pošti, društvenim mrežama, *SMS* porukama te različitim aplikacijama poput *Viber*-a i *WhatsApp*-a. Svrha ovog rada je rasvijetliti upravo taj digitalni aspekt komunikacije između roditelja i odgojitelja kroz analizu njihovih stavova vezanih uz kvalitetu takve komunikacije i suradnje. Istraživanje u ovom radu polazi od glavne hipoteze prema kojoj postoji statistički značajna razlika u stavovima roditelja i odgojitelja o komunikaciji posredstvom digitalnih servisa. Sustavnim pregledom literature ustanovljeno je kako je komunikacija između roditelja i odgojitelja ključna za djetetov napredak i razvoj. U prošlosti su se za ovu vrstu komunikacije koristili tradicionalni oblici komunikacije licem u lice (Thompson, 2008), no u suvremenom društvu, gdje su digitalne tehnologije postale sastavni dio ljudskih života, oblici digitalne komunikacije sve više se primjenjuju u odgojno-obrazovnim ustanovama. Nalazi istraživanja koje je provela Mavračić Miković (2019) pokazuju kako se u ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje komunikacija između roditelja i odgojitelja posredstvom digitalnih tehnologija najčešće odvija putem elektroničke pošte, društvenih mreža (*Facebook*, *WhatsApp* i *Viber* grupa), putem mrežnih stranica vrtića te posredstvom video i foto dokumentacije. Isto istraživanje pokazalo je i kako se takav oblik komunikacije ipak slabo koristi u odnosu na komunikaciju licem u lice. Obzirom da nije pronađeno ni jedno istraživanje koje je analiziralo kvalitetu komunikacije između roditelja i odgojitelja posredstvom različitih digitalnih servisa, autori ovog rada su se odlučili istražiti upravo to. Temeljni cilj ovog istraživanja je ustanoviti kvalitetu digitalne komunikacije između roditelja i odgojitelja kroz analizu stavova i roditelja i odgojitelja o jasnoći i čitljivosti razmijenjenih sadržaja te informativnosti, učestalosti i učinkovitosti digitalnih komunikacija.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika je prigodan uzorak, formiran je kao stratificirani uzorak 187 roditelja i 76 odgojitelja s područja Splitsko-dalmatinske županije. U ispitivanju su sudjelovale samo odgojiteljice (N = 76; 100%) čija prosječna starosna dob iznosi 43.1 godinu. Najviše ih je završilo dvogodišnje obrazovanje – VŠŠ (51.32%), a na stručnim usavršavanjima iz područja komunikacija u prosjeku su sudjelovale 1,08 puta s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 1.32. S druge strane, od ukupno 187 ispitanih roditelja, 23 su muškarci (12.3%), a preostalih 164 žene (87.7%). Njihova ukupna prosječna dob iznosi 34.2 godine. Najveći broj roditelja je sa završenom srednjom školom (N = 79; 42.25%), 51 ih je završilo preddiplomski, a 54 diplomski studij. Preostala tri ispitanika razinu obrazovanja označili su oznakom „nešto drugo“, međutim, nisu napisali o kakvom obrazovanju se radi. Najveći broj ispitanika ima jedno (N = 83; 44.38%), a najmanji broj ispitanika ima troje i više djece (N = 33; 17.65%).

Mjerni instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja kreirana su dva anketna upitnika od kojih je jedan usmjeren na roditelje, a drugi na odgojitelje. Oba upitnika sastoje se od 9 pitanja, od čega se prvih nekoliko pitanja odnosi na socio-demografske karakteristike ispitanika (dob, spol, razina obrazovanja) dok se preostala pitanja odnose na vrste digitalnih servisa koji se koriste u komunikaciji između roditelja i odgojitelja i na sadržaj, informativnost, jasnoću i kvalitetu informacija koje međusobno razmjenjuju. Na općenita socio-demografska pitanja ispitanici su odgovarali jednostrukim odgovorima, a na pitanje koje digitalne servise najviše koriste u komunikaciji data im je mogućnost odabira višestrukih odgovora. Ostatak upitnika koji se odnosi na različite dimenzije digitalnih komunikacija kreiran je uzimajući u obzir Epsteinovu (2011) teoriju preklapajućih sfera utjecaja i njezin naglasak na važnosti kvalitetne komunikacije u odnosima roditelja i odgojitelja. Prema Epstein, Sanders, Sheldon i suradnici (2009) tri dimenzije definiraju komunikaciju: sadržaj, jasnoća i čitljivost, informativnost, učestalost i učinkovitost i kvaliteta. Uzimajući u obzir ove dimenzije, oblikovane su 22 čestice koje opisuju svaku dimenziju, a koje su proizašle iz dosadašnjeg radnog iskustva autora u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. U verziji anketnog upitnika za roditelje sadržano je ukupno 20, a za odgojitelje 17 čestica (15 čestica u potpunosti je jednako dok se preostale razlikuju).

Metode obrade podataka

Adekvatnost uzorkovanja, odnosno ispitivanje postojanja zajedničke varijance za korištenje faktorske analize provedeno je i potvrđeno pomoću dva testa: Kaiser-Mayer-Olkinovog (KMO) i Bartlettovog testa (Tablica 1.). Kako bi uzorci bili adekvatni trebaju udovoljiti uvjetu da je KMO > 0.6. Za odgojitelje KMO iznosi 0.76, a za roditelje 0.921, uz značajan Barlettov test sfericiteta ($p < 0.000$), što znači da je uzorak u potpunosti adekvatan za provođenje faktorske analize.

Tablica 1. Kaiser-Meyer-Olkinov and Barltettov test
Table 1. Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett test

Odgojitelji			**Roditelji**		
Kaiser-Meyer-Olkin Test (KMO)		**0.76**	Kaiser-Meyer-Olkin Test (KMO)		**0.921**
Bartlett's Test of Sphericity	Chi-Square	1239.656	Bartlett's Test of Sphericity	Chi-Square	19.585.337
	df	120		df	171
	p	0.000		p	0.000

Faktorska analiza provedena je primjenom ekstrakcije najveće vjerojatnosti s izravnom ortogonalnom rotacijom. Iz izvornog skupa od 22 čestice izdvojeno ih je 14 za roditelje, odnosno 10 za odgojitelje. Izdvajanje faktora temeljilo se na dosljednosti između dvije skupine ispitanika. Dvije čestice koje su se odnosile na odgojitelje i pet čestica koje su se odnosile na roditelje nisu bile usporedive. Sve stavke čija je vrijednost bila veća ili jednaka 0.35 uključene su u strukturu što je rezultiralo s tri faktora za roditelje i za odgojitelje kojima su dodijeljeni sljedeći nazivi koji ih najbolje opisuju: Faktor 1 - izgradnja i održavanje partnerstva, Faktor 2 - primanje i davanje povratnih informacija, Faktor 3 - prenošenje razumljivih poruka.

Ova tri zajednička faktora objasnila su 51% (roditelji) i 42% (odgojitelji) ukupne varijance u podacima. Međutim, za odgojitelje se izdvojio jedinstven faktor sa samo

jednom česticom punjenja koja glasi „*Smatram da je roditelje važno promptono izvijestiti o dječjim sukobima i problemima pa zbog toga koristim digitalne servise jer su najbrži način informiranja*“. Ovaj faktor objasnio je preostalih 7% varijance. Istaknuta je pozitivna korelacija između Faktora 1 - izgradnja i održavanje partnerstva i Faktora 2 - primanje i davanje povratnih informacija ($r = 0.526$; $p < 0.000$). Nisu se pojavile druge značajne korelacije između faktora. Faktorska analiza s ortogonalnom rotacijom prikazana je u Tablici 3.

Tablica 2. Cronbachov alfa koeficijent
Table 2. Cronbach alpha coefficient

	Cronbachov alfa (R/O)	**Broj čestica**
Faktor 1: Izgradnja i održavanje partnerstva	0.88 / 0.81	10
Faktor 2: Primanje i davanje povratnih informacija	0.90 / 0.76	3
Faktor 3: Prenošenje razumljivih poruka	0.49 / 0.58	2

Pomoću Cronbachova alfa koeficijenta (Tablica 2.) potvrđena je unutarnja konzistencija triju faktora (F1: $\alpha = 0.88$ roditelja, $\alpha = 0.81$ odgojitelja; F2: $\alpha = 0.90$ roditelja, $\alpha = 0.76$ odgojitelja; F3: $\alpha = 0.49$ roditelja, $\alpha = 0.58$ odgojitelja). Faktor 3 je uključivao samo dvije stavke, što je smanjilo vrijednosti pouzdanosti za obje skupine.

Tablica 3. Konstruktna valjanost i pouzdanost skale zadovoljstva digitalnim komunikacijama između roditelja i odgojitelja
Table 3. Constructive validity and reliability of the scale of satisfaction with digital communications between parents and educators

	F1	**F2**	**F3**
Faktor 1: Izgradnja i održavanje partnerstva	**R/O**	**R/O**	**R/O**
Digitalne komunikacije potiču partnerstvo između odgojitelja i roditelja.	0.87/0.64		
Digitalne komunikacije potiču suradnju između odgojitelja i roditelja.	0.79/0.47		
Digitalne komunikacije povećavaju razinu povjerenja između odgojitelja i roditelja.	0.74/0.79		
Digitalne komunikacije pospješuju osjećaj da me se „čuje“ kada odgojitelje/roditelje informiram o svom/njihovom djetetu.	0.72/0.35		
Sudjelovanjem u komunikaciji putem digitalnih servisa pomažem odgojiteljima/roditeljima da usavrše svoje komunikacijske kompetencije i poboljšaju svoja znanja.	0.65/0.81		
Putem digitalnih komunikacijskih servisa od odgojitelja primam čitav niz informacija o napretku djeteta.	0.58/		
Od odgojitelja primam česte informacije o događajima u odgojnoj sobi.	0.55/		
Želim dobivati informacije o djetetovim nedostacima u razvoju digitalnim putem.	0.51/		
Smatram da me odgojitelj odmah treba obavijestiti o konfliktima i sukobima mog djeteta digitalnim putem.	0.40/		
Način na koji odgojitelji komuniciraju posredstvom digitalnih komunikacijskih servisa smatram pozitivnim za odgoj i obrazovanje svog djeteta.	0.41/		

Faktor 2: Primanje i davanje povratnih informacija	**R/O**	**R/O**	**R/O**
Putem digitalnih komunikacija s roditeljima razmjenjujem informacije o djetetovim potrebama.		/-0.42	
Primam/dajem informacije o djetetovim uspjesima.		-0.85/-0.85	
Način na koji odgojitelj komunicira posredstvom digitalnih komunikacijskih servisa smatram pozitivnim za odgoj i obrazovanje svog djeteta.		-0.51/	
Faktor 3: Prenošenje razumljivih poruka	**R/O**	**R/O**	**R/O**
Od vrtića primam iste poruke na različite digitalne servise. / Vrtić roditeljima šalje iste poruke korištenjem različitih digitalnih servisa.			0.56/0.82
Digitalne komunikacije često izazivaju nesporazume s odgojiteljima/roditeljima.			0.56/0.49

Tri dimenzije komunikacije (*sadržaj, jasnoća i čitljivost; informativnost, učestalost i učinkovitost; kvaliteta*) u kojima su sadržane 22 čestice ispitivane su u tri faze. Prvo je provedena analiza glavnih komponenti kako bi se provjerila prikladnost podataka za provođenje faktorske analize. U drugoj fazi provedena je eksplorativna faktorska analiza kojom se identificiraju faktori i određuje stupanj (r^2) do kojeg su izvorne varijable objašnjene unutar svakog faktora. Na kraju je provedeno ispitivanje hipoteza korištenjem izdvojenih faktora kao zavisne varijable kako bi se ispitale razlike između stavova roditelja i odgojitelja korištenjem jednofaktorske analize varijance (ANOVA).

REZULTATI

U međusobnoj komunikaciji i roditelji i odgojiteljice izjasnili su se kako više preferiraju tradicionalne oblike komunikacije (O; 64.47%, R; 62.57%) od digitalnih (O; 35.53%, R; 37.43%). Najčešći korišteni digitalni servisi u komunikaciji roditelja i odgojitelja jesu putem aplikacije WhaatsApp (O; 88.16%, R; 84.49%), a najrijeđi putem aplikacije SMS (O; 6.57%, R; 16.58%). Valja naglasiti kako se ovi rezultati poklapaju s rezultatima istraživanja Mavračić Miković (2019) u kojem su i roditelji i odgojitelji potvrdili da međusobno više komuniciraju putem tradicionalnih nego posredstvom digitalnih oblika komunikacije. I jedni i drugi slažu se kako odgojitelji digitalne komunikacijske servise najčešće koriste za prijenos obavijesti o događajima u vrtiću i općenito pozitivne informacije, te za ostvarivanje određenih dogovora s roditeljima, a ukoliko roditelj zahtijeva komunikaciju o određenim problemima i poteškoćama vezanim uz dijete, odgojitelj nastoji s njim organizirati sastanak licem u lice (Tablica 4.). Međutim, prema iskustvima roditelja, ipak postoji određeni udio odgojitelja koji digitalne servise koriste kao sredstvo informiranja roditelja o osjetljivim informacijama koje se tiču njihovog djeteta (14.97%). Prema Rogulj (2019) oblici digitalne komunikacije ne bi se trebali koristiti ukoliko odgojitelji i nastavnici roditeljima prenose negativne informacije. U tim slučajevima potrebno je ostvariti komunikaciju licem u lice. No, valja napomenuti kako ove odgovore roditelja treba promatrati s rezervom obzirom da svi ispitanici izražavaju subjektivne stavove i da je svačiji pogled na „neprimjerenost“ određenih informacija koje se šalju digitalnim putem drugačija. Također, treba imati u vidu i kako brojni roditelji nisu u mogućnosti dolaziti na roditeljske sastanke i individualne razgovore pa je to možda jedan od razloga zašto im odgojitelji takve informacije daju digitalnim putem, a ne komunikacijom licem u lice.

Tablica 4. Sadržaji informacija i poruka koje odgojitelji najčešće prenose roditeljima putem digitalnih komunikacijskih servisa
Table 4. Content of information and messages that educators most often convey to parents through digital communication services

Tvrdnja	Odgojitelji		Roditelji	
	f	%	f	%
Odgojitelj digitalnim putem roditeljima prenosi isključivo obavijesti o događajima u vrtiću i općenito pozitivne informacije.	58	76.32	103	55.08
Odgojitelj s roditeljima izmjenjuje sve vrste informacija digitalnim putem, uključujući i osjetljive informacije o njihovom djetetu (zdravstveno stanje, neprimjerena ponašanja, poteškoće u razvoju, itd.).	/	/	28	14.97
Odgojitelj digitalnim putem nastoji prenositi samo važne informacije i ostvarivati određene dogovore, a ukoliko roditelj zahtijeva komunikaciju o određenim problemima i poteškoćama vezanim uz dijete, odgojitelj nastoji s njim organizirati sastanak licem u lice.	18	23.68	56	29.95

Odgovori roditelja i odgojitelja oko poštivanja njihovog slobodnog vremena i ne upućivanja poruka i poziva u neprimjereno vrijeme od strane roditelja bitno se razlikuju (Tablica 5.). Dok roditelji većinom smatraju kako poštuju slobodno vrijeme odgojitelja (65.24% dalo je odgovor „da“), stavovi odgojiteljica su suprotni (57.89% ih je reklo da roditelji ne poštuju njihovo slobodno vrijeme).

Tablica 5. Stavovi o poštivanju slobodnog vremena odgojitelja od strane roditelja po pitanju upućivanja poruka i poziva
Table 5. Attitudes towards respect for educators' free time by parents when it comes to sending messages and invitations

Poštivanje odgojiteljevog slobodnog vremena	Odgojitelji		Roditelji	
	f	%	f.	%
da	29	38.16	122	65.24
ne	44	57.89	65	34.76

Tablica 6. Trodimenzionalna skala komunikacije roditelja i odgojitelja putem digitalnih servisa
Table 6. Three-dimensional scale of communication between parents and educators through digital services

Tvrdnja	Roditelji (n=187) M (SD)	Odgojitelji (n=76) M (SD)
Sadržaj, jasnoća i čitljivost		
Obavijesti o konfliktima svog djeteta želim primati isključivo putem komunikacije licem u lice. / Za informiranje roditelja o konfliktima između djece izbjegavam koristiti digitalnu komunikaciju.	2.79 (0.96)	2.98 (0.73)
Od vrtića primam iste poruke na različite digitalne servise. / Vrtić roditeljima šalje iste poruke korištenjem različitih digitalnih servisa.	2.01 (0.95)	2.20 (0.82)
Digitalne komunikacije često izazivaju nesporazume s odgojiteljima. / ... s roditeljima.	1.74 (0.82)	2.05 (0.80)
Čitam sve poruke koje odgojitelj pošalje.	3.79 (0.53)	
S partnerom komentiram sve sadržaje primljene od odgojitelja.	3.46 (0.78)	
Smatram kako odgojitelji imaju jednostran pristup u informiranju roditelja o pitanjima vezanim uz djecu (većinom samo dostavljaju obavijesti, a rijetko odgovaraju na upite roditelja).	2.34 (0.98)	

Informativnost, učestalost, učinkovitost		
Putem digitalnih komunikacijskih servisa od odgojitelja primam čitav niz informacija o napretku djeteta. / Putem digitalnih komunikacijskih servisa roditeljima djece upućujem čitav niz informacija o dječjem napretku.	3.10 (0.83)	3.13 (0.72)
Od odgojitelja primam česte informacije o događajima u odgojnoj sobi. / Digitalnim putem roditelje često informiram o događajima u odgojnoj sobi.	3.11 (0.83)	3.13 (0.72)
Putem digitalnih komunikacija s odgojiteljima razmjenjujem informacije o djetetovim potrebama. / Putem digitalnih komunikacija s roditeljima razmjenjujem informacije o djetetovim potrebama.	2.44 (0.98)	2.89 (0.86)
Primam informacije o djetetovim uspjesima. / Korištenjem digitalnih komunikacijskim servisa u mogućnosti sam podijeliti s roditeljima informacije o djetetovim uspjesima.	2.72 (0.93)	3.10 (0.78)
Smatram da me odgojitelj odmah treba obavijestiti o kofliktima i sukobima mog djeteta digitalnim putem. / Smatram da je roditelje važno promptono izvijestiti o dječjim sukobima i problemima pa zbog toga koristim digitalne servise jer su najbrži način informiranja.	3.40 (0.78)	2.78 (0.92)
Želim dobivati informacije o djetetovim nedostacima u razvoju digitalnim putem. / Ukoliko roditelji tako žele, spreman/na sam davati informacije o djetetovim nedostacima u razvoju digitalnim putem.	3.51 (0.71)	3.36 (0.68)
Od odgojitelja dobivam informacije o svim događajima u vrtiću.	3.37 (0.71)	
Dobivam premalo obavijesti o napretku svog djeteta u vrtiću.	2.28 (0.95)	
Uvijek dobivam povratne informacije od roditelja na upućene poruke.		2.97 (0.63)
S većinom roditelja barem jedno tjedno ostvarujem komunikaciju digitalnim putem.		2.64 (0.75)
Kvaliteta digitalne komunikacije		
Digitalne komunikacije potiču partnerstvo između odgojitelja i roditelja.	3.16 (0.83)	3.12 (0.72)
Digitalne komunikacije potiču suradnju između odgojitelja i roditelja.	3.61 (0.60)	3.59 (0.56)
Digitalne komunikacije povećavaju razinu povjerenja između odgojitelja i roditelja.	3.23 (0.77)	3.05 (0.60)
Digitalne komunikacije pospješuju osjećaj da me se "čuje" kada odgojitelje informiram o svom djetetu. / Digitalne komunikacije pospješuju osjećaj da me se "čuje" kada roditelje informiram o njihovoj djeci.	3.07 (0.72)	3.06 (70)
Sudjelovanjem u komunikaciji putem digitalnih servisa pomažem odgojiteljima da usavrše svoje komunikacijske kompetencije i poboljšaju svoja znanja. / Sudjelovanjem u komunikaciji putem digitalnih servisa pomažem roditeljima da poboljšaju svoja znanja o radu predškolske ustanove i znanja o dječjem napretku.	3.00 (0.82)	3.14 (0.67)
Način na koji odgojitelji komuniciraju posredstvom digitalnih komunikacijskih servisa smatram pozitivnim za odgoj i obrazovanje svog djeteta. / Način na koji komuniciram posredstvom digitalnih komunikacijskih servisa roditelji smatraju pozitivnim za odgoj i obrazovanje njihove djece.	2.77 (0.98)	3.13 (0.69)

Čestice iz Tablice 6. su tijekom provođenja faktorske analize izdvojene u tri faktora prezentirana u Tablici 7. Ukupno 10 čestica odnosi se na partnerstvo između odgojitelja i roditelja potaknuto digitalnim komunikacijama, tri čestice izdvojile su se pod faktorom poticanja napretka kod djece, a dvije pod faktorom koji je obilježen kao nejasna komunikacija. Upravo ovi faktori temelj su za pokušaj dokazivanja hipoteza rada korištenjem jednofaktorske analize varijance.

Tablica 7. Aritmetičke vrijednosti i standardna devijacija izdvojenih faktora
Table 7. Arithmetic values and standard deviation of isolated factors

Faktori	Roditelji (n=187) M (SD)	Odgojitelji (n=76) M (SD)
Izgradnja i održavanje partnerstva	3.28 (0.70)	3.18 (0.62)
Primanje i davanje povratnih informacija	2.62 (0.97)	3.05 (0.77)
Prenošenje razumljivih poruka	1.88 (0.74)	2.19 (0.69)

H1. Postoji statistički značajna razlika u stavovima roditelja i odgojitelja o digitalnim komunikacijama u izgradnji međusobnog partnerstva i suradnje
H2. Postoji statistički značajna razlika u stavovima roditelja i odgojitelja o digitalnim komunikacijama u primanju i davanju informacija
H3. Postoji statistički značajna razlika u stavovima roditelja i odgojitelja o tome da digitalna komunikacija katkad može biti nejasna i zbunjujuća
Zbog bolje preglednosti rezultata, a ujedno i činjenice o provedbi iste analize za svaku postavljenu hipotezu ponaosob, rezultati su zajednički prezentirani u Tablici 8.

Tablica 9. Jednofaktorska analiza varijance
Table 9. One-factor analysis of variance

	M (SD) roditelji	M (SD) odgojitelji	F	df	p	r^2
F1- Izgradnja i održavanje partnerstva	3.28 (0.70)	3.18 (0.62)	2.11	1.11239	0.147	0.002
F 2 - Primanje i davanje informacija	2.62 (0.97)	3.05 (0.77)	21.45	1.1234	<0.000	0.02
F3- Prenošenje razumljivih poruka	1.88 (0.74)	2.19 (0.69)	18.300	1.1208	<0.000	0.02

Za ispitivanje prve hipoteze, prema kojoj postoji statistički značajna razlika u stavovima roditelja i odgojitelja o digitalnim komunikacijama u izgradnji međusobnog partnerstva i suradnje, zavisna varijabla bila je partnerstvo (Tablica 3.). Prema rezultatima, test značajnosti regresije (F) iznosi 2.11, uz 1.11239 stupnjeva slobode (*df*). Nadalje, empirijska razina značajnosti iznosi $p = 0.147$, što je veće od teorijske razine značajnosti ($p > 0.05$). Samim time H1 se odbacuje jer, prema rezultatima, nema statistički značajne razlike između stavova roditelja i odgojitelja o utjecaju digitalnih komunikacija na izgradnju međusobnog partnerstva i suradnje.
Čestice koje su se izdvojile u faktoru 2, koji se odnosi na primanje i davanje informacija putem digitalnih servisa, pokazale su kako su roditelji općenito bili manje zadovoljni od odgojiteljica (Tablica 7.). Analizom varijance kad je zavisna varijabla faktor 2, rezultati ukazuju na postojanje statistički značajne razlike između stavova roditelja i odgojitelja ($F = 21.45$; $df = 1.11239$; $p < 0.000$; $r^2 = 0.02$), čime se H2 potvrđuje kao istinita.
Jednofaktorska analiza varijance je i kod trećeg faktora-prenošenje razumljivih poruka, ukazala na postojanje statistički značajne razlike u stavovima roditelja i odgojitelja ($F = 18.300$; $df = 1.1208$; $p < 0.000$; $r^2 = 0.02$). H3 potvrđuje se kao istinita.
Obzirom da su dvije od ukupno tri pomoćne hipoteze potvrđene kao istinite, prihvaća se i potvrđuje istinitost glavna hipoteze postavljene u istraživanju, prema kojoj „postoji statistički značajna razlika u stavovima roditelja i odgojitelja o komunikaciji posredstvom digitalnih servisa“.

ZAKLJUČCI

Interakcija između roditelja i odgojitelja mijenja se u skladu s vremenom i zahtjevima društva. U tom profesionalnom odnosu važan je svaki aspekt komunikacije, od samog prostora i vremena u kojem se događa do sadržaja koji se takvom interakcijom razmjenjuju. Svi razmotreni akademski izvori u radu ukazuju na nedvojbenu važnost razvoja zdrave komunikacije i stvaranja partnerskih odnosa između roditelja i odgojitelja čiji je krajnji cilj postizanje napretka u dječjem odgoju i obrazovanju.

Premda smo postali digitalno društvo, većina komunikacije između roditelja i odgojitelja još uvijek se odvija korištenjem tradicionalnih oblika komunikacije poput individualnih i grupnih sastanaka, korištenjem oglasnih ploča, organizacijom radionica za roditelje i slično. No, u nastojanju da se ostvare što kvalitetniji komunikacijski odnosi i da se informacije razmjenjuju što brže, odgojitelji počinju koristiti i različite digitalne servise za razmjenu obavijesti i informacija s roditeljima djece.

Na ovu temu provedena su brojna istraživanja, međutim, ona se većinom bave ispitivanjem oblika digitalne komunikacije koji se koriste u odnosima roditelj-odgojitelj, a manje kvalitetom takve komunikacije. U skladu s tim, postavljen je i temeljni cilj istraživanja u ovom radu kojim se nastojalo ustanoviti kolika je kvaliteta digitalne komunikacije između roditelja i odgojitelja kroz analizu stavova i roditelja i odgojitelja o jasnoći i čitljivosti razmijenjenih sadržaja te informativnosti, učestalosti i učinkovitosti digitalnih komunikacija.

Istraživanje je provedeno na uzorku od 187 roditelja i 76 odgojiteljica uz uvjet da su i jedni i drugi barem jednom međusobno komunicirali posredstvom digitalnih servisa. Prema rezultatima, digitalna komunikacija između roditelja i odgojitelja najčešće se odvija putem aplikacije *WhatsApp*, a najrjeđe preko *SMS*-a, odgojitelji digitalnim putem izbjegavaju roditeljima davati osjetljive informacije o djeci, a stavovi roditelja i odgojitelja oko poštivanja slobodnog vremena odgojitelja i ne upućivanja poruka i poziva u neprimjereno vrijeme od strane roditelja bitno se razlikuju. Dok roditelji većinom smatraju kako poštuju slobodno vrijeme odgojitelja, stavovi odgojitelja u potpunosti su suprotni. U istraživanju je također konstruirana skala od 22 tvrdnje unutar kojih su uokvirene tri dimenzije komunikacije: sadržaj, jasnoća i čitljivost; informativnost, učestalost i učinkovitost te kvaliteta. Prema odgovorima ispitanika, provedena je faktorska analiza u kojoj su se izdvojila tri faktora. Prvi faktor se odnosi na izgradnju i održavanje partnerstva posredstvom digitalnih komunikacija, u drugom faktoru izdvojene su tvrdnje koje se odnose na međusobno primanje i davanje informacija, dok treći faktor sadrži tvrdnje koje ukazuju na nejasnu komunikaciju. Ispitivanjem postavljenih hipoteza istraživanja ustanovljeno je kako ne postoji značajna razlika u stavovima roditelja i odgojitelja kada je riječ od faktoru izgradnje i održavanja partnerstva, međutim, stavovi roditelja i odgojitelja oko preostala dva faktora bitno su se razlikovali.

I roditelji i odgojitelji složili su se kako je komunikacija licem u lice bolji oblik prijenosa informacija roditeljima o konfliktima među djecom. Također su i jedni i drugi izrazili visok stupanj slaganja oko činjenice da bi se informacije o djetetovim nedostacima u razvoju trebale razmjenjivati posredstvom digitalnih servisa ukoliko roditelji tako zahtijevaju bez obzira što to inače nije preporučljivo. Posljednji vrijedan nalaz iz ovog istraživanja jest činjenica da se i jedni i drugi gotovo u potpunosti slažu kako digitalne

komunikacije pomažu izgraditi međusobno partnerstvo i suradnju, te učvršćuju međusobno povjerenje.
Shodno rezultatima moguće je iznijeti zaključke kako su digitalne komunikacije iznimno važan servis u razmjeni informacija između roditelja i odgojitelja, premda još uvijek ne mogu zamijeniti komunikaciju koja se ostvaruje licem u lice. Može se pretpostaviti kako će u budućnosti digitalne komunikacije dodatno dobiti na važnosti, a u nekom trenutku možda će čak učestalost ovakvih komunikacija uzeti prednost pred tradicionalnim oblicima.

LITERATURA

Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators* and *Improving Schools.* 2nd edition. Boulder: Westview

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., et al. (2009). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. 3rd edition. Tousand Oaks, CA: Corwin Press.

Mavračić Milković, I. (2019). Stavovi roditelja i odgojitelja o oblicima suradnje i partnerstva u dječjem vrtiću. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, *3*(3), 69-84. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/234848

Thompson, B. (2008). Characteristics of parent–teacher e-mail communication. *Communication Education*, *57*(2), 201-223. https://doi.org/10.1080/03634520701852050

KORELACIJA IZMEĐU KVALITETA ŽIVOTA ČLANOVA PORODICE I POREMEĆAJA GLASA I GOVORA KOD DECE

CORRELATION BETWEEN QUALITY OF LIFE OF FAMILY MEMBERS AND VOICE AND SPEECH DISORDERS IN CHILDREN

Ivana ILIĆ-SAVIĆ, Mirjana PETROVIĆ-LAZIĆ
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Beograd, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Kvalitet života se definiše kao percepcija pojedinca o njegovom životnom položaju u kontekstu kulture i sistema vrednosti u kojima živi, i u odnosu na njegove ciljeve, očekivanja, standarde i brige. Saznanje da dete kasni u govorno-jezičkom razvoju predstavlja šok za članove porodice. Ovakva situacija izvor je sukoba i poremećaja odnosa između članova porodice. Cilj ovog istraživanja je analiza percepcije kvaliteta života članova porodice deteta sa poremećajima glasa i govora. Ispitivani uzorak obuhvatio je 100 roditelja dece I (53%) i II (47%) razreda osnovne škole. Ispitanici su podeljeni u dve grupe, eksperimentalnu grupu (porodice dece koja idu kod logopeda zbog patologije glasa i govora (M = 1.45, SD = 0.53)) i kontrolnu grupu (porodice dece tipičnog razvoja (M = 0.63, SD = 0.58)). Za procenu kvaliteta života kod članova porodice korićen je *WHO Quality of life - BREF (WHOQOL-BREF) test.* U statističkoj obradi podataka primenjene su korelaciona analiza varijanse i jednofaktorska multivarijatna ANOVA. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da članovi porodice dece sa poremećajima glasa i govora imaju narušen kvalitet života u odnosu na članove porodice dece tipičnog razvoja ($p < 0.05$). Emocionalne nelagodnosti povezane sa govorom kod roditelja ove dece daleko premašuju emocionalne nelagodnosti kod kontrolne grupe. Lošiji socioekonomski status porodice deteta sa poremećajima glasa i govora onemogućava dodatne resurse podrške detetu, narušavajući kvalitet života svih članova porodice. Imajući u vidu da poremećaji glasa i govora mogu prouzrokovati disfunkcionalnost porodice i minimalizovati efekte rehabilitacionog toka, potrebna je dodatna podrška i zdravstvena nega ovoj populacionoj grupi.

Ključne reči: poremećaji glasa i govora, kvalitet života, porodica

ABSTRACT
Quality of life is defined as an individual's perception of his life position in the context of the culture and value system in which he lives, and in relation to his goals, expectations, standards and concerns. The knowledge that a child is late in speech and language development is a shock to family members. This situation is a source of conflict and disruption of relations between family members. The aim of this research is to analyze the perception of the quality of life of family members of a child with voice and speech disorders. The examined sample included 100 parents of children of I (53%) and II (47%) grades of primary school. Respondents were divided into two groups, the experimental group (families of children who go to a speech therapist due to voice and speech pathology (M = 1.45, SD = 0.53)) and the control group (families of children with typical development (M = 0.63, SD = 0.58)). The WHO Quality of Life - BREF (WHOQOL-

BREF) test was used to assess the quality of life of family members. Correlation analysis of variance and one-factor multivariate ANOVA were applied in statistical data processing. The results of this study show that family members of children with voice and speech disorders have impaired quality of life compared to family members of children with typical development ($p < 0.05$). The emotional discomfort associated with speech in the parents of these children far exceeds the emotional discomfort associated with the control group. Poor socioeconomic status of the family of a child with voice and speech disorders prevents additional resources to support the child, impairing the quality of life of all family members. Bearing in mind that voice and speech disorders can cause family dysfunction and minimize the effects of rehabilitation, this population group.

Keywords: voice and speech disorders, quality of life, family

UVOD

Porodica je društvena snaga koja utiče na razvoj ljudskog ponašanja i ličnosti. Porodični odnosi omogućavaju pojedincima da kreiraju životne koncepte i ostvare misaoni integritet. Kroz razmenu između članova porodice dete gradi svoju zrelost (Motta & Luz, 2003). Svaka promena u porodičnim odnosima može uticati na članove pojedinačno ili na porodicu u celini (Buscaglia, 2010). Dakle, za dete porodično okruženje može, ali i ne mora, u zavisnosti od funkcionalnosti, podsticati odgovarajući mentalni i jezički razvoj (Motta & Luz, 2003).

Postojeće definicije sreće, subjektivnog blagostanja i kvaliteta života povezanog sa zdravljem i glavne komponente pripisane ovim konstruktima u istraživačkoj praksi sugerišu konceptualno preklapanje između ovih dimenzija (Camfield & Skevington, 2008). Kvalitet života je definisan u kroskulturalnom projektu Svetske zdravstvene organizacije (SZO) kao: „Percepcija pojedinca o njegovom životnom položaju, u kontekstu kulture i sistema vrednosti u kojima pojedinac živi, u odnosu na njegove ciljeve, očekivanja, standarde i brige. To je široki koncept, na koji utiču fizičko zdravlje i psihičko stanje pojedinca, nivo nezavisnosti i njegovi društveni odnosi u užoj i široj socijalnoj sredini.“ Ova definicija odražava stav da se kvalitet života odnosi na subjektivnu procenu, koja je ugrađena u kulturni, društveni i ekološki kontekst (WHOQOL, 1995).

Poslednjih godina je interesovanje za kvalitet života kod dece i odraslih sa poremećajima glasa i govora značajno poraslo, ali se i pored toga malo zna o načinima na koje se deca i odrasli sa poremećajima glasa i govora suočavaju sa potencijalno nepovoljnim iskustvima. Stoga je važno razumeti proživljena iskustva dece, pozitivna i negativna, u različitim kontekstima, kako bi se blagovremenim intervencijama sprečile negativne posledice na kvalitet života u odraslom dobu. Iz toga proizilazi sve veća potreba za holističkim pristupom u radu sa decom i odraslima sa poremećajima glasa i govora koji bi podrazumevao blisku saradnju logopeda, psihologa i okupacionog terapeuta. Njihova saradnja obezbedila bi zadovoljavajući kvalitet života osobe u svim domenima i doprinela bi efikasnom izboru terapije kao dela strategije intervencije logopeda (Petrović-Lazić, Jovanović-Simić, Arsenić, & Ilić-Savić, 2021).

Ekonomsko i finansijsko pitanje je često faktor koji ima veliki uticaj na kvalitet života porodice deteta kome je potrebna dodatna podrška. Dosadašnja istraživanja pokazuju da postoji pozitivna korelacija između materijalnog stanja porodice deteta sa potrebom za

posebnom podrškom i kvaliteta njihovog života. Rezultati pokazuju da što je porodica siromašnija, to je dete uskraćenije u pogledu pružanja odgovarajućih resursa i alternativa za unapređenje njegovog razvoja. Ovakva situacija dovodi do osećaja nemoći kod roditelja. Takođe, socijalna distanca i lokacija porodice u odnosu na specijalizovane službe pomoći u mnogome određuju dostupnost određenih vidova podrške detetu i porodici (Oliveira, Simionato, Negrelli, & Marcon, 2004).

Pet aspekata u kojima niska primanja mogu uticati na kvalitet života porodice dece sa smetnjama u razvoju: *narušeno zdravlje povezano sa glađu* (neuhranjenost deteta u trudnoći, prevremeno rođenje bebe, rođenje bebe sa malom porođajnom težinom) (Park, Tuenbull, & Turnbull, 2002), *kašnjenje u kognitivnom razvoju zbog nemogućnosti pohađanja odgovarajućih škola koje stimulišu govorno-jezički razvoj* (Motta & Luz, 2003), *neadekvatno fizičko okruženje* (život u nesigurnom naselju) (Oliveira, Simionato, Negrelli, & Marcon, 2004), *narušeno emocionalno blagostanje* - povišen stres zbog činjenice da dete ima kašnjenje ili poremećaj u govornom razvoju (WHO, 1995) i *nisko samopoštovanje roditelja i neadekvatna međusobna saradnja u podstivanju detetovog razvoja* (Warner-Czyz, Loy, Tobey, Nakonezny, & Roland, 2011).

Saznanje da dete kasni u govorno-jezičkom razvoju predstavlja šok za uže i šire članove porodice. Ovakva situacija predstavlja izvor sukoba i poremećaja odnosa između članova porodice. Upravo u ovom trenutku članovi porodice moraju imati intenzivniji odnos i svojim ponašanjem omogućiti uslove za razvoj jezičkog, socijalnog i emocionalnog blagostanja deteta. Stoga je važno negovati dijadu između porodice i deteta sa poremećajem govora, njihove međusobne odnose sa drugima, ekonomski, ekološki i kulturni kontekst koji ih okružuje (Silva, 2005).

Roditelji dece sa poremećajem govora pokazuju zabrinutost zbog nedovoljno razvijene sposobnosti njihove dece u održavanju odnosa sa drugima, preuzimanju uloga i odgovornosti odraslih (Conti-Ramsden, Botting, & Durkin, 2008). Dosadašnja istraživanja pokazuju da je društvena zabrinutost za kvalitet života dece sa poremećajem govora opravdana. Mnoga deca sa poremećajem govora još u detinjstvu doživljavaju poteškoće u socijalnim interakcijama i akademskim postignućima (Howlin, Mawhood, & Rutter, 2000).

Kvalitet života uključuje elemente koji se odnose na fizičke, emocionalne i socijalne aspekte, koji su povezani sa opštim blagostanjem osobe (Sajedi, Alizad, Malekkhosravi, Karimlou, & Vameghi, 2010). Analiza kvaliteta života subjektivnom pristrasnošću uzima u obzir individualnu percepciju subjekata koji se suočava sa sopstvenim očekivanjima, uzimajući u obzir i kulturnu raznolikost društva i razlike u društvenim klasama identifikovanim u istom društvu. Kao rezultat toga, procenjuje se kako se ljudi osećaju ili šta misle o svom životu, kao i kako shvataju vrednost materijalnih komponenti koje su prepoznate kao društvena osnova kvaliteta života (Almeida, Gutierrez, & Marques, 2012). Ova korelacija postaje važna kao način da se razmisli o kvalitetu života članova porodice deteta sa poremećajima govora i jezika, jer samo saznanje o poremećaju govorno-jezičkog razvoja kod deteta nije jedini faktor koji ometa svakodnevni život porodice, već i drugi faktori nakon suočavanja sa dijagnozom deteta, mogu ponekad biti inicijatori narušavanja kvaliteta života svih članova porodice (Mondelli & Souza, 2012).

Dijaloški i društveni odnosi sa članovima porodice su od suštinskog značaja za razvoj dece. Dobra porodična interakcija sa decom omogućava poželjnu stimulaciju u cilju

razvoja govornih veština dece (Silva, Ferreira, & Queiroga, 2005). Identifikovanje faktora koji remete psihocijalno funkcionisanje i narušavaju kvalitet života porodice jedan je od zadataka terapeuta. Saznanjem i uviđanjem suštine problema terapeut može unaprediti kvalitet života pojedinca, ojačati samopoštovanje, osećaj sigurnosti, pripadnosti i dostojanstva (Santos, 2006).

Cilj

Imajući u vidu rezultate dosadašnjih istraživanja koja ističu da deca sa poremećajima glasa i govora imaju narušen kvalitet života, ova studija ima za cilj da istraži percepciju kvaliteta života članova porodice deteta sa poremećajem glasa i govora.

Hipoteze istraživanja

H1. Porodice dece sa poremećajima glasa i govora imaju značajno niže rezultate na instrumentu za merenje kvaliteta života u odnosu na ispitanike kontrolne grupe

H2. Porodice dece sa poremećajima glasa i govora učestalije doživljavaju emotivne neprijatnosti zbog govora svoje dece u odnosu na ispitanike kontrolne grupe

H3. Postoji korelacija između kvaliteta života i socioekonomskog statusa porodice deteta sa poremećajima glasa i govora

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je anonimno, urađeno na uzorku roditelja dece mlađeg školskog uzrasta koji su dobrovoljno učestvovali. Ispitivani uzorak obuhvatio je 100 roditelja dece I (53%) i II (47%) razreda osnovne škole. Ispitanike smo podelili u dve grupe, eksperimentalnu grupu (50%) porodice koje vode svoje dete kod logopeda zbog patologije govora i kontrolnu grupu (50%) porodice dece tipičnog razvoja.

Merni instrumenti

U ovom istraživanju je za procenu kvaliteta života primenjen *WHOQOL-BREF test* (WHO, 1995). Test se sastoji od 26 tvrdnji i namenjen je proceni kvaliteta života odraslih. Navedene izjave se često koriste u opisivanju uticaja funkcionalnosti porodice usled narušenog zdravlja jednog od članova porodice. Ovu skalu popunjavao je roditelj deteta analizirajući različite aspekte ponašanja članova porodice u vezi sa navedenim stavom u poslednje dve nedelje. Test se sastoji od dva dela. Prvi deo je namenjen prikupljanju osnovnih sociodemografskih podataka o porodici. Drugi deo testa sastoji se od tvrdnji koje su grupisane u četiri podskala (psihičko zdravlje, psihosocijalno funkcionisanje, društveni odnosi i ekološki domen). Ovakva klasifikacija podskala omogućila je da se u ovom istraživanju proceni socijalni, emocionalni i funkcionalni aspekt kvaliteta života porodice. Svakoj tvrdnji, na prezentovanoj skali Likertovog tipa, roditelj prepisuje određenu numeričku vrednosti (1 – nikad, 2 – retko, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – uvek).

Način provođenja istraživanja

Za procenu kvaliteta života članova porodice dece sa poremećajima govora korišćen je *WHOQOL-BREF test*. Ovu skalu popunjavali su roditelji dece. Roditeljima je objašnjeno

da mogu da odustanu od istraživanja u bilo kom trenutku. Procedura istraživanja je ispunila sve potrebne etičke standarde. Istraživanje je sprovedeno uz odobrenje odgovarajuće Etičke komisije.

Metode obrade podataka

Statistička obrada podataka je izvršena pomoću paketa za statističku obradu u društvenim naukama SPSS (SPSS, version 21.0). U obradi podataka primenjene su mere deskriptivne statistike – aritmetička sredina, standardna devijacija, frekvence i procenti i mere inferencijalne statistike - korelaciona analiza varijanse i jednofaktorska multivarijatna ANOVA. Rezultati su prikazani tabelarno.

REZULTATI

Razlike u kvalitetu života između porodice deteta sa poremećajima glasa i govora i porodice deteta tipičnog razvoja

U Tabeli 1. prikazane su deskriptivne karakteristike kvaliteta života između porodice deteta sa poremećajima glasa i govora i porodice deteta tipičnog razvoja. Razlike u kvalitetu života ove dve grupe ispitanika prikazane su u Tabeli 2.

Tabela 1. Deskriptivne mere porodice deteta sa poremećajima glasa i govora i porodice deteta tipičnog razvoja
Table 1. Descriptive measures of the family of a child with voice and speech disorders and the family of a child of typical development

Grupe ispitanika	N	M	SD	SE_M
Porodice dece sa poremećajima glasa i govora	50	1.46	0.53	0.07606
Porodice dece tipičnog razvoja	50	0.63	0.58	0.08124
Total	100	1.07	0.67	0.06743

Tabela 2. Razlika u kvalitetu života u odnosu na grupu ispitanika
Table 2. Difference in quality of life in relation to the group of respondents

Relacija	$r_c\chi^2$	df	M	F	p
sum skor x grupa	14.57	1	14.57	46.572	0.000

Legenda: $r_c\chi^2$ – vrednost datog statistika, ***df*** - broj stepeni slobode, ***M*** - prosek, ***F*** – statistic, ***p*** - nivo značajnosti

Primenom jednofaktorske multivarijantne ANOVE dobijene su statistički značajne razlike ($p < 0.05$) u kvalitetu života između porodice dece sa poremećajima glasa i govora i porodice dece tipičnog razvoja ($F(1.98) = 46.572$, $p = 0.000$). Analizirajući prosek aritmetičke sredine ove dve grupe ispitanika iz Tabele 1. dolazimo do zaključka da porodice dece sa poremećajima glasa i govora ($M = 1.45$, $SD = 0.53$) imaju narušen kvalitet života u odnosu na porodice dece tipičnog razvoja ($M = 0.63$, $SD = 0.58$). Iz toga zaključujemo da postoje razlike u kvalitetu života između ove dve grupe ispitanika, odnosno da porodice dece sa poremećajima glasa i govora imaju narušen kvalitet života u odnosu na porodice dece tipićnog razvoja. Prva hipoteza je prihvaćena.

Razlike u doživljavanju emotivne neprijatnosti zbog govora deteta

U Tabeli 3. prikazane su deskriptivne karakteristike u učestalosti emotivnih neprijatnosti zbog govara deteta kod porodice dece sa poremećajima glasa i govora i porodice dece

tipičnog razvoja. Razlike u doživljavanju emotivne neprijatnosti zbog govora deteta prikazane su u Tabeli 4.

Tabela 3. Deskriptivne mere doživljavanja emotivne neprijatnosti zbog govora deteta
Table 3. Descriptive measures of experiencing emotional discomfort due to a child's speech

Grupe ispitanika	**N**	**M**	**SD**	**SE_M**
Porodice dece sa poremećajima glasa i govora	50	1.62	0.53	0.07935
Porodice dece tipičnog razvoja	50	0.59	0.55	0.07723
Total	100	1.11	0.75	0.07549

Tabela 4. Razlika u doživljavanja emotivne neprijatnosti zbog govora deteta u odnosu na grupu ispitanika
Table 4. Difference in the perception of emotional discomfort due to the child's speech in relation to the group of respondents

Relacija	**$r_c\chi^2$**	**df**	**M**	**F**	**p**
sum skor x grupa	26.380	1	26.38	88.061	0.000

Legenda: ***$r_c\chi^2$*** **-** vrednost datog statistika, ***df*** **-** broj stepeni slobode, ***M*** **-** prosek, ***F*** – statistic, ***p*** **-** nivo značajnosti

Primenom jednofaktorske multivarijantne ANOVE dobili smo statistički značajne razlike ($p < 0.05$) u učestalosti doživljavanja emotivne neprijatnosti zbog govora deteta između porodice dece sa poremećajima glasa i govora i porodice dece tipičnog razvoja ($F(1.98) = 86.061$, $p = 0.000$). Analizirajući aritmetičku sredinu došli smo do zaključka da porodice deca sa poremećajima glasa i govora ($M = 1.62$, $SD = 0.53$) učestalije doživljavaju emotivne neprijatnosti zbog govora deteta u odnosu na porodice dece tipičnog razvoja ($M = 0.59$, $SD = 0.54$). Iz toga zaključujemo da postoje razlike u učestalosti javljanja emotivne neprijatnosti zbog govora kod porodice dece sa poremećajima glasa i govora u odnosu na porodicu decu tipčnog razvoja, odnosno da poremećaji glasa i govora kod deteta imaju efekta odnosno uticaja na emocionalnu dimenziju kvaliteta života članova porodice. Druga hipoteza je prihvaćena.

Korelacija između kvaliteta života i socioekonomskog statusa porodice deteta sa poremećajima glasa i govora

Korelacija između kvaliteta života i socioekonomskog statusa porodice deteta sa poremećajima govora prikazana je u Tabeli 5.

Tabela 5. Korelacija između kvaliteta života i socioekonomskog statusa porodice
Table 5. Correlation between quality of life and socioeconomic status of the family

Korelacija	**r^2**	**df**	**p**
Socioekonski status x kvalitet života	0.994	1	0.000

Legenda: **r^2** – Pirsonov koeficijent korelacije, ***df*** **-** broj stepeni slobode, **p -** nivo značajnosti

Primenom Pirsonovog koeficijenta korelacije došli smo do zaključka da postoji pozitivna korelacija između kvaliteta života porodice dece sa poremećajima glasa i govora i njihovog socioekonomskog statusa. Analizirajući rezultat Pirsonovog koeficijenta korelacije (0.994) možemo zaključiti da postoji jaka pozitivna korelacija između kvaliteta života i socioekonomskog statusa porodice, odnosno da se sa pogoršanjem socioekonomskog statusa porodice deteta sa poremećajima govora narušava kvalitet života svih članova porodice. Treća hipoteza je prihvaćena.

DISKUSIJA

U radu su analizirane karakteristike kvaliteta života porodice dece sa poremećajima glasa i govora i porodice dece tipičnog razvoja mlađeg školskog uzrasta i potencijalni efekat poremećaja glasa i govora na emocionalni i socioekonomski aspekt kvaliteta života svih članova porodice. Poređenjem kvaliteta života porodice dece sa poremećajima glasa i govora i porodice dece tipičnog razvoja utvrđeno je da postoje razlike u kvalitetu života između ove dve grupe ispitanika, odnosno da porodice dece sa poremećajima glasa i govora imaju narušen kvalitet života u odnosu na porodicu dece tipičnog razvoja. Dobijeni rezultati u skladu su sa rezultatima nekih autora (Zerbeto & Chun, 2013) koji ističu da roditelji dece sa poremećajima govorno-jezičkog razvoja imaju lošije zdravlje i društvene odnose. Ovi nalazi mogu ukazati na važnost usmeravanja pažnje ka poboljšanju zdravlja i kvaliteta života roditelja dece sa smetnjama u govorno-jezičkom razvoju. Drugim rečima, dete sa poremećajima glasa i govora ne bi trebalo da bude jedini fokus logopedu u procesu rehabilitacije govora.

Strepnja za bezbednost deteta i bezbednost same porodice može imati negativne posledice po zdravlje svih članova porodice. Oni često doživljavaju situacije stresa, uznemirenosti i umora, što znatno utiče na samopercepciju kvaliteta života i sopstvenog psihičkog integriteta (Cohen, Underwood, & Gottlieb, 2000). Rezultati ove studije u skladu su sa rezultatima našeg istraživanja u kojima smo pokazali da porodice dece sa poremećajima glasa i govora učestalije doživljavaju emotivne neprijatnosti u odnosu na porodice dece tipičnog razvoja.

Kada je u pitanju socioekonomski status porodice dece sa poremećajem govora, rezultati pokazuju da postoji korelacija između socioekonomskog statusa porodice i njihovog kvaliteta života. Ovi nalazi u skladu su sa rezultatima studija (Fávero-Nunes & Santos, 2010; Paim et al., 2011) koje ističu da mogući nedostatak finansijskih sredstava onemogućava učestalije logopedsko-defektološke tretmane i dodatnu podršku porodici. Ovakva situacija stvara istovremeni osećaj bespomoćnosti i frustracije kod roditelja. Roditelji, a naročito majke, su onemogućene da se posvete poslu ili da imaju svoje slobodno vreme, jer nisu u u mogućnosti, da za to vreme, angažuju profesionalnog staratelja za dete.

ZAKLJUČCI

Istraživanje je sprovedeno s ciljem da se analiziraju razlike u kvalitetu života porodice dece sa poremećajima glasa i govora i porodice dece tipičnog razvoja mlađeg školskog uzrasta. Pomoćni cilj u ovom istraživanju bio je da se ispita potencijalni efekat poremećaja glasa i govora deteta na emocionalni i socioekonomski aspekt kvaliteta života članova porodice. Analizirajući nivo percepcije članova porodice o njihovom kvalitetu života došli smo do zaključka da poremećaji glasa i govora kod dece mogu u znatnoj meri da naruše kvalitet života porodice. Evidentno je, dakle, da u porodicama dece sa smetnjama u razvoju, poteškoće u govornoj interakciji, mogu uticati na kvalitet života članova porodice. S obzirom na to da ovaj aspekt može prouzrokovati disfunkcionalnost porodice i minimalizovati efekte rehabilitacionog toka dece sa govornim i jezičkim teškoćama, potrebna je dodatna podška i zdravstvena nega ovoj

populacionoj grupi. U skladu sa tim se preporučuje se osmišljavanje strategija u cilju eliminisanja mogućih faktora koji bi narušili funkcionalnost porodice.

LITERATURA

Almeida, M. A. B., Gutierrez, G. L., & Marques, R. (2012). *Qualidade de vida: definição, conceitos e interfaces com outras áreas de pesquisa.* São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades.

Buscaglia, L. F. (2010). *Os deficientes e seus pais.* 6th ed. Rio de Janeiro: Record.

Camfield, L., & Skevington, S. M. (2008). On subjective well-being and quality of life. *Journal of Health Psychology, 13*(6), 764-775. https://doi.org/10.1177/1359105308093860

Cohen, S., Underwood, L. G., & Gottlieb, H. B. (2000). *Social support measurement and intervention.* New York: Oxford University Press.

Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Durkin, K. (2008). Parental perspectives during the transition to adulthood of adolescents with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 51*, 84-96. https://doi.org/10.1044/1092-4388 (2008/006)

Fávero-Nunes, M. A., & Santos, M. A. (2010). Depressão e qualidade de vida em mães de crianças com transtornos invasivos do desenvolvimento. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 18*(1), 33-40. https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000100006

Howlin, P., Mawhood, L., & Rutter, M. (2000). Autism and developmental receptive language disorder: A followup comparison in early adult life; II: Social, behavioural, and psychiatric outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 561-578. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00643

Mondelli, A. F. C. G., & Souza, P. J. S. (2012). Quality of life in elderly adults before and after hearing aid fitting. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology, 78*(3), 49-56.

Motta, M. G. C., & Luz, A. M. H. (2003). Família como unidade de desenvolvimento humano e saúde. *Ciencia, Cuidado e Saúde, 1*(2), 24-27.

Oliveira, R. G., Simionato, M. A. W., Negrelli, M. E. D., & Marcon, S. S. (2004). A experiência de famílias no convívio com a criança surda. *Acta Scient Health Sciences, 26*(1), 183-191. https://doi.org/10.4025/actascihealthsci.v26i1.1658

Paim, J., Travassos, C., Almeida, C., Bahia, L., & Macinko, J. (2011). The Brazilian health system: history, advances, and challenges. *The Lancet, 377*(9779), 1778-1797. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60054-8

Park, J., Turnbull, A. P., & Turnbull, I. H. R. (2002). Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities. *Exceptional Children, 68*(2),151-170. https://doi.org/10.1177/001440290206800201

Petrović-Lazić, M., Jovanović-Simić, N., Arsenić, I., & Ilić-Savić, I. (2021). Uticaj pandemije COVID-19 na kvalitet života dece i odraslih sa poremećajem govora. U Zbornik rezimea - Nacionalni naučni skup „*Evaluacija efekta inkluzivog obrazovanja u Republici Srbiji*“ (str. 55-64). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Sajedi, F., Alizad, V., Malekkhosravi, G., Karimlou, M., & Vameghi, R. (2010). Depression in mothers of children with cerebral palsy and its relation to severity and type of cerebral palsy. *Acta Medica Iranica, 48*(4), 250-254. https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e3283 2607b6

Santos, E. M. N. G. (2006). Fonoaudiologia educacional: a educação que gera saúde. In A. Damasceno, H. Machado & O. Souza (Eds.), *Fonoaudiologia escolar - Fonoaudiologia e pedagogia: saberes necessários para a ação docente* (pp. 97-111). Belém: Edufpa.

Silva, A. C. F., Ferreira, A. A., & Queiroga, B. A. M. (2014). Desenvolvimento da narrativa oral e o nível de escolaridade materna. Revista CEFAC, *16*(1), 174-186. https://doi.org/10.1590/1982-021620146412

Silva, I. R. (2005). *As representações do surdo na escola e na família: entre a (in) visibilidade da diferença e da "deficiência".* Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas.

Warner-Czyz, A. D., Loy, B., Tobey, E. A., Nakonezny, P., & Roland, P. S. (2011). Health-related quality of life in children and adolescents who use cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 75*(1), 95-105. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2010.10.018

World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL). (1995). Position paper from the World Health Organization. *Social Science & Medicine, 41*(10), 1403-1439. https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00112-k

Zerbeto, A. B., & Chun, R. Y. S. (2013). Qualidade de vida dos cuidadores de crianças e adolescentes com alterações de fala e linguagem. *Scimago Journal & Country Rank, 25*(2), 128-134.

NAPOMENA

Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru projekta „Evaluacija tretmana stečenih poremećaja govora i jezika" (ON 179068) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

KOMPARACIJA NASTAVNIČKIH STILOVA RJEŠAVANJA KONFLIKATA SA UČENICIMA I DRUGIM NASTAVNICIMA

COMPARASION OF TEACHERS STYLES OF CONFLICT RESOLUTION WITH STUDENTS AND OTHER TEACHERS

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

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Jedan od uvjeta razvoja škole je izgradnja demokratskih odnosa između nastavnika međusobno, kao i između nastavnika i učenika na principima saradnje i uvažavanja. Proces izgradnje pomenutih odnosa prate brojne konfliktne situacije u kojima nastavnici znaju koristiti različite strategije rješavanja konflikata sa drugim nastavnicima u odnosu na one koje koriste u rješavanju konflikata sa učenicima. Iz tog razloga smo kao cilj ovog rada odredili utvrđivanje potencijalnih razlika u stilovima rješavanja konflikata nastavnika međusobno u odnosu na stilove rješavanja konflikata nastavnika i učenika. Uzorak istraživanja činilo je 116. nastavnika iz pet osnovnih škola sa područja grada Tuzla. U istraživanju se koristila metoda teorijske analize i servej metod, dok se od instrumenata istraživanja koristio upitnik koji je sadržavao pitanja o spolu, dobi i radu u razrednoj ili predmetnoj nastavi, kao i prilagođene skale za mjerenje stilova rješavanja konflikata (ROCHI-II), čiji je autor Rahim (1983). Utvrđene su značajne razlike u nastavničkim stilovima rješavanja konflikata sa nastavnicima u odnosu na stilove rješavanja konflikata sa učenicima i to u stilovima saradnje, prilagođavanja i kompromisa. Spolne i dobne razlike u nastavničkim stilovima rješavanja konflikata prema drugim nastavnicima u odnosu na učenike nisu utvrđene. Pomenute razlike ukazuju na moguće opasnosti koje se ogledaju u činjenici da su nastavnici više spremni na saradnju i prilagođavanje prema učenicima nego prema drugim nastavnicima. Ovakvo ponašanje nastavnika može imati negativne posljedice kako po učenike u vidu popustljivosti, tako i po nastavnike u vidu zanemarivanja vlastitih potreba i nastanku nastavničkog stresa.

Ključne riječi: nastavnik, učenik, stil rješavanja konflikata

ABSTRACT
One of the indicators of development of a school is building democratic relations between teachers, between teachers and students and students themselves, on the principles of cooperation and appreciation. Process of building such relationships is followed by many conflict situations. Different conflict resolution strategies are utilized by teachears when dealing with other teachers and when dealing with students. Aim of this paper was to determine the differences between conflict resolution styles of teachers when dealing with other teachers and when dealing with students. Sample of respondents was comprised of 116 teachers from five elementary schools based in city of Tuzla. Theoretical analysis and survey methods were used in this research. Instrument used in the research was a questionnaire which contained qestions about gender, age, class teaching and subject teaching, as well as customized scales for measuring conflict resolution styles (ROCHI-II), authored by Rahim (1983). Significant differences were observed when comparing conflict resolution styles of teachers when dealing with other teachers compared to

when dealing with students and in areas of cooperation, adaptability and compromise. Gender and age differences in teachers' styles of conflict resolution towards other teachers in relation to students have not been identified. Diffrences show that teachers were more willing to cooperate with students than with other teachers. This type of bahavior can have negative consequences for students and teachers. Students could end up complaisant and teachers could end up stressed and neglecting their own needs.

Keywords: teacher, student, conflict resolution style

UVOD

Odgoj i obrazovanje kao procesi su društveno uvjetovani, a samim time i škola kao institucija u kojoj se provodi organizirani, planski i intencionalni odgoj i obrazovanje djece i mladih je uvjtovana društvenim prmjenama. Imajući u vidu promjene koje se događaju, prije sve društvene, naučne, tehničko-tehnološke, škola se nalazi u veoma delikatnoj poziciji, a to je kako ispratiti navedene promjene koje neminovno vode ka zastarijevanju znanja, vrijednosti i stavova koje učenici treba da usvoje. Pastulović (1999) ističe kako javnost školama prigovara jer učenici napuštaju školu nedovoljno osposobljeni za život sa nedovoljno znanja i nedovoljno odgojeni. Imajući u vidu navedeno, Ješić (2010) navodi kako je to novi zadatak škole kako da bude u skladu sa potrebama svoga vremena, ali i sa potrebama koje zahtijeva budućnost, što je ujedno i ključna uloga škole koja se ogleda u pripremanju mladih za život u savremenom demokratskom društvu. Da bismo pripremili mlade za život u demokratskom društvu, neophodno je izgrađivati kulturu škole na način da način da razvijamo vrijednosti, stavove i uvjerenja nastavnika koji će doprinositi izgradnji pozitivnih međuljudskih odnosa u školi i razvoju saradničkih odnosa između nastavnika, učenika i roditelja međusobno. Upravo iz tog razloga Bratanić (1990) navodi međuljudski odnos kao mikroelement od kojeg zavisi uspješnost odgojnog djelovanja i kojeg nema bez interakcije između nastavnika i učenika. Zato svaka škola koja želi izgraiti pozitivnu školsku kulturu treba djelovati u pravcu izgradnje međusobnih odnosa između nastavnika međusobno, ali i između nastavnika i učenika kako bi mogla odgovoriti na zahtjeve sadašnjosti i budućnosti, te mlade pripremiti za život. Jedna od mogućnosti izgradnje uspješnih međuljudskih odnosa između nastavnika međusobno, te nastavnika i učenika jeste osposobljavanje nastavnika za konstruktivno rješavanje konfliktnih situacija kako sa drugim nastavnicima, tako i sa učenicima. S obzirom da ne postoji socijalna grupa u kojoj se ne pojavljuju konflikti, jasno je da i škola kao socijalna institucija ne predstavlja izuzetak kada je u pitanju pojavljivanje konfliktnih situacija. Brajša (1993) navodi da ne postoji nekonfliktna škola, te da je jedino realna konfliktna škola u kojoj učenik želi partnerski i ravnopravan odnos sa nastavnikom. Navedeno predstavlja osnovu na kojoj nastaju konfliktne situacije, interakcije i konfliktna komunikacija, što prema Brajši predstavlja sastavni dio svakog kreativnog odgoja i obrazovanja.

Jednako kako se u konfliktne situacije pojavljuju u relaciji nastavnik-učenik, tako se pojavljuju i u relacijama između nastavnika međusobno. Vještine konstruktivnog rješavanja konflikata jednako su bitne i kada su u pitanju nastavnici međusobno, jer poznato je da timski rad i saradnja sa drugim nastavnicima predstavljaju imperativ u savremenoj demokratskoj školi. Jasno je da je konfliktna škola nužnost i potreba svakog

odgoja i izobrazbe, te da ista pruža bogate mogućnosti konstuktivnog djelovanja u konfliktnim situacijama i pozitivnog uticaja na učenike i druge nastavnike u smislu izgradnje pozitivnih međuljudskih odnosa, kvalitetnije interakcije i pozitivne školske kulture. Ukoliko je to nešto što predstavlja realnost, onda konfliktne situacije prema Brajši (1993) trebama pretvoriti u šansu odgoja, obrazovanja, sazrijevanja i razvoja učenika. Bitno je znati postupati sa konfliktom, što predstavlja jedan od ciljeva savremene škole koja treba da odgaja učenike za život, stvarnost i demokratsko društvo. Međutim, postavlja se pitanje koliko se škola kao institucija uspjela demokratizirati i usvojiti vrijednosni sistem u kojem nema prisile i nametanja, nego se odnosi izgrađuju na principima partnerstva i saradnje. Odnosi između nastavnika su svakako bitni, ali nastavnici vjerovatno druge nastavnike doživljavaju kao sebi ravnopravne jer po prirodi posla imaju iste ili slične odgovornosti, dok je situacija u odnosima prema učenicima drugačija. Pastulović (1999) ističe da nastavnici imaju više moći i ovlasti u procesu edukacije u odnosu na učenike, što im omogućava da na različite načine djeluju na učenike i usmjeravaju ponašanje učenika. Iako je pravi autoritet u učionici prema Krešić (2021) onaj autoritet koji se zasniva na zajedničkim ciljevima i načelu dobrovoljnosti od strane učenika, nastavnicima ostaju i druge mogućnosti djelovanja na učenike, posebno u neminovnim konfliktnim situacijama koje podrazumijevaju ponašanja kao što su dominacija, nametanje ili popustljivost kako bi se djelovalo na ponašanje učenika.

Kako su konflikti sastavni dio odnosa u školi, zanimalo nas je da li nastavnici koriste iste ili različite strategije u rješavanju konflikata sa drugim nastavnicim u odnosu na učenike, odnosno koliko je škola kao institucija zaista uspjela ostvariti proklamovane demokratske vrijednosti. Proklamovane vrijednosti savremene škole podrazumijevaju i drugačije uloge nastavnika u odnosu na ranija vremena. Tako različiti autori između ostalih osobina ističu da nastavnik mora posjedovati razvijenu socijalnu kompetenciju (Klarin, 2006; Opić, 2010), dok Ješić (2010) smatra da su socijalne vještine nastavnika jedne od najbitnih nastavničkih kompetencija neophodnih za uspostavu interakcije, partnerskih i saradničkih odnosa sa učenicima.

Kako su stilovi rješavanja konflikata posebni aspekti socijalnih vještina, odnosno naučeni oblici ponašanja ili uvježbane sposobnosti (Ajduković i Pečnik, 1998), jasno je da će upravo od načina ponašanja u konfliktu od strane nastavnika ovisiti uspostava saradničkih i partnerskih odnosa sa drugim nastavnicima i učenicima, kao i uspostava pozitivne kulture škole. Od većeg broja različitih klasifikacija kada su u pitanju stilovi rješavanja konflikata, predstaviti će se ona o kojoj govore autori Rahim & Bonoma (1979, prema Rahim, 2002). Pomenuti autori svoju klasifikaciju stilova rješavanja konflikata zasnivaju na dvije dimenzije koje predstavljaju motivacione orijentacije pojedinca u konfliktu, a to su: briga za sebe i briga za druge pojedince. Kombinacijom pomenutih dimenzija nastaju različiti stilovi rješavanja konflikata i to: integriranje, usluživanje (prilagođavanje), dominacija, izbjegavanje i kompromis.

Integriranje kao stil rješavanja konflikata odnosi se na visok stepen brige kako za sebe tako i za druge ljude, otvorenost, razmjenjivanje informacija, traženje alternativa i ispitivanje razlika kako bi se došlo do rješenja konflikta.

Prilagođavanje podrazumijeva nizak stepen brige za vlastite potrebe, a visok stepen brige za potrebe drugih ljudi. Nastoje se umanjiti razlike, istaći sličnosti, te doći do rješenja putem zadovoljavanja drugih pojedinaca.

Dominacija se odnosi na visok stepen brige za sopstvene i nizak stepen brige za potrebe drugih ljudi. Dominantna je orijentacija pobjeda-poraz, gdje se nastoji iz konflikta izaći kao pobjednik, a druga strana treba da bude poražena.
Izbjegavanje kao strategija u konfliktu odnosi se na nizak nivo brige za sopstvene i za potrebe drugih ljudi. Karakteristika ovog stila rješavanja konflikata jeste povlačenje i izbjegavanje konfliktnih situacija.
Kompromis je stil rješavanja konflikata u kojem dominira srednji nivo brige za sebe i svoje potrebe, ali isto tako i za potrebe drugih. Obje strane u konfliktu trebaju odustati od nečega da bi došli do obostrano prihvatljivog rješenja.
Konstruktivno rješavanje konflikata podrazumijeva vođenje brige o sopstvenim, ali i o potrebama druge strane u konfliktu (Carnevale & Pruit, prema Ajduković i Pečnik, 1998). Jasno je da samo konstruktivnim stilovima rješavanja konflikata u relacijama između nastavnika, ali i relacijama između nastavnika i učenika možemo izgrađivati partnerske i saradničke odnose u školi, zdravu interakciju i pozitivnu školsku kulturu.
Ukoliko sagledamo karakteristike svakog od prethodno navedenih stilova rješavanja konflikata, uočavamo da se razlikuju konstuktivni (poželjni) od destruktivnih stilova. Tako možemo konstatovati da su integriranje i kompromis konstuktivni, dok prilagođavanje, dominacija i izbjegavanje spadaju u destruktivne načine rješavanja konflikata, te kao takvi su i neprimjereni obrasci ponašanja nastavnika. Najpoželjnjiji stil u rješavanju konfliktnih situacija bi svakako predstavljalo integriranje, a pomenuti stil ujedno predstavlja i jedini potpuno konstruktivni način rješavanja konflikata. Kompromis se isto može smatrati konstruktivnim stilom rješavanja konflikata, ali ne u potpunosti jer podrazumijeva djelimično odsutajanje od potreba obje strane u konfliktu. Upravo ti dijelovi nezadovoljenih potreba obje strane u konfliktu mogu predstavljati opasnost nastanka novih konflikata. To je razlog zbog čega se kompromis ne može u potpunosti smatrati konstruktivnim načinom ponašanja nastavnika. Prilagođavanje, dominacija i izbjegavanje predstavljaju destruktivne stilove rješavanja konflikata, jer ne doprinose saradnji, zdravoj interakciji i zadovoljenju potreba strana u konfliktu. Gordon (2001) ističe da su negativne posljedice prilagođavanja: sebičnost, nepoštovanje, nedisciplina, a negativne posljedice dominacije: pokornost, poslušnost, ljutnja i neprijateljstvo. Moguće negativne posljedice izbjegavanja su prema Brajši (1996) netrpeljivost, loša saradnja, nezainteresovanost za razvijanje međusobnih odnosa itd...
Sve prethodno navedeno ukazuje na značaj ponašanja nastavnika u konfliktnim situacijama u školi, te predstavlja jedan od faktora izgradnje pozitivne kulture škole, saradničkih i partnerskih odnosa u školi, te ostvarivanje zadataka škole u smislu pripremanja učenika za život u savremenom demokratskom društvu. Na osnovu rečenog, odlučilo se ispitati koliko nastavnici doživljavaju učenike kao ravnopravne s obzirom na svoju poziciju veće moći u odnosu na učenike, odnosno da li se nastavnici različito ophode prema učenici u odnosu na druge nastavnike kada su u pitanju stilovi rješavanja konflikata.

Hipoteze istraživanja
H1. Pretpostavlja se da postoje značajne razlike u stilovima rješavanja konflikata koje koriste nastavnici u konfliktnim situacijama sa drugim nastavnicima u odnosu na stilove rješavanja konflikata koje koriste u konfliktnim situacijama sa učenicima

H2. Pretpostavlja se da su prethodno pomenute razlike zastupljene i na subuzorcima mlađih i starijih, odnosno muških i ženskih nastavnika, te da postoje spolne i dobne razlike u nastavničkim stilovima rješavanja konflikata sa drugim nastavnicima u odnosu na učenike

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činilo je 116 ispitanih nastavnika iz pet osnovnih škola sa područja grada Tuzla i to: 30 nastavnika muškog i 86 nastavnika ženskog spola, 49 nastavnika koji su mlađe i 67 nastavnika starije kronološke dobi.

Mjerni instrumenti

U istraživanju se koristio upitnik socio-demografskih obilježja za nastavnike, te upitnik za određivanje stilova rješavanja konflikata (Rahim Organizational Conflict Inventory-II, ROCHI-II). Pomenuta skala sastoji se od 28 čestica Likertovog tipa koje sačinjavaju pet subskala (integriranje, prilagođavanje, dominacija, izbjegavanje i kompromis), odnosno koje mjere različite stilove rješavanja konflikata. Skala je minimalno prilagođena našem uzorku istraživanja. Autor skale (Rahim, 1983) došao je do nalaza koji ukazuju na adekvatne pouzdanosti na subskalama koje se mjerene Alpha Cronbach koeficijentom kreću od $\alpha = 0.72$ do $\alpha = 0.76$, dok mjerene metodom test-retest iznose od 0.60 do 0.83, $p < 0.001$. Do sličnih podataka o pouzdanosti na subsakalama došlo se i u ovom istraživanju. Veći ili manji rezultat na subskali znači veću ili manju učestalost u upotrebi pojedinog stila u rješavanju konfliktnih situacija.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje o stilovima rješavanja konflikata koje koriste nastavnici u odnosima sa drugim nastavnicima i učenicima provedeno je u aprilu 2018. godine u pet osnovnih škola sa područja grada Tuzla. U osnovnim školama u kojima se provelo istraživanje, izvršene su prethodne pripreme koje su se sastojale od posjeta i razgovora sa direktorima, pedagozima i nastavnicima, a sve u cilju informisanja o važnosti problema koji se istražuje, te načinu realizacije istraživanja. Nastavnici su vršili samoprocjenu stilova rješavanja konflikata koje koriste u odnosima sa drugim nastavnicima i učenicima, a istraživanje je bilo anonimno i nastavnici koji su uzeli učešće u istraživanju uradili su to na dobrovoljnoj osnovi.

Metode obrade podataka

Za obradu podataka prikupljenih na terenu, korišten je Software SPSS 16 (Statistical package of social sciences-for Windows). Kako bi se adekvatno obradili dobijeni podaci, izračunala se je vrijednosti Kolmogorov-Smirnov testa za svaku dimenziju (stil rješavanja konflikata). Utvrđene vrijednosti za pojedine dimenzije u relaciji nastavnici-nastavnici su sljedeće: Integriranje $KS(116) = 0.175$, $p < 0.001$; Prilagođavanje $KS(116) = 0.104$, $p < 0.01$; Dominacija $KS(116) = 0.098$, $p < 0.01$; Izbjegavanje $KS(116) = 0.095$, $p < 0.05$; Kompromis $KS(116) = 0.099$, $p < 0.01$, dok su vrijednosti Kolmogorov-Smirnov testa za pojedine dimenzije u relaciji nastavnici-učenici: Integriranje $KS(116) = 0.195$, $p < 0.001$; Prilagođavanje $KS(116) = 0.104$, $p < 0.01$; Dominacija $KS(116) =$

0.082, $p > 0.05$; Izbjegavanje KS(116) = 0.091, $p < 0.05$; Kompromis KS(116) = 0.152, $p < 0.001$. Iz prezentiranih podataka vidi se da je Kolmogorov-Smirnov test statistički značajan na svim dimenzijama osim na dimenziji Dominacije u relaciji nastavnici-učenici. Iz navedenog slijedi da je postoji odstupanje od normalne distribucije, te su se shodno tome u obradi podataka koristili neparametrijski statistički postupci. Za testiranje razlika nastavničkih stilova rješavanja konflikata u odnosima sa drugim nastavnicima i učenicima korišten je Vilkoksonov test znaka „Z“ (Wilcoxon Signed Ranks Test), a za testiranje spolnih i dobnih razlika korišten je Mann-Whitney test.

REZULTATI I DISKUSIJA

Tabela 1. Deskriptivna statistika za nastavničke stilove rješavanja konflikata
Table 1. Descriptive statistics for teacher conflict resolution styles

Stilovi rješavanja konflikata	N	M	SD	Mdn
Integriranje (nast.-nast.)	116	4.445	0.56	4.57
Integriranje (nast.-učen.)	116	4.690	0.33	4.79
Prilagođavanje (nast.-nast.)	116	3.412	0.65	3.33
Prilagođavanje (nast.-učen.)	116	3.845	0.49	3.83
Dominacija (nast.-nast.)	116	2.890	0.95	2.80
Dominacija (nast.-učen.)	116	2.932	0.88	2.80
Izbjegavanje (nast.-nast.)	116	3.540	0.86	3.42
Izbjegavanje (nast.-učen.)	116	3.489	0.84	3.50
Kompromis (nast.-nast.)	116	3.993	0.63	4.00
Kompromis (nast.-učen.)	116	4.090	0.54	4.00

Iz tabelarno prikazanih istraživačkih nalaza može se uočiti nekoliko bitnih segmenata. Pozitivna je činjenica da nastavnici u konfliktnim situacijama u relacijama sa učenicima i nastavnicima najčešće koriste Integriranje kao stil rješavanja konflikata. To je jedini stil koji je u potpunosti konstruktivan i koji je društveno najprihvatljiviji i najpoželjniji način ponašanja u konfliktu. Poslije Integriranja slijedi Kompromis kao drugi nejzastupljeniji način nastavničkog rješavanja konflikata u relaciji i sa učenicima i nastavnicima, koji ujedno predstavlja također konstruktivan način rješavanja konflikata, mada ne u potpunosti. Međutim, učestalost korištenja destruktivnih stilova rješavanja konflikata prilično je zastupljena, što predstavlja opasnost po izgradnju pozitivne kulture škole, a može negativno djelovati i na uspostavljanje autoriteta nastavnika.

Tabelarno predstvljeni podaci ukazuju i na činjenicu da je redoslijed zastupljenosti nastavničkih stilova rješavanja konflikata jednak u relaciji sa drugim nastavnicima, ali i sa učenicima. Međutim, iako je redoslijed učestalosti stilova jednak u obje relacije, uočavaju se ipak razlike u učestalosti korištenja pojedninih stilova rješavanja konflikata od strane nastavnika u relaciji sa drugim nastavnicima naspram onih u relaciji sa učenicima. Kako bi utvrdili značajnost pomenutih razlika, koristili smo Vilkoksonov test znaka „Z“ za testiranje pomenutih razlika, te došli do sljedećih nalaza: Integriranje ($Z = -5.406$, $p < 0.001$), Prilagođavanje ($Z = -6.508$, $p < 0.001$), Dominacija ($Z = -0.762$, $p > 0.05$), Izbjegavanje ($Z = -0.642$, $p > 0.05$), Kompromis ($Z = -2.091$, $p < 0.05$). Kao što je vidljivo iz prethodnih podataka značajne razlike utvrđene su u stilovima Integriranja, Prilagođavanja i Kompromisa. Veličina uticaja za Integriranje je $r = 0.496$ (srednji

uticaj), za Prilagođavanje r = 0.597 (veliki uticaj), te za Kompromis r = 0.192 (srednji uticaj).

Utvrđene razlike u stilovima Integriranja i Kompromisa ukazuju da nastavnici i češće koriste konstruktivne stilove rješavanja konflikata sa učenicima nego to čine sa drugim nastavnicima. To može biti pozitivan znak u demokratizaciji odnosa u školi i uvažavanju učenika kao jednakopravnih sudionika odgojno-obrazovnog procesa čije se potrebe uvažavaju podjednako kao i nastavničke. Međutim, ukoliko se pogledaju i utvrđene razlike u stilu Prilagođavanja (velika jačina uticaja), onda se vidi da su nastavnici skloni da se češće prilagođavaju učenicima nego drugim nastavnicima, uvažavajući samo njihove potrebe i interese, a zanemarujući vlastite. Ovakvo ponašanje nastavnika predstavlja potencijanu opasnost jer učenicima šalje poruku kako su oni jedino bitni, što kod njih može proizvesti težnju za uspostvljanjem dominantne uloge u odnosu na nastavnike. Takvo ponašanje nastavnika može voditi ka narušavanju vlastitog autoriteta, ali i podsticati društveno nepoželjna ponašanja učenika u kojima će oni nastojati zadovoljavati samo vlastite, a zanemarivati potrebe drugih ljudi.

Izgleda da se epidemija popustljivog odgoja o kojoj posebno govore Shaw & Wood (2009) ne odnosi samo na porodični, nego i na školski kontekst. To može samo doprinjeti većim problemima u vidu prihvatanja pravila i normi socijalnog ponašanja od strane učenika, a kao posljedice korištenja ovog stila prema Gordonu (2001) pojavljuju se i teškoće u uspostavljanju saradnje između učenika i nastavnika, što dovodi u pitanje realizaciju mnogih odgojno-obrazovnih zadataka. Prethodno analizirani podaci do kojih se došlo u većem dijelu potvrđuju prvu istraživačku hipotezu. Razloge konstruktivnijeg nastavničkog pristupa prema učenicima nego drugim nastavnicima, kao i izrazito veću popustljivost, možemo objasniti nedovoljno razvijenim socijalnim vještinama nastavnika, transferu epidemije popustljivosti iz porodične u školsku sredinu, neadekvatnom društvenom položaju nastavničke profesije, strahu od pritužbi roditelja i učenika, itd...

Kada je u pitanju uloga spola u stilovima rješavanja konflikata, rezultati drugih autora nisu istovjetni. Tako su Bjekić i Zlatić (2007), te Stihec i saradnici (2011) utvrdili postojanje spolnih razlika u stilovima rješavanja konflikata od strane nastavnika, dok su Bayraktar i Yilmaz (2016) došli do suprotnih istraživačkih nalaza. Nalazi do kojih se došlo na subuzorcima nastavnika muškog i ženskog spola dosta su slični ranije predstavljenim nalazima na cjelokupnom uzorku. Tako se utvrdilo postojanje značajnih razlika u nastavničkim stilovima rješavanja konflikata sa drugim nastavnicima u odnosu na učenike kod nastavnika muškog spola u stilu Prilagođavanja ($Z = -2.310$, $p < 0.05$), te kod nastavnika ženskog spola u stilovima Integriranja ($Z = -5.400$, $p < 0.001$) i Prilagođavanja ($Z = -6.088$, $p < 0.001$). Moguće je da su kod nastavnika muškog spola utvrđene razlike u samo jednom stilu rješavanja konflikata iz razloga manjeg broja ispitanika muškog nego ženskog spola. Međutim, spolne razlike nisu utvrđene niti u jednom stilu rješavanja konflikata nastavnika sa drugim nastavnicima u odnosu na učenike, što pokazuju vrijednosti Mann-Whitney testa za pojedine stilove: Integriranje ($U =1023.0$, $Z = -1.702$, $p > 0.05$), Prilagođavanje ($U = 987.5$, $Z = -1.916$, $p > 0.05$), Dominacija ($U = 1247.0$, $Z = -0.273$, $p > 0.05$), Izbjegavanje ($U = 1004.5$, $Z = -1.809$, $p > 0.05$) i Kompromis ($U = 1208.5$, $Z = -0.519$, $p > 0.05$). Razloge ovakvih nalaza može se objasniti činjenicom da se nastavničke kompetencije u vidu komunikacijskih vještina usvajaju tokom izobrazbe za nastavnički poziv, te manifestiraju nevezano za spol.

Također, Todorović i Simić (2014) su utvrdile da ne postoje razlike u načinima komuniciranja između muškaraca i žena (stilovi rješavanja konflikata su načini komuniciranja u konfliktnim situacijama), a navedeno objašnjavaju činjenicom da je u novije vrijeme ostvaren napredak u empacipaciji žena te da žene slabije prihvataju rodne uloge nego muškarci.

Također, nastojalo se ispitati da li je starosna dob faktor koji doprinosi različitim obrascima rješavanja konflikata od strane nastavnika prema drugim nastavnicima u odnosu na učenike. Pošli smo od činjenice da su stilovi rješavanja konflikata posebni aspekti socijalnih vještina koji se uče i usavršavaju vremenom, što implicira da su stariji nastavnici imali više vremena da usavrše svoje komunikacijske vještine. Nalazi koje su utvrđeni na subozorcima mlađih nastavnika (do 40 godina starosti) i starijih (preko 40 godina starosti) veoma su podudarni sa nalazima koji se odnose na cjelokupan istraživački uzorak. Naime, značajne razlike postoje u nastavničkim stilovima rješavanja konflikata sa drugim nastavnicima u odnosu na učenike kod mlađih nastavnika u stilovima Integriranja ($Z = -3.962$, $p < 0.001$) i Prilagođavanja ($Z = -4.628$, $p < 0.001$), a kod starijih nastavnika u stilovima Integriranja ($Z = -3{,}694$, $p < 0{,}001$), Prilagođavanja ($Z = -4.761$, $p < 0.001$) i Kompromisa ($Z = -2.223$, $p < 0.05$). Međutim, nisu utvrđene dobne razlike niti u jednom nastavničkom stilu rješavanja konflikata sa drugim nastavnicima u odnosu na učenike: Integriranje ($U = 1500.5$, $Z = -0.797$, $p > 0.05$), Prilagođavanje ($U = 1523{,}5$, $Z = -0{,}663$, $p > 0{,}05$), Dominacija ($U = 1630{,}5$, $Z = -0{,}062$, $p > 0.05$), Izbjegavanje ($U = 1594.5$, $Z = -0.264$, $p > 0.05$) i Kompromis ($U = 1410.0$, $Z = -1.308$, $p > 0.05$). Objašnjenje ovakvih nalaza moguće leži u činjenici da bez obzira što su stariji nastavnici imali više vremena da razvijaju i usavršavaju vlastite stilove rješavanja konflikata nego mlađi nastavnici, vjerovatno da na njihovo ponašanje više djeluju isti ili slični programi formalnog obrazovanja koje su prolazili svi nastavnici, te činjenica da se nastavnici konstantno stručno usavršavaju, međusobno razmjenjujući vlastita iskustva. Prethodno prikazani rezultati potvrđuju drugu hipotezu u dijelu koji se odnosi na postojanje razlika u nastavničkim stilovima rješavanja konflikata sa drugim nastavnicima u odnosu na učenike, na subuzorcima mlađih i starijih, te muških i ženskih nastavnika. Nalazi koji nisu u skladu sa drugom hipotezom odnose se na ne postojanje spolnih i dobnih razlika u nastavničkim stilovima rješavanja konflikata sa drugim nastavnicima u odnosu na učenike.

ZAKLJUČCI

Na osnovu prethodno iznesenih nalaza istraživanja može se zaključiti da nastavnici najčešće koriste konstruktivne stilove rješavanja konflikata kako prema drugim nastavnicima, tako i prema učenicima. Postoje razlike u stilovima rješavanja konflikata od strane nastavnika prema drugim nastavnicima u odnosu na učenike i to u stilovima integriranja, prilagođavanja i kompromisa. Pomenute razlike očituju se u većoj zastupljenosti pomenutih stilova od strane nastavnika prema učenicima nego prema drugim nastavnicima.

Na subuzorcima mlađih i starijih, odnosno muških i ženskih nastavnika utvrdili su seslični nalazi kao i prethodno navedeni za cjelokupan istraživački uzorak, ali nije se utvrdilo postojanje spolnih i dobnih razlika u nastavničkim stilovima rješavanja konflikata prema nastavnicima u odnosu na učenike.

Veća zastupljenost integriranja i kompromisa od strane nastavnika prema učenicima nego prema drugim nastavnicima može imati pozitivne efekte u smislu ukazivanja na sve ravnopravniji položaj učenika u odnosu na nastavnike, te po izgradnju cjelokupne demokratske klime u školi. Međutim, činjenica da su nastavnici više prilagodljivi učenicima (odnosno popustljiviji prema njihovim zahtjevima, zanemarujući vlastite) može dati jedno potpuno drugačije svijetlo na dobijene rezultate. Naime, takva popustljivosti i veće prilagođavanje učenicima nego drugim nastavnicima može ukazivati ne samo na ravnopravan odnos učenika i nastavnika, nego i povlašten položaj učenika i podređenu poziciju nastavnika što može negativno utjecati na uspostavu autoriteta nastavnika i socio-emociomnalne klime u nastavi. Mogući negativni efekti prilagodbe i popustljivosti nastavnika, mogu produkovati egoistična i socijalno nepoželjna ponašanja učenika, nedostatak osjećaja za potrebe dugih osoba i sl., koja će se manifestovati ne samo u školskom nego i u drugim socijalnim kontekstima.

Ograničenja nalaza do kojih se došlo mogu se ogledati u mogućnosti davanja socijalno poželjnih odgovora od strane nastavnika, ali treba istaći i činjenicu da je priličan broj nastavnika odbio učestvovati u istraživanju, te pretpostavljamo da bi stvarna slika mogla biti i nepovoljnija od prikazane. Kao moguća ideja za neko od narednih istraživanja nameće se činjenica da bi dobro bilo utvrdilti uzroke popustljivosti nastavnika prema učenicima te djelujući na uzorke smanjiti moguće negativne posljedice kako na učenike tako i na nastavni proces u cjelosti.

LITERATURA

Ajduković , M. i Pečnik, N. (1998). *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.

Bayraktar, H., & Yilmaz, K. (2016). Investigation of Primary School Teachers conflict Resolution Skills in Terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies, 4*(9), 222-231. https://doi.org/10.11114/jets.v4i9.1741

Bjekić, D. i Zlatić, L. (2007). Kako nastavnici rešavaju interpersonalne poslovne konflikte? *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Užice, 8*, 41-58.

Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.

Brajša, P. (1996). *Umijeće svađanja*. Pula: C. A. S. H.

Bratanić, M. (1990). *Mikro-pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.

Gordon, T. (2001). *Kako biti uspešan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar.

Ješić, D. (2010). Sticanje kompetencija za nove uloge nastavnika u savremenoj školi i školi budućnosti. *Svarog (časopis za društvene i prirodne nauke), 1*, 195-200.

Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Krešić, M. (2021). Odlike autoriteta nastavnika. *Život i škola, LXVII*(2), 47-59. https://doi.org/10.32903/zs.67.2.4

Opić, S. (2010). Mogući program razvoja socijalne kompetencije učenika u primarnom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja, 7*(2), 219-230.

Rahim, M. A. (1983). *Rahim Orgaizational Conflict Inventories- I & II*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management, 13*(3), 206-235. https://doi.org/10.1108/eb022874

Shaw, R., & Wood, S. (2009). *Epidemija popustljivog odgoja.* Zagreb: V.B.Z. d.o.o.

Stihec, J., Videmsek, M., & Vrbnjak, S. (2011). Analysis of conflict resolution in physical education depending on a teachers gender. *Acta Gymnica, 41*(2), 35-43. https://doi.org/10.5507/ag.2011.011

Pastulović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.

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.

DEFINICIJE I KLASIFIKACIJE EMOCIONALNIH I BIHEVIORALNIH POREMEĆAJA U SISTEMU OBRAZOVANJA I VASPITANJA

DEFINITIONS AND CLASSIFICATIONS OF EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DISORDERS IN THE EDUCATION SYSTEM

Maša ĐURIŠIĆ[1], Vesna ŽUNIĆ PAVLOVIĆ[2]
[1]Visoka škola socijalnog rada, Beograd, Republika Srbija
[2]Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Republika Srbija

Stručni rad

APSTRAKT
U sferi obrazovanja i vaspitanja koriste se posebne klasifikacije za učenike kojima je potrebna dodatna podrška. Primarni cilj ovih klasifikacija jeste da usmere i podstaknu obrazovno-vaspitne ustanove da postanu aktivnije u identifikaciji učenika sa emocionalnim i bihevioralnim poremećajima, a samim tim i da svim identifikovanim učenicima obezbede i pruže usluge i intervencije usklađene sa njihovim specifičnim potrebama. Cilj ovog rada je razmatranje karakteristika i implikacija sistema procene i klasifikacija emocionalnih i bihevioralnih poremećaja u sistemu obrazovanja i vaspitanja. Rezultati dosadašnjih istraživanja pokazuju da se učenici sa emocionalnim i bihevioralnim poremećajima u poređenju sa vršnjacima tipičnog razvoja, razlikuju po akademskim, socijalnim, emocionalnim i bihevioralnim potrebama. Takođe možemo zaključiti da veliki broj ovih učenika ostaje neidentifikovan u školskom sistemu, pa samim tim i bez adekvatne obrazovne podrške i pomoći. Na osnovu pregleda inostrane literature o ovoj problematici može se konstatovati da postoji potreba za kreiranjem univerzalne i opšteprihvaćene definicije i klasifikacije, kao i za primenom zakonskih rešenja kako bi se zaštitila prava i obezbedila adekvatna dodatna podrška učenicima sa emocionalnim i bihevioralnim poremećajima.

Ključne reči: emocionalni i bihevioralni poremećaji, definicija, klasifikacija, obrazovne potrebe, dodatna podrška

ABSTRACT
In the field of education, special classifications are used for students who need additional support. The primary goal of these classifications is to guide and encourage educational institutions to become more active in identifying students with emotional and behavioral disorders, and thus to provide all identified students with services and interventions tailored to their specific needs. The aim of this paper is to consider the characteristics and implications of the assessment system and the classification of emotional and behavioral disorders in the education system. The results of previous research show that students with emotional and behavioral disorders, compared to their peers of typical development,are differ in academic, social, emotional and behavioral needs. We can also conclude that a large number of these students remain unidentified in the school system, and therefore without adequate educational support and assistance. Based on the review of foreign literature on this issue, it can be stated that there is a need to create a universal and generally

accepted definition and classification, as well as to apply legal solutions to protect rights and provide adequate additional support to students with emotional and behavioral disorders.

Keywords: emotional and behavioral disorders, definition, classification, educational needs, additional support

UVOD

Na osnovu pregleda rezultata istraživanja i relevantnih podataka iz različitih zemalja možemo primetiti da se u oblasti obrazovanja i vaspitanja kategorija učenika sa emocionalnim i bihevoralnim poremećajima smatra „ugroženom". Većina ovih učenika ima kompleksne potrebe koje zahtevaju dodatne intervenciju i usluge. S druge strane, oni znatno ređe ostvaruju dodatnu podršku i pomoć u odnosu na učenike sa drugim smetnjama u razvoju. Nepovoljan položaj ovih učenika može se dovesti u vezu sa nedoslednim opisima i kriterijumima za klasifikaciju koji se razlikuju od zemlje do zemlje. U skladu sa tim u radu se navode preporuke sa ciljem poboljšanja položaja učenika sa emocionalnim i bihevioralnim poremećajima.

DIJAGNOSTIČKA OZNAKA EMOCIONALNIH I BIHEVIORALNIH POREMEĆAJA

U domenu obrazovanja i vaspitanja, koriste se posebne klasifikacije za učenike kojima je potrebna dodatna podrška: Akt o unapređivanju obrazovanja osoba sa smetnjama u razvoju (Individuals with Disabilitiers Education Improvement Act 2004 – IDEIA), Savet za decu sa bihevioralnim poremećajima (Council for Children with Behavioral Disorders 1987 – CCBD) i Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development 2005 – OECD). Ono što je bitno istaći da navedene klasifikacije ne koriste iste termine, pa tako termin emocionalni poremećaji koristi – IDEIA, a termin emocionalni ili bihevioralni poremećaji – CCBD i OECD.
Prema IDEIA emocionalni poremećaj se koristi za definisanje stanja koja odlikuje jedna ili više sledećih karakteristika: nesposobnost za učenje koja se ne može objasniti intelektualnim, senzornim ili zdravstvenim faktorima; nesposobnost da se uspostave i održe pozitivni odnosi sa nastavnicima i vršnjacima; neprikladna ponašanja i osećanja u normalnim okolnostima; generalno osećanje tuge, depresije ili nezadovoljstva i tendecija da se razviju fizički simptomi ili strahovi u vezi sa ličnim i školskim problemima. Emocionalni poremećaj podrazumeva ispoljavanje jednog ili više navedenih kriterijuma, određeno trajanje, težinu i uticaj na školska postignuća (IDEIA, 2004, prema Žunić Pavlović i Pavlović, 2008). Primarni cilj ovog sistema jeste da usmeri i podstakne obrazovno-vaspitne ustanove da postanu aktivnije u identifikaciji učenika sa emocionalnim i bihevioralnim problemima, a samim tim i da svi identifikovani učenici dobiju besplatno i odgovarajuće obrazovanje primenom individualizovanog obrazovnog plana (Conroy & Brown, 2004; Yell, Gatti, & Allday, 2014).
Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) je sprovela nekoliko istraživanja posvećenih specijalnom obrazovanju čiji rezulati ukazuju na postojanje znatnih razlika između klasifikacionih sistema koji se primenjuju u pojedinim državama, što otežava kvalitet i uporedivost dostupnih podataka. Naime, mnoge države koriste klasifikacione sisteme sa kategorijama emocionalnih i bihevioralnih poremećaja, ali se sami nazivi i

definicije ovih kategorija značajno razlikuju. U cilju prevazilaženja tih razlika, OECD se posvetila ustanovljavanju definicije i klasifikacije učenika sa emocionalnim i bihevioralnim poremećajima koje bi mogle biti prihvaćene na internacionalnom nivou (OECD, 2005). Predložena klasifikacija učenika sa posebnim obrazovnim potrebama sastoji od tri kategorije: smetnje u razvoju i invaliditet (učenici sa intelektualnim, senzornim, neurološkim ili motoričkim smetnjama koje su nastale kao posledica oštećenja organskih sistema), emocionalni ili bihevioralni poremećaji ili specifične teškoće učenja i socijalna uskraćenost (učenici sa nedostacima koji su prouzrokovani socio-ekonomskim, kulturološkim ili lingvističkim faktorima). Za svaku od ovih kategorija ponuđen je i opis obrazovnih potreba (OECD, 2005).
Prema CCBD emocionalni ili bihevioralni poremećaji podrazumevaju prisustvo sledećih karakteristika: neočekivane reakcije na stresne događaje u okruženju, konzistentno ispoljavanje dva različita oblika ponašanja, od kojih je barem jedan povezan sa školom i neresponzivnost na opšte edukativne intervencije ili takvo stanje deteta da opšte edukativne intervencije nisu dovoljne. Ova kategorija obuhvata i decu i omladinu sa drugim poremećajima, kao što su: šizofreni poremećaji, afektivni poremećaji, anksiozni poremećaji ili drugi trajni poremećaji ponašanja ili prilagođavanja, ukoliko oni negativno utiču na školska postignuća. Kriterijumi za emocionalne ili bihevioralne poremećaje koje je postavio CCBD, usmereni su na ponašanje deteta koje se ispoljava u školskoj sredini i u odnosu na školske programe i intervencije. Cilj ovog sistema jeste da se obezbedi čitav niz usluga i intervencija u obrazovno-vaspitnom sistemu koje će biti usklađene sa identifikovanim specifičnim potrebama deteta (Žunić Pavlović i Pavlović, 2008). Pored pozitivnih strana, ovaj sistem ima i nekih slabosti. Kritike naučne i stručne javnosti odnose na nepreciznost samih kriterijuma.

POTREBE ZA DODATNOM PODRŠKOM KOD UČENIKA SA EMOCIONALNIM I BIHEVIORALNIM POREMEĆAJIMA

Brauner i Stephans (2006; prema Pierce, Nordness, Epstein, & Cullinan, 2016) ističu da između 5% i 26% učenika ispunjava bar jedan kriterijum za emocionalne ili bihevioralne poremećaje, dok Kauffman i saradnici (Kauffman, Brigham, & Mock, 2004) navode prevalenciju koja se kreće u rasponu od 10% do 20%. Takođe je bitno napomenuti da je od ukupnog broja učenika kod kojih su identifikovani emocionalni i bihevioralni poremećaji, manje od polovine identifikovano u osnovnoj školi (Kauffman et al., 2004). Broj identifikovanih učenika se postepeno povećava sa uzrastom i dostiže maksimum na uzrastu od 14-15 (Walker, Nishioka, Zeller, Severson, & Feil, 2000, prema Žunić Pavlović i Pavlović, 2014).
Prevalencija učenika koji po ovom osnovu ostvari pravo na dodatnu podršku je veoma niska. Tako Kauffman i saradnici (2004) nalaze da manje od 1% učenika dobija dodatnu obrazovnu podršku, dok McLaughlin i saradnici (2006) navode da samo 3% učenika dobija adekvatnu dodatnu podršku. S obzirom da je velika razlika u broju učenika koji ispunjavaju kriterijume za emocionalne ili bihevioralne poremećaje i učenika koji ostvari pravo na dodatnu podršku, možemo zaključiti da veliki broj ovih učenika ostaje neidentifikovan u školskom sistemu, pa samim tim i bez adekvatne obrazovne podrške i pomoći (Pierce et al., 2016).

Učenici sa emocionalnim i bihevioralnim poremećajima, učestalije ispoljavaju agresivno, nasilno i neposlušno ponašanje i imaju povišene skorove na skalama koje mere simptome depresivnih i anksioznih poremećaja (Cullinan & Sabornie, 2004; Gresham & MacMillan, 1997). U odnosu na svoje vršnjake, učenici sa emocionalnim i bihevioralnim poremećajima imaju i nižu socijalnu kompetenciju i slabije razvijene socijalne veštine (Žunić Pavlović i Pavlović, 2014). To negativno utiče na međusobne odnose s vršnjacima i posledično dovodi do odbacivanja od strane drugih učenika, nepoštovanja socijalnih normi, teškoća u prihvatanju i poštovanju autoriteta, i učestalih sukoba sa roditeljima, nastavnicima i drugim odraslim osobama (Oland & Shaw, 2005). Učenici sa emocionalnim i bihevioralnim poremećajima imaju slabija školska postignuća i kod njih su učestalije prisutne teškoće učenja, problemi pažnje i dr. (Benner, Nelson, & Epstein, 2002; Seeley, Herbert, & Fixsen, 2014). Ovi učenici postižu rezultate ispod očekivanog nivoa u gotovo svim nastavnim predmetima, a posebno su izražene poteškoće i slabija postignuća u čitanju, pisanju i matematici (Benner et al., 2002).
Veliki broj istraživanja ukazuje na negativane uticaje emocionalnih i bihevioralnih poremećaja na ishode obrazovanja i vaspitanja. Tako učenici sa emocionalnim i bihevioralnim poremećajima, u odnosu na svoje vršnjake, češće izostaju iz škole, ponavljaju razred, bivaju suspendovani, menjaju škole, napuštaju školovanje i dr. (Žunić Pavlović i Pavlović, 2014).

IDENTIFIKACIJA UČENIKA SA EMOCIONALNIM I BIHEVIORALNIM POREMEĆAJIMA

Empirijski podaci o problemima u obrazovanju i vaspitanju učenika sa emocionalnim i bihevioralnim poremećajima skrenuli su pažnju velikog broja naučnika i stručnjaka iz prakse na pitanja identifikacije i rane intervencije (Seeley et al., 2014). Da bi učenici sa emocionalnim i bihevioralnim poremećajima dobili adekvatnu podršku u obrazovanju i vaspitanju potrebno je da se problemi blagovremeno identifikuju, da se uradi sveobuhvatna procena potreba i napravi individualni obrazovni plan (Kauffman et al., 2004). Ovi autori ističu da odlaganje dodatne podrške može imati brojne negativne posledice po učenika, kao i da su intervencije delotvornije kada se primene u ranim fazama razvoja problema.
Rudolph i Epstein (2000) navode karakteristike uspešne identifikacije učenika sa emocionalnim i bihevioralnim poremećajima u školskoj sredini:

1. Sveobuhvatnost: procena treba da sadrži sledeće informacije: objektivan opis poteškoća i problema učenika; uticaj faktora okruženja (porodice, škole, životne zajednice) na poteškoće i probleme učenika; snage učenika (podrška porodice, nastavnika i škole); podatke o ranom razvoju učenika, pojavi i razvoju poteškoća i problema, njihovom intezitetu i trajanju i uticaju na sve domene razvoja (školska postignuća, socijalni odnosi i dr.); informacije o primenjenim intervencijama.
2. Korišćenje različitih izvora informacija: prikupljanje podataka od različitih informanata (roditelja, nastavnika, stručnih saradnika, vršnjaka, samog učenika i školske dokumentacije).

3. Korišćenje različitih metoda procene: u školskoj sredini se najčešće koriste: posmatranje, intervju, skala procene i analiza dokumentacije (dosijei učenika) (Cook, Volpe, & Delport, 2014).

Uspešna identifikacija učenika sa emocionalnim i bihevioralnim poremećajima takođe zahteva i upotrebu instrumenata koji imaju dobre psihometrijske karakteristike. Nordness i saradnici (Nordness, Epstein, Cullinan, & Pierce, 2014) su kao najčešće korišćene instrumente izdvojili: *Behavioral and Emotional Screening System, Strengths and Difficulties Questionnaire, Student Risk Screening Scale, Systematic Screening for Behavior Disorders* i *Emotional and Bihevioral Screener*.

PREVENCIJA EMOCIONALNIH I BIHEVIORALNIH POREMEĆAJA U ŠKOLSKOJ SREDINI

Interesovanje istraživača i stručnjaka za socio-emocionalni razvoj u ranom detinjstvu obuhvata i proučavanje efikasnih podsticaja koji promovišu zdrav razvoj deteta, sprečavaju pojavu problema u ponašanju i redukuju ih. Veliki broj istraživača i praktičara iz sfere obrazovanja i vaspitanja podržava i preporučuje primenu modela sa više nivoa, koji se uspešno primenjuje u školskom okruženju, sa ciljem promocije pozitivnog razvoja i poželjnih ponašanja učenika. U literaturi se najčešće ističu sledeći modeli: pozitivne bihevioralne intervencije i podrške (PBIS – Positive Behavior Interventions and Supports), odgovor na intervenciju (RTI – Response to Intervention) i sveobuhvatan, integrisan, troslojni model prevencije (CI3T – comprehensive, integrated, three-tiered models of prevention).

PBIS predstavlja sveobuhvatni pristup podrške pozitivnom ponašanju učenika sa ciljem kreiranja pozitivnog školskog okruženja. Pažnja je usmerena na kreiranje i održavanje primarnih, sekundarnih i tercijarnih sistema podrške za sve učenike, kako u školskom tako i u van školskom okruženju, koji će sa jedne strane uticati na redukovanje problema u ponašanju, a sa druge strane povećati funkcionalnost pozitivnog ponašanja. Opšti cilj ovog modela jeste kreiranje klime gde je pozitivno ponašanje norma (Sugai et al., 2000; Walker et al., 1996). Walker i saradnici (1996) navode sledeće ključne karakteristike na kojima se ovaj model bazira: definisanje problema u ponašanju; identifikacija faktora koji pokreću i održavaju probleme u ponašanju; definisanje pozitivnog i poželjnog ponašanja; podrška učenicima pri usvajanju pozitivog ponašanja i veština koje dovode do željenih promena u ponašanju od strane školskog osoblja, porodice i lokalne zajednice; razvijanje sistema podsticaja i motivacije za učenike u procesu usvajanja pozitivnog ponašanja; adekvatna obuka školskog osoblja za primenu intervencija i kreiranje, implementiranje i praćenje toka intervencija.

RTI jeste sveobuhvatni pristup u ranoj identifikaciji i podršci učenicima sa problemima u učenju. Pažnja je usmerena na instrukcije koje služe kao sredstvo za pružanje rane intervencije za probleme učenika u akademskom postignuću. Glavne karakteristike ovog modela su: kreiranje i primena kvalitetnih, jasnih i preciznih instrukcija za učenike; procena učenika i praćenje napretka i kreiranje i primena diferenciranih instrukcija i intrukcija pojačanog inteziteta koje odgovaraju individualnim potrebama učenika (Fuch & Fuch, 2006).

Za razliku od modela PBIS koji je usmeren na ponašanje i modela RTI koji je usmeren na učenje, savremeni modeli CI3T su zasnovani na integraciji ova dva modela i modela

usmerenih na razvijanje socijalnih veština. CI3T modeli su sveobuhvatni, integrisani sistemi podrške usmereni na bihevioralne, socijalne i akademske probleme svih učenika (Lane, Oakes, Menzies, & Germer, 2014). S obzirom da ovaj model prepoznaje višestruke probleme učenika, podrazumeva se i korišćenje tri nivoa prevencije: 1) primarna prevencija (nivo 1) koja podrazumeva primenu PBIS u svakom odeljenju, od strane učenika, nastavnika i drugih zaposlenih; 2) sekundarna prevencija (nivo 2) predstavlja sistem usmerene podrške ili individualizovanog plana za rizične grupe učenika koji se primenjuju u cilju redukovanja problema i individualnih potreba; 3) tercijarna prevencija (nivo 3) obuhvata strogo individualizovan i specijalizovan sistem podrške za visokorizične učenike sa ciljem redukovanja težine problema u ponašanju (Seeley et al., 2014).

ZAKLJUČCI

Na osnovu prethodnog izlaganja možemo zaključiti da postoji potreba za univerzalnom i opšte prihvaćenom definicijom i klasifikacijom emocionalnih i bihevioralnih poremećaja dece, koje će obuhvatiti širok spektar različitih ponašanja i pružiti jasne i precizne kriterijume, što će se s druge strane pozitivno odraziti na polažaj ovih učenika u sistemu obrazovanja i vaspitanja. Emocionalni i bihevioralni poremećaji predstavljaju i nedovoljno istraženu oblast. Neophodno je više pažnje posvetiti istraživanjima u ovoj oblasti (prevalencija, karakteristike, obrazovne potrebe, efektivni programi i intervencije), s obzirom da je razumevanje specifičnih karakteristika ovih učenika prvi korak u obezbeđivanju adekvatne dodatne podrške. Što se tiče školskog osoblja, rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici imaju negativan stav prema inkluzivnom obrazovanju (Japundža Milisavljević, Đurić Zdravković i Milanović Dobrota, 2022). Mišljenja smo da ovakav stav proizilazi iz činjenice da je premalo pažnje posvećeno njihovoj pripremi za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju. U okviru stručnog usavršavanja potrebno je uključiti sadržaje koji se odnose na upoznavanje sa teorijskim pristupima i istraživačkim podacima o emocionalnim i bihevioralnim poremećajima, sisteme procene, kao i upoznavanje sa preventivnim programima i interventnim strategijama.

LITERATURA

Benner, G., Nelson, R., & Epstein, M. (2002). Language Skills of Children with EBD: A Literature Review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(1), 43-56. https://doi.org/10.1177/106342660201000105

Cook, C., Volpe, R., & Delport, J. (2014). Systematic progress monitoring of students with emotional and behavioral disorders: The promise of change-sensitive brief behavior rating scales. In H. M. Walkerm, & H. M. Gresham. (Eds.), *Handbook of evidence-based practice for emotional and behavioral disorders: Applications in schools* (pp. 211-228). New York: The Guilford Press.

Conroy, M., & Brown, W. (2004). Early Identification, Prevention, and Early Intervention with Young Children At Risk for Emotional or Behavioral Disorders: Issues, Trends, and a Call for Action. *Behavioral Disorders, 29*(3), 224-236. https://doi.org/10.1177%2F019874290402900303

Council for Children with Behavioral Disorders. (1987). *Position paper on identification of students with behavioral disorders.* Reston, VA: Author.

Cullinan, D., & Sabornie, E. J. (2004). Characteristic of emotional disturbance in middle and high school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12*(3), 157-167. https://doi.org/10.1177%2F10634266040120030301

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*(1), 93-99. https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4

Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research, 67*(4), 377-415. https://doi.org/10.2307/1170514

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (2004). Public Law, 108-446.

Japundža Milisavljević, M., Đurić-Zdravković, A. i Milanović-Dobrota, B. (2022). Stavovi prosvetnih radnika prema inkluziji. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 21*(1), 15-30. https://doi.org/10.5937/specedreh21-34279

Kauffman, J. M., Brigham, F. J., & Mock, D. R. (2004). Historical to contemporary perspectives on the field of emotional and bihevioral disorders. In R. B. Rutherford, M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Ed.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 15-31). New York: The Guilford Press.

Lane, K., Oakes, W., Menzies, H., & Germer, K. (2014). Screening and identification approaches for detecting students at risk. In H. M. Walker, & F. M. Gresham (Eds.), *Handbook of evidence-based practice for emotional and behavioral disorders: Applications in schools* (pp. 129-151). New York: The Guilford Press.

McLaughlin, M., Dyson, A., Nagle, K., Thurlow,M., Rouse, M., Hardman, M., Norwich, B, Burke, P. & Perlin, M. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part II implementing classification system in schools. *The Journal of Special Education, 40*(1), 46-58. https://doi.org/10.1177%2F00224669060400010501

Nordness, P. D., Epstein, M. H., Cullinan, D., & Pierce, C. D. (2014). Emotional and Behavioral Screener: Test–retest reliability, inter-rater reliability, and convergent validity. *Remedial and Special Education, 35*(4), 211-217. https://doi.org/10.1177%2F0741932513 497596

Oland, A., & Shaw, D. (2005). Pure versus co-occuurring externalizing and internalizing symptoms in children: Potential role of socio-developmental milestones. *Clinical Child and Family Psychology Review, 8*(4), 247-270. https://doi.org/10.1007/s10567-005-8808-z

Organisation for Economic CO-operation and Development (OECD) (2005). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvanteges: Statistics and Indicators*. Paris: OECD.

Pierce, C., Nordness, P., Epstein, M., & Cullinan, D. (2016). Applied Examples of Screening Students At Risk of Emotional and Behavioral Disabilities. *Intervention in School and Clinic, 52*(1), 6-11. https://doi.org/10.1177%2F1053451216630276

Rudolph, S. M. & Epstein, M. H. (2000). Empowering children and families through strength-based assessment. *Reclaiming Children and Youth, 8*(4), 207-209.

Seeley, J. R., Herbert, H. H., & Fixsen, A. M. (2014). Empirically Based Targeted Prevention Approaches for Addressing Externalizing and Internalizing Behavior Disorders within School Contexts. In M. H. Walker & M. H. Gresham (Eds.), *Handbook of evidence-based practice for emotional and behavioral disorders: Applications in schools* (pp. 307-343). New York: The Guilford Press.

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, M., ... & Turnbull, A. P. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessments in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(3), 131-143. http://dx.doi.org/10.1177/109830070000200302

Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 4*(4), 194-209. https://doi.org/10.1177%2F106342669600400401

Yell, M., Gatti, S., & Allday, A. (2014). Legislation, regulation, litigation and the delivery of support services to students with emotional and behavioral disorders in school settings. In M. H. Walker & M. H. Gresham (Eds.), *Handbook of evidence-based practice for emotional and behavioral disorders: Applications in schools* (pp. 307-343). New York: The Guilford Press.

Žunić Pavlović, V. i Pavlović, M. (2014). Obrazovne potrebe učenika sa emocionalnim i bihejvioralnim poremećajima. *Nastava i vaspitanje, 63*(4), 703-716.

Žunić Pavlović, V. i Pavlović, M. (2008). Različiti pristupi u pojmovnom određenju poremećaja ponašanja. *Nastava i vaspitanje, 57*(1), 55-70.

BIOETIČKE SASTAVNICE PRAKTIČNE SKRBI O KVALITETI ŽIVOTA DJECE I MLADIH

BIOETHICAL COMPONENTS OF PRACTICAL CARE FOR THE QUALITY OF LIFE OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE

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

Pregledni rad

APSTRAKT
U ovom radu se nalaze rezultati istraživanja sadržaja bioetički usmjerenog liječničkog strukovnog tromjesečnika *Glasnik HKLD*-a (1991. - 2021.) o zdravstvenoj i socijalnoj kvaliteti života djeteta i s tim povezanom obiteljskom i društvenom skrbi za njega. O djetetu prigodno pišu liječnici, pa i filozofi, demografi, pravnici i teolozi, i to u tematskim člancima, osvrtima na konferencije, izjavama za javnost i drugim tekstovima. Autori tih napisa djetetu nastoje pristupiti interdisciplinarno. Tako, *pravnog položaja djeteta* se autori dotiču u kontekstu mogućnosti kloniranja, mogućnih malformacija s kojima bi se ono potencijalno moralo nositi cijeli život, izbjegavanje mogućnosti eutanazije takve djece. Naglašavaju kako dijete ne bi smjelo biti komercijalni proizvod s naručenim osobinama: spol, boja očiju i kože... U časopisu se nalaze i izvadci iz zakona koji se bave djecom. Dijete je u središtu i pronatalitetnih nastojanja, pohvaljuje se osnivanje centara za brigu o djetetu, zaštitu od nasilja u obitelji, volonterski rad. U časopisu se nalaze i radovi koji djetetu pristupaju s posebnih (pedijatrijskih) pozicija imajući u vidu da se ono razlikuje od odrasle jedinke po anatomskim i fiziološkim osobinama, reakcijama na agense iz okoline. Ni jedno dijete ne bi smjelo biti prikraćeno u pristupu svim oblicima zdravstvene zaštite. Pristup djetetu ne smije biti ograničen samo na primarnu bolest, nego treba sagledati dijete u okviru obitelji, škole i zajednice. Mentalno zdravlje djece, je također pitanje koje se u časopisu često obrađuje, posebno pod vidikom posljedica zlostavljanja djece. Ovaj rad se ne bavi embrionalnim i fetalnim stadijem razvoja čovjeka i s tim povezanim temama.

Ključne riječi: bioetika, kineziologija, kvaliteta života, pedijatrija, lijekovi, malformacije kod djece

ABSTRACT
This paper presents the results of the research of the content dealing with health and social quality of life of a child and related family and social care for the child in the bioethically oriented medical professional quarterly *Glasnik HKLD* (1991 - 2021). Doctors, as well as philosophers, demographers, lawyers and theologians, write about the child in thematic articles, conference reviews, public statements and other kinds of texts. The authors of these articles try to approach the child interdisciplinary. Thus, the authors touch on the legal position of the child in the context of the possibility of cloning, possible malformations that the child would potentially have to deal with during all his or her life and in the avoidance of the possibility of euthanasia of such children. They emphasize that the child should not be a commercial product with the ordered characteristics: sex, eye colour, skin colour and others. The magazine also contains excerpts from the law dealing with children. The child is also at the centre of pronatalist efforts, praising the establishment of canters for child care, protection from domestic violence as well as volunteer

work. The journal also contains papers that approach a child from special (pediatric) positions, bearing in mind that the child differs from an adult in anatomical and physiological characteristics, reactions to agents from the environment. No child should be deprived of access to all forms of health care. Access to the child should not be limited to the primary disease, but should be considered within the family, school and community. The mental health of children is also an issue that is specifically addressed, especially in view of the consequences of child abuse. This paper does not deal with the embryonic and fetal stages of human development and related topics.

Keywords: bioethics, kinesiology, quality of life, paediatrics, children's malformations

UVOD

Bioetika je grana primijenjene etike. U užem smislu bavi se ispravnošću ponašanja na području medicinske prakse (tj. moralnošću medicinskih tretmana, istraživanja i tehnoloških inovacija) osobito kad je riječ o ljudskom životu i smrti. U širem smislu bioetika se bavi svim problemima povezanim s životom. Tako shvaćena bioetika obuhvaća ne samo pitanja o ljudskom životu i zdravlju nego i dileme povezane s životinjama, biljkama i ekosustavom. U *Leksikonu* su nabrojane neke biotičke teme u užem značenju (eutanazija, kloniranje, eugenika, genska terapija, kvaliteta života, medicinska istraživanja, prava pacijenata, darivanje organa, trgovina organima, mogućnosti začeća i trudnoće sl.) i u širem značenju (eksperimenti na životinjama, populacijska kontrola, uzgoj radi hrane, uporaba pesticida i dr.) (Kutleša, 2012). U ovom radu autori su se ograničili na bioetiku u užem smislu shvaćanja tog pojma.
Obično se pod pojmom „dijete“ podrazumijeva ljudsko biće u razdoblju djetinjstva (do 6. god. života), iako postoji sklonost da se ta riječ koristi i za označavanje dječaka/ice i predadolescenata (Marijanović, 2017). Materijal koji su autori istraživali i ovdje prezentirali, uvjetovao ih je da se pojam dijete koriste u njegovom širem značenju.

METODOLOGIJA

Tromjesečnik *Glasnik Hrvatskog katoličkog liječničkog društva* (u nastavku: *Glasnik HKLD-a*), glasilo je udruge koju nosi u svom naslovu. U trideset godina izlaženja *Glasnika* objavljeno je nešto više od dvije tisuće različitih priloga od kojih je otprilike trećina stručnih članaka. Najviše članaka je iz područja medicine (s naglaskom na bioetičku ali i stručnu dimenziju) ali i iz filozofije, teologije, povijesti, prava i drugih disciplina. Za bioetička pitanja u užem smislu u medicini značajno je prvo razdoblje *Glasnika* (1994. - 1999.). Početkom stoljeća tiskani su tematski brojevi *Glasnika* s radovima sa skupova koje je Društvo organiziralo, npr.: „Obitelj i duševno zdravlje djece i mladih“ (1999.), „Prevencija zlostavljanja u dječjoj dobi“ (2010.) i drugi. Uz stručne radove domaćih autora, pretežno članova Društva, s razvojem informacijsko-komunikacijskih tehnologija pojavljuju se i prijevodi stručnih članaka i to pretežno s engleskog i talijanskog jezika (Tomić, 2021a,c).
Valja znati to kako *Glasnik* nije pedijatrijski časopis nego tek list strukovne udruge namijenjen članstvu i načelno usmjeren prema bioetičkim i stručnim temama. Autori ovog članka, nakon što su sagledali prikupljenu građu, morali su konstatirati kako nisu očekivali tako opsežan i tako širok spektar tema koje se dotiču djeteta. Rečeno potvrđuje

popis onog što autori nisu obradili u ovom članku. Četiri opsežne i (bioetički) važne teme: 1) mentalno zdravlje i mentalni poremećaji kod djece, ovisnosti, 2) fizičko, psihičko i seksualno nasilje nad djecom i zanemarivanje djece te prevencija zlostavljanja djece, 3) dijete u kontekstu zdravstvenog i spolnog odgoja a onda i cijepljenje protiv HPV-virusa, 4) prenatalni stadij razvoja djeteta. Zatim teme: eutanazija bolesne djece, palijativna skrb djece u terminalnoj fazi bolesti; hendikepirana djeca, djeca s Downovim sindromom; zakonska zaštita bolesne djece; dijete u kontekstu priloga i prijedloga o demografskoj obnovi; dijete u obitelji, posvojenje djece, dijete u istospolnim zajednicama; dijete i odgoj, utjecaj medija; rizici za dijete u procesima potpomognute oplodnje, izbora spola djeteta, terapeutskog kloniranja, donacije gameta, eventualnog prava djeteta znati identitet bioloških roditelja. Ovaj autorski trojac je također po strani ostavio i teme koje se bave prekidom trudnoće. Nisu se doticali ni brojnih „dječjih tema" s obiteljskih i drugih prigodnih skupova, tribina i škola. Ovdje nisu analizirane ni poruke hendikepiranoj djeci, djeci zaraženoj HIV-om, siromašnoj djeci itd. upućene u različitim prigodama (Dan bolesnika, Dan života i drugo). Također ni: djeca kao glavni junaci u pričama i pjesama u *Glasniku*, djeca spomenuta u životopisima i nekrolozima značajnijih pojedinaca, djeca u oglasima lijekova i terapijskim indikacijama. Autori se ovdje nisu bavili ni dječjim bolnicama, institucijama, udrugama za zaštitu prava djece. Ovaj rad se sastoji od tri dijela. U prvom dijelu su izložene neke teme koje se tiču kvaliteta života djece, dok se u drugom dijelu rada obrađuju neki aspekti liječenja djece i primjene lijekova na djecu. U trećem djelu se nalazi popis stručnih predavanja na temu djeteta.

PREGLED RADOVA

Kvaliteta života djeteta

Kvaliteta života je složen pojam i njegova definicija ovisi o tome tko o njem raspravlja i tko ga određuje. Ekonomisti procjenjuju kvalitetu života na temelju ekonomskog standarda prema raspodjeli društvenog dohotka. Za ekologe kvalitetan život ovisi o očuvanosti prirodnog okoliša. Sociolozi tumače kvalitetu života kao skladni suživot različitih skupina ljudi. Liječnici smatraju kako je kvalitetan onaj život u kojem je očuvano zdravlje. Svi oni koji se bave kvalitetom života slažu se u tom da se radi o subjektivnoj kategoriji: kvalitetan život ima onaj tko je s životom zadovoljan, a zadovoljstvo ovisi o materijalnim, fizičkim, sigurnosnim i drugim čimbenicima (Sečen, 2007).

O kvaliteti života, a onda i o kvaliteti života djeteta govorilo se ne tečaju trajne izobrazbe liječnika 2006. godine u Zagrebu i to ovim redom: uvodna riječ (*Znidarčić*), kvaliteta prenatalnog života (*Hodžić*), kvaliteta života u predškolskoj (*Žakanj*), školskoj (*Sečen*) i staračkoj dobi (*Tomek Roksandić*). Kvaliteta života kroničnih bolesnika (*Markeljević*), onkoloških (*Planinc-Peraica*) i psihičkih (*Jukić*). Socijalna medicina i kvaliteta života (*Šošić*), kvaliteta života liječnika (*Znidarčić*) i teološki osvrt na kvalitetu života (*Baloban*) (Ružička, 2006). Radovi su objavljeni u *Glasniku*. Slijede neki naglasci iz radova koji se bave djecom.

Majka kao prva okolina predrođenčeta od presudnog je značenja za rast i razvoj djeteta. Štoviše, tvrdi Hodžić (2007), novije spoznaje o začeću, trudnoći i rađanju upućuju i na važnost uvjeta u kojima dolazi do začeća, u kojima se odvija trudnoća. Sve to ima izraženi potencijal otiskivanja u biće djeteta. Roditelji u širem smislu djeluju kao

genetski inženjeri svog djeteta u mjesecima i tjednima prije začeća, pa i tijekom trudnoće. Autor konstatira kako dijete u višim mjesecima trudnoće dostatno razvija svoje osjetilne sustave, a poglavito osjet dodira, pokreta pa i sluha. Tim je omogućena prenatalna percepcija i svojevrsno učenje. Učenje je moguće potaknuti, tvrdi Hodžić, jednostavnom stimulacijijom npr. pokretom i dodirom, pa možda i glazbom. Dakle, važni su trudnoća, rađanje, dojenje i roditeljstvo kao i stabilno egzistencijalno okružje u kojem se dijete začne i odrasta a koje mogu ugroziti otkaz, gubitak imovine, nesreće, smrt drage osobe, prirodne katastrofe, zarazne bolesti i drugo. U tom smislu nisu za odbaciti Hodžićeve sugestije da supružnici obrate pozornost na pripravu za začeće na tjelesnom, mentalnom, emocionalnom i duhovnom planu i tako otklone ili umanje moguće probleme s plodnosti i omoguće optimalan početak života svog djeteta.
Za razliku od sagledavanja kvalitete života odraslih ljudi, znatno je složenije promatrati kvalitetu života djeteta, posebno predškolskog. Ne postoje, naime, objektivni pokazatelji koje bi se moglo vrednovati i onda kvantitativno izraziti zadovoljstvo životom dijeta predškolske dobi. Štoviše, pitanje je u kojoj mjeri je dijete svjesno uvjeta u kojima živi i kvalitete svog života tvrdi autorica Žakanj (2007). Načelno se mogu izdvojiti tri elementa koja određuju kvalitetu života predškolske djece: samo dijete (fizički, psihički i moralni čimbenici), njegova obitelj i njegovo okružje (socijalni, geografski, ekonomski, klimatski, demografski čimbenici) i zdravstvena zaštita. Dok se prije kvaliteta skrbi za djecu mjerila stopom preživljavanja, danas se kao mjerilo uzima (gospodarska) naprednost sredine i odnos okružja prema djeci. Svi programi koji se odnose na poboljšanje uvjeta života djece pridonose i kvaliteti života djece općenito. Ono što ugrožava kvalitetu života djece su različiti oblici suptilnog zlostavljanja putem informacijsko-komunikacijskih tehnologija koje agresivnim sadržajima remete ispravno formiranje djetetove ličnosti. Žakanj, kao liječnica, ukazuje na oglašavanje nezdrave prehrane, pasivni fizički stav pri gledanju ekrana, izostanak tjelesne aktivnosti i drugo. Uključivanje djece u sportske aktivnosti ima niz poželjnih reperkusija na zdravlje djeteta. U podizanju kvalitete života djeteta valjalo bi više pozornosti posvetiti i odnosima u obitelji kao i odnosima s vršnjacima. Valjalo bi razvijati kvalitetne nacionalne programe usmjerene prema identifikaciji problema u obitelji, poticanju odgovornog roditeljstva, brizi o zdravlju, edukaciji i organizaciji slobodnog vremena djece, poticanju zdravih stilova života, brige za zdrav okoliš pa i prema poboljšanju demografske slike zemlje. Gospodarski razvoj, ma koliko važan bio, je tek jedan od prediktora unapređenja kvalitete života, zaključuje Žakanj.
Polaskom u školu dijete iz poznate i zaštićene sredine zalazi u novu sredinu, prihvaća nove autoritete (učitelje), nove prijatelje, prilagođava se novom načinu života. Specijalisti školske medicine, kako piše Sečen (2007), brinu preventivno za zdravlje školske populacije. Tu svoju zadaću provode kroz program specifičnih i preventivnih mjera zdravstvene zaštite učenika osnovnih i srednjih škola, te sveučilišta. To je odgovorna zadaća pri kojoj treba djeci pomoći u odrastanju da bi imala primjerenu kvalitetu života. Uz to, samo zdravo dijete izrast će u zdravog čovjeka. Prvi kontakt budućeg školarca sa njegovim školskim liječnikom jest sistematski pregled prije upisa u prvi razred osnovne škole. Osim tog opsežnog pregleda tu su i sistematski pregledi u petom i osmom razredu te prvom srednje. Iznimno su važna i savjetovališta, jer u otuđenom, materijaliziranom svijetu sve više problema imaju ne samo učenici, nego i roditelji i nastavnici.

Neki aspekti liječenja djece

Na temu liječničkih pogrešaka održan je u Zagrebu tečaj trajnog usavršavanja liječnika 2002. godine. Predavanja su se bavila, navodi Ružička (2002), uzrocima liječničkih pogrešaka i propusta kao i mogućnostima njihova ispravljanja (*Znidarčić*), anafilaktički šok (*Reiner Banovac*), otrovanja u dječjoj dobi (*Verona*), strana tijela u dišnim putovima djece (*Nikšić*), konvulzivna stanja u djece (*Šojat-Cvitanović*), školski liječnik i psihološki problemi adolescenata (*Sečen*), objektivni i drugi razlozi postoperativnih komplikacija (*Cvjetko*), procjena liječničke pogreške u praksi (*M. Jukić*), psihijatrijsko-psihoterapijska teorijska orijentacija kao ishodište greške u liječenju psihičkih bolesnika (*V. Jukić*), uloga etičkog povjerenstva (*Pozaić*).

Nastavak ovog tečaja održan je iduće godine, o čem je opet izvijestio Ružička (2003). Teme su bile o pogreškama u hitnoj internističkoj službi (*D. Richter*), najčešćim pogreškama u kardiološkoj praksi (*A. Šmalcelj*), kod tumora probavnog sustava (*Prskalo*), u reumatologiji (*Markeljević*), u dermatologiji (*Dobrič*), u liječenju očnih bolesti (*Ćurković*), u traumatologiji (*Davila*), zatim o izobrazbi liječnika i potrebi ukazivanja na učestalost njihovih pogrešaka (*Znidarčić*), o liječniku i njegovoj savjesti (*Pozaić*). Popratit ćemo nekoliko predavanja koja se bave djecom.

U slučaju anafilaktičkog šoka najčešći uzrok smrti u djece je asfiksija zbog edema larinksa ili jakog bronhospazma, piše u svom članku Rajner Banovac (2003), dok je u odraslih češće zatajenje srca i cirkulacije. U djece preporuča se u ležećem položaju aplicirati sve injekcije a osobito antibiotike. Djeca koja su imala opstrukciju dišnih putova ili znakove zatajenja periferne cirkulacije moraju ostati na promatranju i nakon smirenja svih simptoma još barem 12 sati kako bi se u slučaju pogoršanja pružila efikasna pomoć. Kasne komplikacije anafilaktičkog šoka uključuju opstrukciju dišnih putova, hipoksične napadaje, aritmiju srca, metaboličku acidozu i konvulzije.

Za uspješno liječenje djece koja su se otrovala potrebno je poznavati najčešće kliničke slike, postaviti dijagnozu, poznavati opća načela liječenja, te konačno, primijeniti i specifične metode liječenja. „Trovanja lijekovima u djece mogu predstavljati liječničku pogrešku, kako zbog neadekvatne i previsoke doze propisanog lijeka, tako i zbog neodgovarajućih kombinacija lijekova, koje mogu dovesti do interakcija lijekova s toksičnim nuspojavama. Nadalje su moguće pogreške u neadekvatnom zbrinjavanju otrovanog djeteta, što može imati trajne a ponekad i fatalne posljedice.“ (Verona, 2003, str. 18) Kod zbrinjavanja djece sa stranim tijelima u donjim dišnim putovima Nikšić Ivančić (2003) upozorava na oprez kako se ne bi dogodio koji od propusta: kasna dijagnoza, nekorištenje svih dijagnostičkih mogućnosti, nepravovremena bronhoskopija, preplitka anestezija, neadekvatna ekstrakcija, previd opasnih komplikacija i njihovo neadekvatno rješavanje te prekratak nadzor nad djetetom nakon ekstrakcije.

Cvitanović-Šojat (2003) tumačeći konvulzivna stanja u djece tvrdi kako se pogrešna dijagnoza epilepsije postavlja u 20-30% djece. Razlog tom je teško razlikovanje epileptičkih od neepileptičkih napada u djece. Kako je posebno važno za dijete i obitelj izbjeći postavljanje pogrešne dijagnoze epilepsije i davanje antiepileptika, uputnije je neko vrijeme pratiti dijete i načiniti obradu, nego postaviti pogrešnu dijagnozu. Psihološke probleme djece i mladih sagledane sa stanovišta školskog liječnika opisuje Sečen (2003). Upozorava kako sagledavanje takvih problema zahtijeva više vremena i veću osjetljivost. Školski liječnik kao nepristrana osoba trebao bi uspostaviti što bolju komunikaciju s adolescentom. Treba biti povjerljiv, strpljiv, bez etiketiranja,

izrugivanja, cinizma, sarkazma i dociranja. Također, diskretan, nenasilan, brižan, opušten, ali ne i svojim primjedbama podilaziti adolescentu. Treba uvijek imati na umu dobrobit mladog pacijenta i posvetiti mu dovoljno vremena.

Dvostruki kanalni sustav bubrega u djece povećava rizik od infekcija mokraćnog sustava u odnosu na opću populaciju, ustvrdila je Drnasin (2010, prema De Micheli Vitturi, 2010) u Splitu. Taj rizik je veći ako uz dvostruki kanalni sustav postoji i proširenje kanalnog sustava. Također je i vezikoureteralni refluks učestaliji u djece s dvostrukim kanalnim sustavom nego u općoj populaciji. U nekim bogatijim zemljama uz prenatalni ultrazvučni probir radi se i postnatalni ultrazvučni probir mokraćnog sustava. Svakom dojenčetu bilo bi dobro napraviti ultrazvučni pregled mokraćnog sustava radi otkrivanja mogućih prirođenih anomalija. Najbolje ga je raditi zajedno s ultrazvučnim probirom kukova (De Micheli Vitturi, 2010). Ćurković (2004) opisujući češće bolesti očiju kod novorođenčadi daje praktične upute kako postupiti u slučaju začepljenja suzne vrećice i suznih kanala. Uz to upozorava i na refrakcijske anomalije koje je važno rano otkriti i pristupiti liječenju.

Pretilost je velik problem u sve mlađim dobnim skupinama, upozorio je Koršić još 2004. godine. Naveo je moguće zdravstvene komplikacije kod pretilosti. Okolnosti koje pogoduju pretilosti su izostanak uravnoteženog načina života, sve manji utjecaj obitelji u odgoju, nedostatak vremena i socijalni pritisak. Sve to može rezultirati nezdravom prehranom: brza hrana i slatki napici gotovo su svakodnevno na jelovniku školaraca i zaposlenih osoba. Ta je hrana bogata kalorijama te zbog sadržaja masti, dodatno potiče apetit. Debljina je kronična bolest koja se mora doživotno liječiti, najbolje hipokalorijskom prehranom. Otud Koršić podsjeća na važnost podizanja svijesti o kulturi tjelesne aktivnosti, posebno najmlađih: omogućiti djeci dovoljno prostora za igru i sport, očuvati zelene površine u urbanim sredinama, urediti igrališta za djecu i sl. (Koršić, 2004).

Na problem pretilosti može se nadovezati problem prehrane. Miškulin je u predavanju o prehrani i zdravlju djece u Osijeku 2010. iznijela zanimljive podatke o mogućoj povezanosti aditiva u hrani i hiperaktivnosti djece. Moguća povezanost zabrinjava tim više što su djeca veliki potrošači slatkiša i negaziranih pića prepunih aditiva koji se kriju pod različitim „E“ brojevima. Nakon predstavljanja rezultata „Southampton studije“ objavljenje u *Lancetu*, Miškulin je prezentirala i svoje istraživanje koje je sa suradnicima provela na populaciji osječke djece 2009. godine. Zaključak studije, unatoč svim ograničenjima metodologije, jest da natrij benzoat, aditivi i umjetna bojila koja su prisutna u hrani i slatkišima mogu uzrokovati hiperaktivnost djece. Ukazala je na potrebu zakonskog ograničenja koncentracije aditiva u hrani. Posebna tema je sol u prehrani školske djece. Navikavanje na slani okus u djetinjstvu nedvojbeno je rizični čimbenik za razvoj hipertenzije u starijoj dobi jer se navika jedenja slanog nastavlja kroz život. Oko 70% konzumirane soli zapravo je „nevidljiva sol“. Zdravstvene opasnosti koje iz tog proizlaze prepoznate su u svijetu pa su poduzete i preventivne zdravstvene akcije. Miškulin je istražila količinu soli u najčešće konzumiranim pekarskim proizvodima a onda i prehrambene navike školske djece. Pokazala je da trećina djece kao međuobrok konzumira pekarski proizvod i sa samo jednom pecivom unese u organizam 2g soli što je polovica potrebnog dnevnog unosa (Falamić, 2010).

Obzirom na lijekove, resorpcija lijekova je brža i lakša na koži djece nego li na koži starijih osoba. Dobrić (2004) nalazi da se u djece osobito brzo i lako resorbiraju preparati

kao što su npr. salicilna kiselina, sredstva za čišćenje kože s heksaklorofenom i kalcipotriol. Kad Malčić (2005) piše o specifičnostima farmakološkog pristupa djeci (farmakokinetičke i farmakodinamičke razlike između djece i odraslih, toksičnost i dugotrajna neškodljivost lijekova) onda konstatira kako više od 50% lijekova koji se koriste u dječjoj dobi nikada nije vrednovano na okolnost dječje dobi, a upravo populacija od 0–16 godina starosti čini petinu stanovništva u Europskoj uniji. Ističe kako se liječnici svakodnevno susreću s poteškoćama u doziranju, određivanju koncentracije. Liječnici su u dilemi oko mogućih neželjenih pojava zbog hiperdoziranja ili hipodoziranja te zaključuje: „Mogli bismo zaključiti kako podcjenjivanje osobitosti patofizioloških procesa kod djece dovodi do nekritične primjene lijekova i do krivih farmakoterapijskih koncepcija koje su prenesene od odraslih na dječju dob, a to može biti razlog zloporaba i lošeg ishoda bolesti.“ (Malčić, 2005, str. 47)
Lažni lijekovi su posebno velik problem u afričkim državama piše Falamić (2009) pozivajući se na *L'Osservatore Romano.* U nekim afričkim zemljama navodno je čak 60% lažnih lijekova. Posljedica tog je da djeca umiru i od običnih respiratornih infekcija jer su liječena lažnim antibioticima. Svim oblicima krivotvorenja i lažiranja lijekova treba se odlično suprotstaviti, jer žrtve takve nepoštene prijevare „tihim vriskom ostavljaju terete svoje patnje na našim savjestima“ (Falamić, 2009). Neke narodne lijekove i liječničke prakse među pučanstvom u Bosni i Hercegovini početkom 20. stoljeća bilježi Tomić (2021b).

Simpoziji i predavanja koji se bave djetetom

Uz gore spomenute stručne skupove valja spomenuti simpozij održan u Zagrebu 1999. godine na temu „Obitelj i duševno zdravlje djece i mladih“. Tematski je podijeljen u 4 skupine: I. Razvoj djece i mladih: Psihički razvoj djeteta do adolescencije *(Krapac),* Važnost razvoja ranih emocionalnih veza (*Urli),* Adolescencija - razvoj identiteta *(Rudan i Brumen-Budanko),* Moralni razvoj djeteta *(Jakšić),* II. Obitelj: Obitelj i adolescenti *(Kocijan-Herceigonja),* Utjecaj škole na duševno zdravlje mladih *(Sečen),* Utjecaj javnih medija na duševno zdravlje mladih *(Mataušić),* Obitelj i pušenje *(Reiner-Banovac i Šimunić),* III. Pojava problema: Najčešći oblici odstupanja u ponašanju mladih *(Marković),* Pojava i prevencija zlostavljanja u obitelji *(Kocijan-Hercigonja),* Maloljetnička delikvencija u Hrvatskoj *(Cvetko),* IV. Liječenje: Obiteljska psihoterapija i ostali oblici terapije *(Gruden),* Molitva u obitelji *(Pavin)* (***, 1999).
U Splitu je 2001. održan studijski dan o zdravstvenoj skrbi malene djece, o čem piše Bučan (2002): Razvoj malog djeteta (*Tomasović*), Infekcije kod male djece (*Vučinović*), Žurna stanja u dječjoj kirurgiji“ (*Jurić*), Prehrana djeteta (*Ujević-Barišić*), Mliječni zubi (*Anđić*), Mala djeca, pelene, boce... (*Smolčić-Bubalo*), Dijete - dar Božji obitelji (*De Micheli-Vitturi*), Vjerski odgoj djeteta (*Brstilo*) (Bučan, 2001). Studijski dan je održan i naredne 2002. godine: Dijete s prirođenim anomalijama i obitelj (*Čulić*), Poteškoće prilagođavanja i smetnje ponašanja u adolescenciji (*Munitić*), Disgrafije (*Bojić*), Rehabilitacija osoba s poteškoćama u razvoju (*Jukica i Šegvić*), Terapeuti i roditelji (*Bogavčić*), Odgoj u vjeri s posebnim uvjetima (*Šolo*), Iskustvo rada u zavodu „Samaritanac“ (*Strujić*).
Popraćena su i ova stručna predavanja koja su se bavila kvalitetom života i zdravlja djece: Rendgenske pretrage u ranoj trudnoći: primjer i prijedlog postupka (*Ružička*, Zagreb 1998.), Ovisnosti i djeca (*Sabljić*, Zagreb 1998.), Infekcije mokraćnog sustava u

djece (*Vlašić*, Split 1999.), Dijagnostički slijed pretraga kod uroinfekcija kod djece (*Saraga*, Split 1999.), Samoubojstvo kod mladih (*Kocijan-Hercigonja*, Varaždin 2000.), Praćenje neurorizične djece (*Rešić*, Split 2005.), Kardiopulmonalna reanimacija u djece (*Audy-Kolarić*, 1991.), Kako pristupiti djetetu s povišenom tjelesnom temperaturom - savjeti roditeljima (*Žakanj*, Zagreb 2008.), Etiologija i vrste oštećenja sluha u odraslih i djece (*Benčić*, Rijeka 2009.). Ovdje nisu navedena predavanja o metalnom zdravlju djece i mladih.

ZAKLJUČCI

Ovaj rad je predstavio pretežno stručne sadržaje u *Glasniku HKLD-a* koji se bave djetetom. Razvidno je da su većinu priloga pisali na svom području kompetentni stručnjaci i to iz vlastitog iskustva i na temelju prakticiranja struke. Iako je medicinsko znanje jedno od onih koje se najbrže povećava i inovira, u ovom radu predstavljeni prilozi su u vremenu kad su nastali vjerojatno bili korisni pojedincima koji su ih čitali. Svoju kulturološku, pa i stručnu vrijednost, vjerojatno imaju i danas.
Valja uočiti da odabrani i predstavljeni radovi nisu najreprezentativniji sadržaji kad je u pitanju društveno-humanistički rakurs iz kojeg se djetetu pristupa u *Glasniku* tj. svjetonazor iz kojeg autori priloga sagledavaju teme o kojima pišu. Iako svjetonazor autora priloga u časopisu nije teško dokučiti i iz ovdje popraćenih tekstova, on do izražaja znatno više dolazi u temama koje su spomenute u uvodu ovog rada, a koje su autori ovog članka ostavili za neki novi projekt. No, makar i djelomično, sagledani materijali dovoljno ukazuju na nastojanje suradnika u časopisu kao i uredništva časopisa da medicinsku struku prožmu etikom što bi – moramo se složiti – trebala biti misao vodilja svakog stručnjaka bez obzira na njegov svjetonazor, a za djelatnika u medicini tim i više.

LITERATURA

Bučan, K. (2001). Studijski dan „Zdravstvena skrb male djece“, Split, 12. 5. 2001. *Glasnik HKLD-a, 11*(2), 63.

Bučan, K. (2002). Studijski dan. *Glasnik HKLD-a, 12*(3-4), 44.

Cvitanović-Šojat, Lj. (2003). Konvulzivna stanja u djece. *Glasnik HKLD-a, 13*(3), 24-31.

Ćurković, T. (2004). Moguće pogreške u liječenju očnih bolesti. *Glasnik HKLD-a, 14*(2), 21-23.

De Micheli Vitturi, D. (2010). Predavanje: Kristina Drnasin „Ultrazvučni probir mokraćnog sustava i klinički značaj dvostrukih kanalnih sustava bubrega u djece“ (Split, 8. 11. 2010.). *Glasnik HKLD-a, 20*(3-4), 50.

Dobrić, I. (2004). Mogućnost dijagnostičkih i terapijskih pogrešaka u dermatologiji. *Glasnik HKLD-a, 14*(2), 17-20.

Falamić, S. (2009). Svjetski kongres Međunarodnog saveza katoličkih ljekarnika. „Sigurnost lijeka: etika i savjest ljekarnika“. *Glasnik HKLD-a, 19*(3), 44.

Falamić, S. (2010). Predavanje: Maja Miškulin „Prehrana i zdravlje djece“ (Osijek, 2. 6. 2010.). *Glasnik HKLD-a, 20*(3-4), 37.

HKLD. (2006). Tečaj trajne izobrazbe liječnika, Zagreb, Hrvatski liječnički zbor, 27. - 28. 10. 2006. „Liječnik i kvaliteta života“. *Glasnik HKLD-a, 16*(2), 63.

Hodžić, P. K. (2007). Prenatalna kvaliteta života. *Glasnik HKLD-a, 17*(1), 5-9.

Koršić, D. (2005). Racionalizacija u kliničkoj primjeni lijekova u endokrinologiji. *Glasnik HKLD-a, 15*(4), 33-39.

Kutleša, S. ur. (2012). *Filozofski leksikon*. Zagreb: LZMK.
Malčić, I. (2005). Osobitosti farmakološkog pristupa djeci. *Glasnik HKLD-a, 15*(4), 45-47.
Marijanović, I. ur. (2017). *Leksikon odgojno-obrazovnih znanosti*. Zagreb: AOOZH.
Nikšić Ivančić, M. (2003). Strana tijela donjih dišni putova u djece. *Glasnik HKLD-a, 13*(3), 19-23.
Reiner Banovac, Ž. (2003). Anafilaktički šok. *Glasnik HKLD-a, 12*(3), 8-11.
Ružička, I. (2002). Propusti i pogreške liječnika u svakodnevnoj praksi. Odabrana poglavlja iz medicinske etike III. Tečaj trajnog usavršavanja liječnika. Zagreb, 9. 11. 2002. *Glasnik HKLD-a, 12*(3-4), 49-51.
Ružička, I. (2003). Liječnički propusti i pogreške (2. dio). Tečaj trajnog usavršavanja liječnika, (Zagreb, 14. 6. 2003.). *Glasnik HKLD-a, 13*(2), 45-46.
Ružička, I. (2006). Tečaj: Liječnik i kvaliteta života (Zagreb, 27. - 28. 10. 2006.). *Glasnik HKLD-a, 16*(3), 39.
Sečen, I. (2003). Školski liječnik i psihološki problemi adolescenata. *Glasnik HKLD-a, 13*(3), 32-34.
Sečen, I. (2007). Kvaliteta života u školskoj dobi. *Glasnik HKLD-a, 17*(1), 15-16.
Tomić, D. (2021a). Bibliografija „Glasnika HKLD-a“. *Glasnik HKLD-a, 31*(3), 19-323.
Tomić, D. (2021b). Ljekarije i liječenje među katolicima u BiH početkom 20. st. *Glasnik HKLD-a, 31*(2), 31-36.
Tomić, D. (2021c). Strukturni i tehnički dosezi „Glasnika HKLD-a“. *Glasnik HKLD-a, 31*(3), 4-18
Verona, E. (2003). Trovanja u dječjoj dobi. *Glasnik HKLD-a, 13*(3), 12-18.
Žakanj, Z. (2007). Kvaliteta života u dječjoj dobi – predškolska dob. *Glasnik HKLD-a, 17*(1), 10-14.
***. (1999). Obavijest o tečaju. *Glasnik HKLD-a, 9*(3), 59.
***. (2009). Tehnika koja smanjuje potrebu za kemoterapijom. *Glasnik HKLD-a, 19*(3), 52.

PORODIČNI FAKTORI DIGITALNOG VRŠNJAČKOG NASILJA

FAMILY FACTORS OF CYBERBULLYING

Milica MATOVIĆ, Dragica BOGETIĆ
Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Beograd, Republika Srbija

Pregledni rad

APSTRAKT
Napredak savremene tehnologije i digitalnih sredstava komunikacije, postavio je digitalne medije u ulogu važnog faktora socijalizacije dece. Pored niza pogodnosti koje digitalni mediji pružaju deci u različitim aspektima ispoljavanja, povezivanja i učenja, kreirali su i novi prostor za mnoštvo rizika po njihovu bezbednost, mentalno zdravlje, razvoj zavisnosti, ponašanje i međusobne odnose, među kojima je i digitalno vršnjačko nasilje (engl. cyberbullying). Danas, digitalno vršnjačko nasilje predstavlja rasprostranjen socijalni problem u razvijenim društvima i sa svojim višestrukim posledicama i specifičnim karakteristikama, poput potencijalne anonimnosti izvršioca, dvadesetčetvoročasovnog pristupa mreži-internetu i širokog spektra kanala putem kojeg može biti izvršeno, žrtvi u kontinuitetu onemogućava osećaj sigurnosti i bezbednosti, a pred roditelje stavlja kompleksne izazove. Uloga porodice naročito je važna iz razloga što je digitalno vršnjačko nasilje pretežno individualna aktivnost koja se odvija kod kuće, što ograničava mogućnosti drugih aktera da preventivno deluju. Stoga, cilj rada je da se, kroz preglede empirijskih studija koje su se bavile porodičnim korelatima i faktorima digitalnog vršnjačkog nasilja, izdvoje oni za koje se pokazalo da imaju ključnu ulogu u okolnosti da je dete i izvršilac i žrtva digitalnog vršnjačkog nasilja. U radu će najpre biti analizirane tri šire grupe porodičnih faktora koje su u vezi sa digitalnim vršnjačkim nasiljem: odnosi u porodici, sa varijablama poput kohezivnosti, komunikacionih obrazaca i kvaliteta emocionalne razmene, stilovi roditeljstva i varijable roditeljskog nadzora detetovih aktivnosti na internetu – roditeljska medijacija. Na temelju iznetih nalaza, u zaključnim razmatranjima je diskutovano o potencijalnom preventivnom delovanju u pravcu edukacije roditelja o relevantnim faktorima digitalnog vršnjačkog nasilja.

Ključne reči: digitalno vršnjačko nasilje, odnosi u porodici, stilovi roditeljstva, roditeljski nadzor

ABSTRACT
Advances in modern technology and digital means of communication have placed digital media in the role of an important factor in the socialization of children. In addition to the range of benefits that digital media provide to children in various aspects of expression, connection and learning, they have created a new space for many risks to their safety, mental health, addiction, behavior and relationships, including cyberbullying. Today, cyberbullying is a widespread social problem in developed societies and with its multiple consequences and specific characteristics, such as the potential anonymity of the perpetrator, twenty-four hours of Internet access and the wide range of channels through which it can be perpetrated, it continuously deprives the victim of a sense of security and safety, and poses complex challenges to parents. The role of the family is particularly important because cyberbullying is predominantly an individual activity that takes place at home, which limits the ability of other actors to act preventively. Therefore, the aim of the paper is to, through the review of empirical studies that dealt with family factors of cyberbullying, single out the key family factors of cyberbullying (when the child is both a

perpetrator and victim of cyberbullying). The paper will first analyze three broader groups of family factors related to cyberbullying: family relationships, with variables such as cohesiveness, communication patterns and quality of emotional exchange, parenting styles and variables of parental control of children's activities on the Internet - parental mediation. Based on the presented findings, the concluding remarks discussed the potential preventive action in the direction of educating parents about the relevant factors of cyberbullying.

Keywords: cyberbullying, family relationships, parenting styles, parental control

UVOD

Napredak savremene tehnologije i digitalnih sredstava komunikacije, doprineo je mnogim pogodnostima i putevima razvoja modernog društva. Stoga, digitalni mediji danas predstavljaju važan faktor socijalizacije dece, o čemu svedoči i podatak da upravo deca i adolescenti čine jednu trećinu globalne internet zajednice (UNICEF, 2017). Sa jedne strane, ove okolnosti su unapredile mnoge aspekte komunikacije i učenja među decom i adolescentima, u smislu lakšeg i bržeg međusobnog povezivanja, deljenja informacija i iskustava, usvajanja, fluktuacije i provere znanja i efikasnijeg pristupa resursima od značaja. Sa druge strane, kreirali su i plodno tle za mnoštvo rizika po njihovu bezbednost, mentalno zdravlje, razvoj zavisnosti, ponašanje i međusobne odnose, među kojima je i digitalno vršnjačko nasilje (engl. cyberbullying).

Digitalno vršnjačko nasilje se ne može u potpunosti razumeti i definisati bez da se prethodno ne uzme u obzir tradicionalno vršnjačko nasilje i njegov specifičan oblik – siledžijstvo (engl. bullying). Razlog tome leži u činjenici da su prvi koraci ka definisanju ovog pojma načinjeni pronalaženjem razlika i sličnosti sa tradicionalnim vršnjačkim nasiljem. Stoga se smatralo da je digitalno vršnjačko nasilje u osnovi tradicionalno, ali da je način izvršenja specifičan, odnosno da se vrši upotrebom digitalnih medija (Olweus, 2012). Premda oba oblika nasilja predstavljaju agresivno ponašanje sa ciljem da se nanese šteta drugoj osobi (Olweus, 1993), digitalno vršnjačko nasilje u sebi sadrži niz specifičnosti, koje su još uvek rezultat sporenja različitih autora, što u krajnjem rezultira širokom lepezom operacionalizovanih definicija (Kowalski et al., 2014). Digitalno vršnjačko nasilje nema prostorno i vremensko ograničenje (Hinduja & Partchin, 2009), što ga, uz anonimnost nasilnika (Ćalović, 2012) i brzinu širenja informacija (Đorić, 2009), neretko može činiti opasnijim oblikom nasilnog ponašanja.

Danas, digitalno vršnjačko nasilje predstavlja važan i zastupljen socijalni problem u razvijenim društvima (Ortega Barón et al., 2018), koji je povezan najpre sa nizom internalizovanih i autodestruktivnih problema adolescenata (Doty et al., 2018). I ovde se, kao i kada je u pitanju definisanje pojma, posledice digitalnog vršnjačkog nasilja poistovećuju sa posledicama tradicionalnog vršnjačkog nasilja (Cappadocia et al., 2013). Ipak, one mogu biti daleko ozbiljnije (Selkie et al., 2015) i trajati duže (Fredstrom et al., 2011), u zavisnosti od stepena učinjenog i doživljenog nasilja. Digitalno vršnjačko nasilje može imati jači uticaj na emocionalni razvoj adolescenata, prevashodno uzimajući u obzir nekoliko fenomenoloških karakteristika samog digitalnog nasilja. Najpre, između žrtve i izvršioca postoji neravnoteža moći koja proističe iz mogućnosti potpune anonimnosti izvršioca i spoznaje žrtve da možda nikada neće saznati identitet zlostavljača. Zatim, dvadesetčetvoročasovni pristup internetu, izvršiocu pruža mogućnost da stupi u kontakt sa žrtvom u bilo kom trenutku (Zhu et al., 2021), a žrtvi

onemogućava osećaj sigurnosti i bezbednosti čak i u sopstvenom domu (Dredge et al., 2014; Raskauskas & Stoltz, 2007). Štaviše, sama okolnost da „fizički prostor kuće više nije barijera koja štiti decu od negativnih uticaja iz socijalne sredine“ (Jugović, 2022), usložnjava posledice digitalnog vršnjačkog nasilja, ostavlja širi prostor izvršiocima, a pred roditelje stavlja niz kompleksnih izazova.

Žrtve najčešće osećaju izražene psihosomatske simptome, poput glavobolje, bolova u stomaku, problema sa varenjem i poremećajem sna (Sourander et al., 2010), kao i psihološke i emocionalne simptome, poput straha, anksioznosti ili depresije (Kowalski & Limber, 2013). Osećaj samoće i izolovanosti, kao i izbegavanje vršnjaka i socijalna odbačenost (Wright & Li, 2013), imaju nepovoljan uticaj na razvoj identiteta i samopoštovanja adolescenata (Williams, 2007). Digitalno vršnjačko nasilje odražava se i na učenikovu motivaciju za učenjem u školi (Shariff & Hoff, 2007). To se pre svega može objasniti strahom koje učenici imaju od nepoznatih internet zlostavljača kao i maltretiranja koji se sa interneta prenosi u školsko okruženje, što sve učesnike ovog vida nasilja, i žrtve, i počinioce, i posmatrače, odvraća od školskih obaveza (Shariff & Strong-Wilson, 2005). Jedna od najtežih posledica koja može biti rezultat nasilnog ponašanja na internetu jeste suicid. U literaturi se može naći termin sajberbulicid kojim se definiše suicidalno ponašanje koje je posledica posrednog ili neposrednog iskustva nasilja na internetu (Hinduja & Patchin, 2009). Žrtve nasilja na internetu imaju 1,9 puta, a nasilnici 1,5 puta veću šansu da pokušaju samoubistvo nego oni koji nisu bili u ovim svojstvima na internetu (Hinduja & Patchin, 2010).

Porodica, kao važan faktor digitalnog vršnjačkog nasilja, u poslednjoj deceniji sve više zaokuplja pažnju akademske i stručne javnosti, naročito u kontekstu porodičnih odnosa i procesa (López-Castro & Priegue, 2019). Roditelji imaju ključnu ulogu u adekvatnom razvoju ponašanja i stavova kod dece (Goodman & Gregg, 2010), što preneto na kontekst digitalnog vršnjačko nasilja znači da roditeljska praksa može sprečiti, ali i promovisati problematično ponašanje na internetu (Van den Eijnden et al., 2010). Popularnost interneta i široko rasprostranjeno povećanje vremena koje deca i adolescenti provode na internetu predstavlja nove izazove za roditelje koji žele da zaštite svoju decu (Greenfield, 2004). Još veći izazov za roditelje predstavlja nejednakost u veštinama korišćenja interneta i novih tehnologija u poređenju sa njihovom decom (Grossbart et al., 2002). Uloga porodice naročito je važna iz razloga što je digitalno vršnjačko nasilje pretežno individualna aktivnost koja se odvija kod kuće (Dehue et al., 2008; Vandebosch, 2014), što ostavlja daleko manje prostora drugim akterima da preventivno deluju.

METODOLOGIJA

Cilj rada je da se, kroz preglede empirijskih studija koje su se bavile porodičnim korelatima i faktorima digitalnog vršnjačkog nasilja, izdvoje oni za koje se pokazalo da imaju ključnu ulogu, kako u učinjenom, tako i u doživljavljenom digitalnom nasilju. U radu će najpre biti izdvojeni i objašnjeni odnosi u porodici, stilovi roditeljstva i roditeljski nadzor kao faktori koji su značajno povezani sa digitalnim vršnjačkim nasiljem, ali i sa nasilnim ponašanjem uopšte.

PREGLED ISTRAŽIVANJA

Odnosi u porodici i digitalno vršnjačko nasilje

Porodično funkcionisanje je višestruko istraživana varijabla sa aspekta faktora rizika i zaštite u odnosu na digitalno vršnjačko nasilje. Porodična klima kao integrativni deo porodičnog funkcionisanja, jedan je od faktora koji je najviše proučavan u odnosu na neadaptivno, problematično i nasilno ponašanje (Becvar, 2013). Koncept porodične klime definiše se kroz tri dimenzije: porodičnu ekspresivnost, koheziju i konflikte (Tippett et al., 2013). Porodična ekspresivnost odnosi se na stepen emocionalne razmene unutar porodice, dok je porodična kohezija određena stepenom privrženosti članova unutar porodice. Za razliku od ove dve dimenzije, porodični konflikti su u vezi sa učeštalošću agresivnih ispada unutar porodice (Moos & Moos, 1976, prema Koledin et al., 2013).

Uzimajući u obzir sve tri dimenzije porodične klime dosadašnje studije daju konzistentne rezultate. Naime, studije potvrđuju da, što je porodična kohezija veća, to je mogućnost da se dete uključi u određene oblike nasilnog ponašanja manja (Buendía et al., 2016; Moreno 2013), a slični zaključci dobijeni su i u studijama koje su obuhvatile digitalno vršnjačko nasilje (Navarro et al., 2013; Ortega Barón et al., 2016). Porodična kohezija je snažan prediktor rizičnog ponašanja na internetu (Han Tang & Chen, 2016). Učestale svađe između roditelja, kao i između roditelja i deteta, uz neadekvatne i nefunkcionalne strategije rešavanja konfliktnih situacija dovode do nasilnog ponašanja (Moreno, 2013), ali i do udaljavanja deteta koje počinje da provodi više vremena na internetu, želeći da nadomesti nedostatak pozitivnih interakcija u porodici, što otvara mogućnosti za mnoge rizike (Gomes-Franco-Silva & Sendín-Gutiérrez, 2014). Ipak, povezanost porodičnih konflikata sa nasilnim ponašanjem se ne može posmatrati jednostrano, već treba uzeti u obzir bidirekcioni uticaj. Naime, porodični konflikti dovode do problematičnog ponašanja dece i adolescenata, što dodatno pogoršava klimu u već narušenom porodičnom funkcionisanju. Zbog narušene klime, na nasilno ponašanje deteta roditelji uglavnom reaguju neadekvatno, što podiže nivo tenzije i stresa unutar porodice, ali dovodi i do diseminacije nasilnog ponašanja u različitim kontekstima (Becvar, 2013).

Kvalitet porodične klime zavisi još i od komunikacije unutar porodice, koja predstavlja osnovu za uspostavljanje emocionalnog odnosa između roditelja i deteta, ali i način da se reše problemi i nesporazumi u porodici (Olson, 1991). Noviji pregled literature koji se interesovao za strukturalne i dinamičke porodične faktore u vezi sa digitalnim vršnjačkim nasiljem, ističe varijable porodične komunikacije i kvaliteta porodičnih odnosa kao najkonzistentnije korelate (López-Castro & Priegue, 2019).

Pozitivna i otvorena komunikacija jača porodičnu koheziju, umanjuje konfliktne situacije i povećava emocionalnu razmenu unutar porodice (Longmore et al., 2013). Na ovaj način se umanjuje mogućnost agresivnih ispada i nasilnog ponašanja (Appel et al., 2014) i redukuje rizik od viktimizacije na internetu (Doty et al., 2018; Navarro & Serna, 2016). Rezultati pregleda literature na temu roditeljskih uticaja na digitalno vršnjačko nasilje pokazuju da je roditeljska toplina konzistentno povezana sa nižim rizikom uključenosti u digitalno vršnjačko nasilje, i kao učinioca i kao žrtve (Elsaesser et al., 2017). Nasuprot tome, negativna komunikacija, protkana nejasnim porukama, uvredama i kritikama, povezana je sa činjenjem vršnjačkog nasilja na internetu (Ortega Barón,

2013). Istraživanja pokazuju i da je izbegavajući i manje otvoren komunikacijski stil karakterističan za odnos roditelj-dete i kod izvršilaca i kod žrtava digitalnog vršnjačkog nasilja (Ortega Barón et al., 2018). Uz to, naročitoj osetljivosti dece i adolescenata za digitalno vršnjačko nasilje mogu doprinositi nasilne roditeljske prakse, fizičke metode disciplinovanja, nedostatak emocionalne razmene i nepodržavajući odnos prema razvoju njihove zdrave autonomije (Gómez-Ortiz et al., 2019).

Stilovi roditeljstva i digitalno vršnjačko nasilje

Autori različitih studija naglašavaju da stilovi roditeljstva imaju veliki uticaj u nastanku problema i poremećaja u ponašanju, naročito kada je u pitanju nasilno ponašanje (Kokkinos, 2013). Samim tim je nesporno da stilovi roditeljstva imaju uticaj i na doživljeno i učinjeno digitalno nasilje, ali stepen i način njihovog uticaja i dalje je predmet rasprava akademske i stručne javnosti, usled nekonzistentnih nalaza pojedinačnih studija.

Isto tako postoji i nekoliko različitih klasifikacija stilova roditeljstva, zavisno od toga koje se roditeljsko ponašanje posmatra kao primarno. Na temelju roditeljske kontrole prvobitno su definisana tri stila roditeljstva: autoritaran, autoritativan i persmisivan (Baumrind, 1970), kasnije dopunjeni četvrtim, zanemarujućim stilom (Maccoby & Martin, 1983). Ova četiri stila rezultat su kombinovanja dve dimenzije roditeljstva, emocionalne topline i kontrole, i u naučnoj literaturi smatraju se osnovnim stilovima roditeljstva (Lansford et al., 2018).

Čini se da povezanost stilova roditeljstva i digitalnog vršnjačkog nasilja prati iste obrasce povezanosti sa tradicionalnim vršnjačkim nasiljem (Floros et al., 2013; Garaigordobil, 2013). Odsustvo emocionalne topline i preterano kažnjavanje dovode do uključivanja adolescenata u nasilna ponašanja (Longmore et al., 2013), pa tako deca čiji roditelji koriste autoritaran, zanemarujući i permisivni stil češće učestvuju u digitalnom vršnjačkom nasilju kao izvršioci, ispoljavajući agresivnije forme ponašanja (Makri-Botsari & Karagianni, 2014; Vale et al., 2018; Zurcher et al., 2018), ali su isto tako češće i žrtve digitalnog vršnjačkog nasilja (Kokkinos, 2013; Shams et al., 2017). Studije takođe ukazuju da se autoritativan stil roditeljstva češće zapaža kod dece koja ne učestvuju u digitalnom vršnjačkom nasilja (Zurcher et al., 2018).

Neki autori predlažu da je za istraživanje povezanosti stilova roditeljstva i digitalnog vršnjačkog nasilja adekvatnije koristiti stilove roditeljstva u vezi sa ponašanjem na internetu. Reč je o četiri roditeljska stila nastala kombinovanjem dve dimenzije - roditeljske kontrole i uključenosti roditelja u ponašanje dece na internetu (Valcke et al., 2010). Permisivni stil odlikuje visok stepen uključenosti u dešavanja na internetu, ali loša kontrola, što se ogleda u nedostatku ograničenja u sajber prostoru. Zanemarujući stil pored loše kontrole i nedostatka ograničenja, odlikuje i loša komunikacija o aspektima nove tehnologije i nezainteresovanost za ponašanje dece na internetu. Za razliku od prethodnih, roditelji koji neguju autoritaran stil iziskuju visok stepen kontrole ponašanja na interentu i od deteta očekuju bezuslovnu poslušnost, nepokazujući spremnost za razgovor o temama vezanim za internet. Autoritativan stil roditeljstva odlukuju jasna pravila ponašanja, ali i dogovor sa decom oko vremena i načina upotrebe interneta (Valcke et al., 2010).

Roditeljski nadzor i digitalno vršnjačko nasilje

Roditeljski nadzor detetovih aktivnosti na internetu najpre obukvata kontrolu vremena koje dete provodi koristeći internet, praćenje sajtova koje posećuje, kao i praćenje aktivnosti koje dete sprovodi i kontakata koje ostvaruje na društvenim mrežama (Vandebosch, 2014). Smatra se da roditeljski nadzor ima mnogo veći uticaj na digitalno vršnjačko nasilje nego na ostale oblike nasilja, iz razloga što se ono, kao što je već napomenuto, češće dešava kada su deca kod kuće (Buelga, 2013). Strategije koje roditelji sprovode kako bi nadzirali aktivnosti dece na internetu, nazivaju se još i roditeljska medijacija (Navrarro et al., 2013).

U literaturi se izdvaja nekoliko strategija roditeljskog nadzora detetovih aktivnosti na internetu, a najčešće se pominju aktivna – instruktivna (poučna) i restriktivna medijacija (Shin et al., 2012). Aktivna ili instruktivna medijacija se odnosi na aktivno učestvovanje roditelja u digitalnim aktivnostima dece, kroz konstruktivne strategije delovanja, poput diskusije, evaluacije i objašnjavanja digitalnih sadržaja kojima su deca izložena (Jugović, 2021). Restriktivna medijacija uključuje strategije koje omogućavaju roditeljima da prate sajtove koje dete posećuje i ograniče upotrebu interneta, dok aktivna medijacija daje mogućnost roditeljima da razgovaraju sa detetom o mogućim rizicima (Shin et al., 2012).

Pojedini autori govore i o zajedničkom korišćenju interneta gde roditelj aktivno učestvuje sa detetom kada ono pristupi internetu i usmerava ga na koji način to treba da čini, kao i o evaluativnoj medijaciji koja se odnosi na uspostavljanje jasnih pravila ponašanja i ograničavanje informacija koje deca mogu da podele na internetu (Navarro et al., 2013). U literaturi se takođe često pominje i tehnička medijacija kao posebna strategija koja se odnosi na instaliranje različitih softvera koji će omogućiti roditeljima da prate ponašanja deteta na internetu (Livingstone & Helsper, 2008).

Studije koje su se bavile povezanošću roditeljskog nadzora detetovih aktivnosti na internetu i digitalnog vršnjačkog nasilja daju oprečne rezultate o tome koja je strategija najefikasnija. Nekonzistentni nalazi najviše se vezuju za restriktivnu medijaciju, budući da neki autori u svojim studijama pronalaze da se korišćenjem ovih strategija umanjuju rizici na internetu (Navarro et al., 2013), dok drugi pak tvrde da roditelji koji koriste restriktivne strategije, bez aktivnog učestvovanja u nadzoru onlajn aktivnosti povećavaju rizik od uključivanja u digitalno vršnjačko nasilje svoje dece (D'Haenens et al., 2013; Ho et al., 2017). Iako se pokazalo da su ove strategije nedovoljne za suzbijanje digitalnog vršnjačkog nasilja, kao i da mogu izazvati suprotan efekat, to ne umanjuje činjenicu da najveći broj roditelja koristi upravo njih (Valcke et al., 2010). Nasuprot tome, strategije aktivne medijacije pokazuju bolji efekat na smanjenje rizičnog ponašanja na internetu (Lwin et al., 2008).

ZAKLJUČCI

Iako je digitalno vršnjačko nasilje fenomen koji sve više zaokupljuje pažnju raznolike javnosti, dok načini ispoljavanja i rizici koje digitalni prostor sa sobom nosi se šire i usložnjavaju, efektivne preventivne politike i prakse su i dalje novo istraživačko polje koje neminovno zahteva napore u pravcu dalje eksploracije (Zhu et al., 2021). Uvažavajući ekosistemsku perspektivu, premda digitalno vršnjačko nasilje može biti potaknuto i faktorima u domenu individue, škole, samih vršnjaka i zajednice, faktori u

domenu porodice u najmanju ruku pripremaju tle za adekvatno prepoznavanje i nošenje sa izazovima i rizicima koji se nalaze u digitalnom okruženju. Dodatno, neka istraživanja pokazuju da je svest roditelja o uključenosti dece u digitalno vršnjačko nasilje (u oba svojstva) relativno mala (Cassidy et al., 2018), što govori o potrebi šire edukacije roditelja o dosadašnjim nalazima istraživanja po pitanju ovog fenomena, u sledećim segmentima: njegove rasprostranjenosti, posledica koje ostavlja po razvoj deteta, ulozi koju njegovo dete može imati u ovom procesu (izvršilac, posmatrač, žrtva) i edukacije o svim faktorima koji su u njihovom domenu kako bi se ovaj problem prevenirao. Pored podizanja svesti roditelja o ključnim karakteristikama digitalnog vršnjačkog nasilja, trebalo bi edukaciju usmeriti i na znake koji mogu biti signalna lampica da je dete uključeno u ovaj proces, poput: promena u korišćenju digitalnih uređaja – dete značajno manje ili više koristi uređaje (zbog čega je važno poznavanje ritmova dotadašnjeg korišćenja digitalnih uređaja); praćenje emocionalnih odgovora deteta (da li je tužno, uplašeno, ljuto, uznemireno tokom korišćenja uređaja); obraćanje pažnje na sakrivanje sadržaja koje dete prati na uređajima, sklanjanje ekrana i izbegavanje tema u vezi sa načinom provođenja vremena na uređajima; nalozi na društvenim mrežama su iznenadno nestali, ili su se pojavili novi; izbegavanje socijalnih situacija, čak i onih u kojima je dete ranije uživalo; promene raspoloženja, ponašanja i gubitak motivacije (StopBullying, 2021).

Takođe, deca i adolescenti koji su uključeni u digitalno nasilje (kao žrtve i kao izvršioci) češće izveštavaju o slabijoj povezanosti sa roditeljima i slabijem roditeljskom nadzoru (Doty et al., 2018). Adekvatan roditeljski nadzor je varijabla od nepobitnog značaja u istraživanjima koja su se bavila porodičnim korelatima digitalnog vršnjačkog nasilja, uz naglašavanje da je važno postaviti zdrav autoritet koji će detetu razviti uverenje da je roditelj sa kapacitetima da ga istinski podrži, razume i prati, umesto da se na restriktivan i preterano kontrolišući način odnosi prema pristupu digitalnim sadržajima i uređajima (Zhu et al., 2021). Roditelji bi trebalo da neguju odnos u pravcu postavljanja jasnih i doslednih pravila koje treba da poštuju obe strane, koristeći strategije instruktivne medijacije i pozitivnog humora (objašnjenja, nagrade, diskutovanje i zajedničko posvećivanje pažnje digitalnim sadržajima), a uz izbegavanje restriktivnih, manipulativnih i strategija psihičke kontrole (Gómez-Ortiz et al., 2019).

S obzirom na podvučene zajedničke osobenosti tradicionalnog i digitalnog vršnjačkog nasilja, jasnijoj distinkciji bi doprinela detekcija jedinstvenih porodičnih faktora rizika za digitalno vršnjačko nasilje (Zhu et al., 2021), što bi pomoglo da preventivna nastojanja direktnije budu usmerena na krucijalne porodične varijable.

LITERATURA

Appel, M., Stiglbauer, B., Batinic, B., & Holtz, P. (2014). Internet use and verbal aggression: The moderating role of parents and peers. *Computers in Human Behavior, 33*, 235-241. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.007

Baumrind, D. (1970). Socialization and instrumental competence in young children. *Young Children*, *26*(2), 104-119.

Becvar, D. S. (2013). *Handbook of family resilience*. Springer.

Buendía, N. I., Castaño-Castrillón, J. J., Cañón, S. C., Giraldo-Acevedo, J. A., Marín, L., Sánchez, S. & Suárez-Ruiz, F. A. (2016). Frecuencia y factores asociados al acoso escolar

en colegios públicos. *Psicología desde el Caribe*, *33*(3), 312-332. http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278

Buelga, S. (2013). El cyberbullying: Cuando la red no es un lugar seguro. In E. Estévez (Ed.), *Los problemas en la adolescencia: Repuestas y sugerencias para padres y profesionales* (pp. 121-140). Síntesis.

Cappadocia, M. C., Craig, W. M., & Pepler, D. (2013). Cyberbullying prevalence, stability, and risk factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology, 28*, 171-192. https://doi.org/10.1177%2F0829573513491212

Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2018). What parents can do to prevent cyberbullying: Students' and educators' perspectives. *Social Sciences*, *7*(12), 251. https://doi.org/10.3390/socsci7120251

Ćalović, D. (2012). Identitet u vremenu cyber svjetova. *Filozofska istraživanja, 32*(1), 19-30.

Dehue, f., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' Experiences and Parental Perception. *CyberPsychology & Behavior*, *11*(2), 217-223. https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0008

d'Haenens, L., Vandoninck, S., & Donoso, V. (2013). *How to cope and build online resilience?* London School of Economics and Political Science.

Doty, J. L., Gower, A. L., Sieving, R. E., Plowman, S. L., & McMorris, B. J. (2018). Cyberbullying victimization and perpetration, connectedness, and monitoring of online activities: Protection from parental figures. *Social Sciences*, *7*(12), 265. https://doi.org/10.3390/socsci7120265

Dredge, R., Gleeson, J., & de la Piedad Garcia, X. (2014). Cyberbullying in social networking sites: An adolescent victim's perspective. *Computers in Human Behavior, 36*, 13-20. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.026

Đorić, M. (2009). Buling kao vrsta socijalnog nasilja. *Politička revija, 21*(3), 145-163. https://doi.org/10.22182/pr.2132009.9

Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C. M., & Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and violent behavior, 35*, 62-72. https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.06.004

Fredstrom, B. K., Adams, R. E., & Gilman, R. (2011). Electronic and school-based victimization: Unique contexts for adjustment difficulties during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 405-415. https://doi.org/10.1007/s10964-010-9569-7

Floros, G., Paradeisioti, A., Hadjimarcou, M., Mappouras, D. G., Kalakouta, O., Avagianou, P., & Siomos, K. (2013). Cyberbullying in Cyprus - Associated Parenting Style and Psychopathology. *Annual Review of CyberTherapy and Telemedicine*, *11*, 85-89.

Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying).* TEA.

Goodman, A., & Gregg, P. (2010). *Poorer children's educational attainment: How important are attitudes and behaviour?* Joseph Rowntree Foundation Report.

Gomes-Franco-Silva, F., & Sendín-Gutiérrez, J. K. (2014). Internet as a Haven and Social Shield. Problematic Uses of the Network by Young Spaniards. *Comunicar*, *22*(43), 45-53. https://doi.org/10.3916/C43-2014-04

Gómez-Ortiz, O., Apolinario, C., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2019). The role of family in bullying and cyberbullying involvement: Examining a new typology of parental education management based on adolescents' view of their parents. *Social Sciences*, *8*(1), 25. https://doi.org/10.3390/socsci8010025

Greenfield, P. M. (2004). Developmental considerations for determining appropriate internet use guidelines for children and adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*(6), 751-762. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.appdev.2004.09.008

Grossbart, S., McConnell-Hughes, S., Pryor, S., & Yost, A. (2002). Socialization aspects of parents, children, and the Internet. *Advances in Consumer Research, 29*, 66-70.

Hinduja, S., & Patchin, W. J. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks: Sage

Hinduja, S., & Patchin, W. J. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of suicide research, 14*(3), 206-221. https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133

Ho, S. S., Chen, L., & Ng, A. P. (2017). Comparing cyberbullying perpetration on social media between primary and secondary school students. *Computers & Education, 109*, 74-84. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.02.004

Jugović, A. (april, 2022). „*Onlajn nasilje vreba mlađe od 18 godina"*. Politika.

Jugović, A. (2021). *Deca i nasilje u digitalnom okruženju*. Centar za prava deteta.

Koledin, G., Malinić, J., & Popadić, B. (2013). Odnosi u porodici i vršnjačko nasilje. U B. Dimitrijević (Ur.), *Razvoj i mentalno zdravlje* (str. 1-11). Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073-1137. https://doi.org/10.1037/a0035618

Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Associations with attachment style and perceived parenting. *Journal of School Violence, 12*(2), 174-192. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15388220.2013.766134

Lansford, J. E., Rothenberg W. A., ... Al-Hassan S. M. (2018). Bidirectional relations between parenting and behavior problems from age 8 to 13 in nine countries. *Journal of Research on Adolescence, 28*(3), 571-590. https://doi.org/10.1111/jora.12381

Han-Tang, L., & Chen, H. J. (2016). Relationships between parental internet intervention, school engagement, and risky online behaviors among adolescents: The moderatoring role of family cohesion. *Journal of Research in Education Sciences, 61*(4), 205. http://dx.doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(4).08

Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental mediation of children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 52*(4), 581-599. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/08838150802437396

López-Castro, L., & Priegue, D. (2019). Influence of family variables on cyberbullying perpetration and victimization: A systematic literature review. *Social Sciences, 8*(3), 98. https://doi.org/10.3390/socsci8030098

Longmore, M. A., Manning, W. D., & Giordano, P. C. (2013). Parent-child relationships in adolescence. In M. A. Fine & F. D. Fincham (Eds.), *Handbook of family theories: A content-based approach* (pp. 28-50). Routledge.

Lwin, M. O., Stanaland, A. J., & Miyazaki, A. D. (2008). Protecting children's privacy online: How parental mediation strategies affect website safeguard effectiveness. *Journal of Retailing, 84*(2), 205-217. https://doi.org/10.1016/j.jretai.2008.04.004

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*. (pp. 1-101). Routledge.

Makri-Botsari, E., & Karagianni, G. (2014). Cyberbullying in Greek adolescents: The role of parents. *Social and Behavioral Sciences, 116*, 3241-3253. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.742

Moreno, D. (2013). Delincuencia y Adolescencia. In G. Musitu (Ed.), *Adolescencia y familia: Nuevos retos en el Siglo XXI* (pp. 156-177). México: Trillas.

Navarro, R., Serna, C., Martínez, V., & Ruiz-Oliva, R. (2013). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European Journal of Psychology of Education, 28*(3), 725-745. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10212-012-0137-2

Navarro, R., & Serna, C. (2016). Spanish Youth Perceptions about Cyberbullying: Qualitative Research into Understanding Cyberbullying and the Role That Parents Play in its Solution. In *Cyberbullying across the Globe* (pp. 193-218). Springer International Publishing.

Olson, D. H. (1991). Commentary: Three-dimensional (3-D) circumplex model and revised scoring of FACES III. *Family Process, 30*(1), 74-79. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1991.00074.x

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An Overrated Phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, *9*(5), 520-538. https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

Ortega Barón, J. O., Vasquez, S. B., & Caballero, M. J. C. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescents victims of cyberbullying. *Comunicar, 24*(1), 57-65. http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-06

Ortega Barón, J., Postigo, J., Iranzo, B., Buelga, S., & Carrascosa, L. (2018). Parental communication and feelings of affiliation in adolescent aggressors and victims of cyberbullying. *Social Sciences*, *8*(1), 3. https://doi.org/10.3390/socsci8010003

Ortega-Barón, J. (2013). *Influencia del clima escolar y del clima familiar en víctimas de cyberbulllying.* Trabajo final de Master. Universidad de Valencia.

Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychol, 43*(3), 564-575. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.43.3.564

Shariff, S., & Hoff, D. L. (2007). Cyberbullying: clarifying legal boundaries for school supervision in cyber-space. *International Journal of Cyber Criminology, 1*(1), 76-118.

Shams, H., Garmaroudi, G., & Nedjat, S. (2017). Factors Related to Bullying: A Qualitative Study of Early Adolescent Students. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, *19*(5), 1-11. http://dx.doi.org/10.5812/ircmj.42834

Shariff, S., & Strong-Wilson, T. (2005). Bullying and New Technologies. In Kincheloe, J. (Ed.), *Classroom Teaching: An Introduction,* (pp. 219-240). David Lang.

Shin, W., Huh, J., & Faber, R. (2012). Tweens' online privacy risks and the role of parental mediation. *Journal of Broadcasting and Electronic Media, 56*(4), 37-41. https://doi.org/10.1080/08838151.2012.732135

Selkie, E. M., Kota, R., Chan, Y.F., & Moreno, M. (2015). Cyberbullying, Depression, and Problem Alcohol Use in Female College Students: A Multisite Study. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, *18*(2), 79-86. https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0371

Sourander, A., Brunstein Komek, A., Ikonen, M., ... Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of General Psychiatry, 67*(7), 720-728. https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79

StopBullying (2021). How to Prevent Cyberbullying - A Guide for Parents, Caregivers, and Youth. https://www.stopbullying.gov/sites/default/files/documents/Cyberbullying%20Guide%20Final%20508.pdf

UNICEF. (2017). *Children in a Digital World*. UNICEF.

Vandebosh, H. (2014). Addressing cyberbulling using a multi-stakeholder approach: The Flemish case. In *Minding minors wandering the web: Regulating online child safety* (pp. 245-262). TMC Asser Press, The Hauge.

Van Den Eijnden, R. J., Spijkerman, R., Vermulst, A. A., van Rooij, T. J., & Engels, R. C. (2010). Compulsive Internet use among adolescents: Bidirectional parent–child relationships. *Journal of abnormal child psychology*, *38*(1), 77-89. https://doi.org/10.1007/s10802-009-9347-8

Vale, A., Pereira, F., Gonçalves, M., & Matos, M. (2018). Cyber-aggression in adolescence and internet parenting styles: A study with victims, perpetrators and victim-perpetrators.

Children and Youth Services Review, *93*, 88-99. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.06.021

Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on internet use of primary school children. *Computers & Education*, *55*, 454-464. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009

Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, *58*, 525-552. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641

Wright, M. F., & Li, Y. (2013). The association between cyber victimization and cyber aggression: The moderating effect of peer rejection. *Journal of Youth & Adolescence*, *42*(5), 662-674. https://doi.org/10.1007/s10964-012-9903-3

Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: a comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in public health*, *9*, 634909. https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909

Zurcher, J. D., Holmgren, H. G., Coyne, S. M., Barlett, C. P., & Yang, C. (2018). Parenting and cyberbullying across adolescence. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *21*(5), 294-303. https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0586

NAČIN RAZVOJA FINE MOTORIKE KOD UČENIKA NIŽIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

THE WAY OF DEVELOPING FINE MOTOR SKILLS OF STUDENTS IN LOWER GRADES OF THE ELEMENTARY SCHOOL

Vesna ŠUMANAC
OŠ Neorić-Sutina, Neorić, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
S učenicima četvrtog razreda OŠ Neorić-Sutina provedena je izvannastavna aktivnost Ručni rad. Tijekom te izvannastavne aktivnosti učenici su razvijali finu motoriku jačajući mišiće prstiju i šake te stvarali preduvjet za rad u područjima koji zahtijevaju bolju finu motoriku. Ručni rad kao izvannastavna aktivnost proveden je kroz šivanje i vezenje u korelaciji s nastavom Prirode i društva i s važnijim datumima tijekom godine. Cilj je Ručnog rada kao izvannastavne aktivnosti bio jačati mišiće prstiju i ruku, razvoj fine motorike, motivirati učenike za rad s materijalima koji zahtijevaju rad prstiju i ruku, zainteresirati ih za ručni rad – šivanje i vezenje te ih potaknuti na čuvanje kulturne baštine i običaja prošlosti naših predaka. U radu je korištena metoda demonstracije, praktičnog rada, razgovora i promatranja. Ovim oblikom izvannastavnih aktivnosti potaknut je interes za ručni rad, kreativnost, upornost, preciznost, očuvanje kulturne baštine i običaja. Rezultati rada prikazani su na izložbi u školskom holu na panou. Učenici su unaprijedili svoju finu motoriku, preciznost i ustrajnost u radu. Tom je izložbom pobuđen interes za takav oblik rada kod ostalih učenika, ali i nastavnika.

Ključne riječi: ručni rad, razvoj fine motorike, šivanje i vezenje

ABSTRACT
With the fourth grade students of the Neorić-Sutina Elementary School, the Handicraft activity was conducted as an extracurricular activity. Through this extracurricular activity, students developed fine motor skills by strengthening the muscles of the fingers and hands and creating a prerequisite for working in areas that require better fine motor skills. Handicraft as an extracurricular activity was carried out through sewing and embroidery and in correlation with the teaching of nature and society and important dates throughout the year. The aim of Handicraft as an extracurricular activity was to strengthen the muscles of fingers and hands, develop fine motor skills, motivate students to work with materials that require fingers and hands, interest them in handicrafts - sewing and embroidery, preservation of cultural heritage and customs of our ancestors. The method of demonstration, practical work, conversation and observation was used in the paper. This form of extracurricular activities has stimulated interest in handicrafts, creativity, perseverance, precision, preservation of cultural heritage and customs. The results of the work are presented in an exhibition in the school hall on the board. The students improved their fine motor skills, precision and perseverance in their work. This exhibition aroused interest in such a form of work among other students, but also teachers.

Keywords: handicraft, development of fine motor skills, sewing and embroidery

PRETPOSTAVKE I CILJ AKTIVNOSTI

Izvannastavnom aktivnošću Ručnog rada htjelo se potaknuti interes učenika za ručni rad, razvijati finu motoriku te jačati mišiće šake i prstiju. Cilj je bio razviti kreativnost, preciznost u radu, upornost u postizanju krajnjeg cilja (završen i prezentiran ručni rad), upoznavanje običaja naših predaka te čuvanje kulturne baštine i običaja. Pretpostavka je da će ova izvannastavna aktivnost motivirati učenike i zainteresirati ih za ručni rad – šivanje i vezenje te da će se nastaviti sami usavršavati istražujući vrste i načine ručnog rada, a time razvijati i jačati mišiće šake i prstiju i ujedno finu motoriku. Razvoj fine motorike počinje već u prvoj godini djetetova života. Dijete se već tada igra svojim prstićima, nosi ih u usta, hvata majčine prste, hvata igračke ili drži predmete, prebacuje igračke ili predmete iz jedne ruke u drugu. Dok dijete odrasta, sve se više služi prstima i šakom tijekom igre i rada s raznim slagalicama i Lego kockama, u radu sa škarama, u oblikovanju plastelina, aluminijske folije, kinetičkog pijeska, gline ili glinamola. Pritom se potiče koordinacija oka i ruke te lijeve i desne ruke, a kontrolom i jačanjem mišića na prstima i rukama dolazi do boljeg držanja olovke i oblikovanja slova, rada sa škarama te se razvija i taktilnost. Učenike se ujedno potiče na kreativno korištenje slobodnog vremena, razvijanje sposobnosti promatranja, uočavanja i vizualnog opažanja, kreativnog izražavanja i osjećaja za lijepo.

PLAN RADA I REALIZACIJA AKTIVNOSTI RUČNOG RADA

Plan izvannastavne aktivnosti Ručni rad nastao je kao rezultat korelacije sadržaja Prirode i društva te važnijih datuma tijekom godine. Sadržaji su prilagođeni godišnjim dobima i važnijim datumima koji su se obilježili u toj školskoj godini.

RUJAN – uvod i pripremne motoričke radnje

- odabir uzoraka i nacrta u korelaciji s godišnjim dobima i važnijim datumima
- upoznavanje s priborom i materijalom za šivanje i vezenje
- držanje igle (iglice) i uvlačenje konca u iglu
- izrada obruba na komadiću tkanine
- ušivanje dugmeta s dvije i četiri rupice.

LISTOPAD – oblikovanje jesenskog cvijeta ušivanjem dugmadi

- izraditi obrub u boji na jednakim komadima bijelog platna
- ušiti dugmad oblikujući cvijet jesenskim bojama

Slika 1. Obrubljeno platno s ušivenom dugmadi koji predstavljaju latice cvijeta
Figure 1. Trimmed canvas with sewn-on buttons representing flower petals

STUDENI – Božićni i novogodišnji ukrasi za jelku

- izrada kuglica za božićnu jelku od filca (pusta)
- izrada crvenog i bijelog obruba na bijelim kuglicama, crvenom zvoncu i srcu
- ušivanje raznobojne dugmadi i perlica

Slika 2. Ukrasi za jelku od filca (pusta) obrubljeni i ukrašeni raznobojnom dugmadi
Figure 2. Felt Christmas tree decorations (felt) trimmed and decorated with multicolored buttons

PROSINAC - Božićni i novogodišnji ukrasi za jelku

- izrada po tri do četiri kuglice za božićnu jelku
- izrada crvenog i zelenog obruba na bijelim kuglicama, crvenom zvoncu i srcu
- ušivanje raznobojne dugmadi i perlica
- oblikovanje jelke ručno izrađenim kuglicama, srcem i zvoncem

Slika 3. Božićna jelka oblikovana ručno izrađenim kuglicama, srcem i zvoncem
Figure 3. Christmas tree shaped by handmade balls, heart and bell

SIJEČANJ – zima

- rad na tkanini panami i vez u obliku križića ili slova x
- vezenje snjegovića prema shemi ili nacrtu

Slika 4. Snjegović izvezen na panami bodom križića
Figure 4. Snowman embroidered on a panama with a cross stitch

VELJAČA – zima i Valentinovo

- rad na panami i vez u obliku križića ili slova x
- vezenje snjegovića prema shemi ili nacrtu
- vezenje srca za Valentinovo

Slika 5. Valentinovo i vezena srca s crvenim obrubom
Figure 5. Valentine's Day and embroidered hearts with red border

OŽUJAK – proljeće i cvijeće

- rad križićima na panami
- vezenje proljetnog cvijeća

Slika 6. Proljetno raznobojno cvijeće vezeno na panami sa zelenim obrubom
Figure 6. Spring colorful flowers embroidered on a panama with a green border

Slika 7. Ručno vezeni cvjetovi izloženi na školskom panou
Figure 7. Hand embroidered flowers displayed on a school board

TRAVANJ – Uskrs i uskrsni motivi

- ručno vezeni pilići i zečići

Slika 8. Ručno vezeni pilići i zečevi na panami sa smeđim i ružičastim obrubom
Figure 8. Hand-embroidered chickens and rabbits on a panama with brown and pink borders

Slika 9. Prigodni Uskrsni ručni radovi
Figure 9. Occasional Easter handicrafts

SVIBANJ – plodovi proljeća i voće

- rad na panami i vez jagode, trešnje i jabuke

Slika 10. Vezene crvene jagode i jabuke sa zelenim obrubom
Figure 10. Embroidered red strawberries and apples with green border

LIPANJ – izložba ručnih radova

- izlaganje i predstavljanje ručnih radova učenicima i učiteljima

Slika 11. Izloženi gotovi ručni radovi na panou u školskom holu
Figure 11. Exhibited finished handicrafts on a board in the school hall

MATERIJALI I PRIBOR

Učenici su se u radu koristili raznim materijalima i priborom za ručni rad. Pri ušivanju dugmadi koristili su bijelo pamučno platno koje se koristi za izradu posteljine. Bijeli, crveni i zeleni filc ili pust koristili su za izradu ukrasa za božićnu jelku. Vezenje bodom križića radili su na bijeloj tkanini panami. Kako bi lakše uvlačili konac za šivanje i vezenje, koristili su malo deblje igle. Za izradu obruba upotrebljavali su žuti, smeđi, ružičasti, crveni i zeleni konac za vezenje koji je nešto deblji od konca za šivanje.

PREDNOSTI RUČNOG RADA KAO IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI

Ručni rad kao izvannastavna aktivnost ima mnoge prednosti i dobrobiti za učenika, a ne samo razvoj fine motorike i jačanje mišića šake i prstiju. Na obostrano zadovoljstvo kako učenika tako i učitelja brojne su prednosti:

- razvoj fine motorike,
- razvoj koncentracije, preciznosti, urednosti, pedantnosti, ustrajnosti i strpljivosti,
- razvoj zapažanja, zaključivanja i sposobnosti kombiniranja,
- razvoj prijateljske atmosfere, druželjubivosti, međusobnog pomaganja,
- razvoj pozitivnog natjecateljskog duha uz učenje na pogreškama,
- razumijevanje vrijednosti tuđeg uloženog truda i zalaganja,
- njegovanje običaja izrade ručnih radova,
- poticanje mašte i kreativnosti,
- koordinacija ruka - oči, lijeve i desne ruke, ruku, očiju i mozga,
- stimulira neurološki sustav i razvija kognitivne sposobnosti te utječe na sposobnosti učenja i bolje pamćenje,

- poboljšava samopouzdanje i vjeru u osobni uspjeh,
- stvara osjećaj sreće, opušta i smiruje te djeluje terapeutski,
- smanjuje tjeskobu i strah,
- pomaže u poremećajima ponašanja kod djece, kao poremećaj pažnje, fobije, anksioznost, napad panike…

POTEŠKOĆE RUČNOG RADA KAO IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI

Poteškoće i problemi s kojima smo se susreli su mali u odnosu na prednosti i dobrobiti koje smo imali tijekom izrade ručnih radova.
Mogu se izdvojiti neke od njih:

- novčana izdvajanja za platno, igle i konac,
- jedan školski sat tjedno malo je za realizaciju započetog ručnog rada i planiranog kurikula,
- pronalazak primjera i shema za rad,
- različito razumijevanje uputa za vezenje te različiti tempo izrade pojedinog ručnog rada,
- početi od jednostavnih ručnih radova koji zahtijevaju jednostavnije motoričke radnje,
- kukičati ili plesti nakon što nauče raditi s iglom za šivanje i vezenje.

Uzevši u obzir navedene poteškoće, može se dobro pripremiti i planirati izvedba Ručnog rada kao izvannastavne aktivnosti te izbjeći neke od navedenih poteškoća.

ZAKLJUČCI

Na temelju svega navedenog može se zaključiti kako je važno i višestruko korisno provoditi Ručni rad s učenicima kao izvannastavnu aktivnost i pritom razvijati ne samo finu motoriku i jačati mišiće šake i prstiju već i utjecati na učenikove kognitivne i psihofizičke sposobnosti te djelovati terapeutski.

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA POTICANJEM EKOLOŠKE SVIJESTI DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

IMPROVING THE QUALITY OF LIFE BY ENCOURAGING ENVIRONMENTAL AWARENESS OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

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

Stručni rad

APSTRAKT
Razvijanje ekološke svijesti te razvijanje navika ekološki odgovorne djece, jedna je od osnovnih aktivnosti rada u vrtiću. Djeci je potrebno poticati ekološku svijest na način da im se ukazuje na povezanost njih samih sa prirodnim okolišem. Tema ovog rada je razvijanje ekološke svijesti kod predškolske djece. Rad je usmjeren na približavanje djece prirodi, s naglaskom na činjenicu da je djeci od najranije dobi potrebno pomoći izgraditi ispravan odnos prema njoj. Iz tog razloga bi roditelji i odgajatelji trebali biti svjesni značaja i uloge igre u životu djeteta kao i načina njenog kultivisanja, preoblikovanja i korištenja u pedagoške svrhe. Djeci kroz igru možemo od najranije dobi prikazati pravilne navike i izgraditi kvalitetan odnos prema prirodi. Možemo ih odgojiti pravilno uz zdrave navike. Dijete otkriva kako prirodu možemo zaštititi,očuvati i unaprijediti.

Ključne riječi: ekološka svijest,eko aktivnosti,djeca predškolskog uzrasta,odgajatelji

ABSTRACT
Developing ecological awareness and environmental responsibility among children is one of the most basic activities of kindergarten work. Environmental awareness in children needs to be stimulated in a way that points the connection between them and the natural environment. The subject of this work is to develop ecological awareness with kindergarten children. The work focuses on bringing children closer to nature, addressing the fact that children need help with building a proper relationship with nature from the earliest age. For this reason, parents and teachers should be aware of the importance and role of play in a child’s life,and the ways of its cultivation,transformation and use for educational purposes. Children can build proper habits and build a quality relationship and nature through playing and games.We can raise them properly and build healthyhabits.The child needs to discover that nature can be protected, preserved and improved

Keywords: environmental awareness, eco activities, preschool children, educators

UVOD

Dijete svoj prvi susret s prirodom doživljava u krugu porodice. U toj dobi dijete je usmjereno na opće doživljavanje prirode što potiče njegovu emocionalnu osjetljivost, ali i spoznaju i ostale kognitivne procese. Malo dijete već u prvim godinama života pokazuje interes za istraživanje svijeta. Svoju okolinu ono istražuje promatranjem i svim

ostalim osjetilima: sluhom, njuhom, dodirom i okusom. Kako dijete postaje zrelije to njegove istraživačke aktivnosti postaju složenije. Ono se interesira za svojstva vode, zraka, tla, želi i može sudjelovati u različitim aktivnostima i u vrtiću i u obitelji koje potpomažu razvoj ekološkog pristupa životu. Dijete nipošto neće propustiti priliku da imitira odraslu osobu. Od najranije dobi djetetu je najvažnije usaditi svijest o ekologiji i ljubavi prema prirodi. Iskustvo aktivnog odnosa djeteta s prirodom predstavlja dio općeg razvojnog procesa djeteta u kojem uči razlikovati sebe i druge. U predškolskoj ustanovi igre i zadatke posebno je važno podijeliti prema dobi djeteta. Naravno proces odgajanja ekološki osviještenog pojedinca ne staje na igri, već je to mnogo dugotrajniji proces. Također je važna kvaliteta poticaja koja razvija interes. Djetetova ekološka svijest razvijena je onoliko koliko je razvijena kod odraslih osoba koje ga okružuju. Dijete uči po modelu, tj. ako vidi odraslu osobu kako poštuje prirodu i ono će se željeti tako ponašati. Djeca često neće poslušati ono što od njih tražimo, ali neće propustiti priliku da nas oponašaju.Malo dijete od najranije dobi pokazuje interes za istraživanje svijeta. Svoju okolinu istražuje svim svojim osjetilima - promatranjem, sluhom, njuhom, dodirom i okusom. Kako dijete postaje zrelije, to njegove istraživačke aktivnosti postaju složenije. Dijete zanimaju svojstva vode, zraka, tla..., želi i može sudjelovati u različitim aktivnostima.

EKOLOŠKI ODGOJ DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Dijete od rođenja pokazuje interes za istraživanjem okoline što ga okružuje. Osjetilima i promatranjem dijete istražuje svijet oko sebe. Prva ekološka iskustva pridonose formiranju ekoloških spoznaja djeteta koje s vremenom postaju sve jasnija i čine sastavni dio procesa ekološke osjetljivosti. Za razvoj ekološke osjetljivosti potrebna je ekološka reakcija djeteta na okoliš koja zavisi i od vanjskih utjecaja. Nekoliko je važnih ekoloških reakcija, odnosno aktivnosti kojima se na poseban način s ekološkog aspekta pristupa djetetu poput usvajanja i rješavanja ekoloških zadataka ili sadržaja koji se odnose na emocionalni, voljni i spoznajni aspekt djeteta. Ekološke djelatnosti ili radnje su aktivnosti koje dijete treba obaviti, a povezane su uz perceptivni aspekt, praktični aspekt, misaoni aspekt i izražajni aspekt. Važno je spomenuti podršku okoline u ekološkim djelatnostima te njihove različite odnose i ekološku komunikaciju koja može biti posredna i neposredna. Djeca imaju velike koristi od boravka izvan vrtića. Djeca vole vidjeti što se događa u okolišu, u prometu, životinje, vodu, nebo. Djeca bi trebala veći dio dana provoditi upravo na otvorenom. Uređenje dvorišta vrtića ovisi o raspoloživom prostoru i lokaciji. Trebalo bi djeci u dvorištu osigurati prostor za tjelesne aktivnosti i predvidjeti dio za vrt i nekoliko centara u kojima djeca mogu zadovoljiti svoje potrebe i želje u stjecanju ekoloških iskustava. Uređenje dvorišta treba prilagoditi dobi djece. Djeci je veoma važno sudjelovati u svim fazama uređenja dvorišta te im se to mora i omogućiti.

Djetetova ekološka svijest razvijena je onoliko koliko je razvijena ekološka svijest kod odraslih koji ih okružuju. Dijete uči prema modelu, zato bi odgajatelji i roditelji trebali sami sebe motivirati da budu dobar primjer djeci i da im prenesu osjetljivost prema prirodi i okolišu. Dijete je po prirodi znatiželjno i želi istraživati svijet svim svojim osjetilima. Dijete treba informirati, dati mu da upoznaje karakteristike, obilježja i druge osobine okoline i njezinih faktora. Tim djelovanjem se kod djeteta pobuđuju emocije i

empatija, kao i njegova želja da se uključi u namjerna djelovanja i akcije, i da spoznaje svijet oko sebe. Različite eko radionice i projekti imaju za cilj razviti ekološku svijest kod djece, ukazati im na važnost ekoloških problema, te razviti njihovu osjetljivost prema okolišu i prirodi. Time se razvija djetetov kognitivni razvoj, jer dijete samo razmišlja, traži uzroke i posljedice pojava, moguća rješenja problema, uspoređuje, provjerava, opisuje i donosi zaključke. Pobuđuju se djetetove emocije, što se očituje likovnim izrazom, dramatizacijom, usmenim izražavanjem i komunikacijom. Pobuđuju se djetetove akcije i odnos prema ljudima, stvarima, životinjama i biljkama

KVALITETNA PRAKSA ODGAJATELJA U PROCESU RAZVOJA I UČENJA DJECE

Odgovornost odgajatelja je pružiti djeci adekvatno prostorno okruženje sa mnogo poticajnih sredstava. Osigurati svakom djetetu najbolju podršku za učenje i razvoj, glavna je zadaća svakog odgajatelja. Tankersley i saradnici (2012) objašnjavaju kako je djeci potrebno osigurati optimalno okruženje u kojem se svako dijete može razvijati do svog maksimuma. Velik dio tog razvoja temelji se na njihovim ličnim iskustvima i na okruženju u kojem žive. Na razvoj kognitivnih sposobnosti kod djece utiče kvaliteta odnosa koje djeca imaju s važnim osobama u svom životu, interakcije koje imaju s njima, kao i osjećaj vezan uz te odnose.U osiguranje okruženja za učenje spada (Tankersley i sur., 2012) figura odgajatelja koja kreira okruženje što osigurava da se svako dijete osjeća ugodno i da ima osjećaj pripadanja. Odgajatelj pokazuje poštovanje za svako dijete uzimajući u obzir njegove osjećaje, ideje i iskustva. On kreira poticajnu okolinu u kojoj se djeca mogu slobodno izražavati te potiče djecu na preuzimanje rizika koji su im potrebni za razvoj i učenje uz trud da ostvari važnu funkciju razvijanja osjećaja bliskosti sa svakim djetetom. Slunjski (2008) spominje kako bogatstvo i promišljenost u izboru materijala djecu potiče na otkrivanje i rješavanje problema s kojima se susreću. Takvo okruženje omogućuje djeci da istražuju, eksperimentiraju, postavljaju hipoteze, konstruiraju znanje i razumijevanje. Raznovrsnost, raznolikost i stalna dostupnost materijala trebaju promovirati neovisnost i autonomiju učenja djece, sadržajno bogatstvo materijala djeci različitih interesa i različitih razvojnih sposobnosti omogućiti različite izbore (Slunjski, 2008).

OPREMLJENOST VANJSKOG PROSTORA ZA IGRU

Prostor je poput laboratorija u kojem se stalno nešto događa i istražuje, prate se procesi, pojave, unose se promjene, postavljaju se hipoteze i dobivaju odgovori o životu, svijetu, prirodi. Prostor nije samo sklad, estetika ili doživljaj, on je sastavnica dinamike i ima ulogu odgojnog čimbenika koji dopunjava i podupire dječji holistički razvoj (Vujičić, 2000). Dijete treba boraviti u bogatoj i poticajnoj okolini, koja mu služi za stjecanje najboljih iskustava i potiče ga na istraživanje (Vujičić, 2000). Sigurno i poticajno okruženje je okruženje u kojem dijete bez čestog uključivanja odraslih može istraživati svijet oko sebe i igrati se prema vlastitom odabiru, a da pritom ne ugrožava sebe i druge. Poticajno okruženje je ono u kojem su oprema i materijali primjereni pojedinom djetetu, odnosno njegovim razvojnim sposobnostima. Učinkovitost opreme i materijala ovisi o odgajatelju, odnosno o rezultatima njegova rada i pristupa djeci (Miljak,1996, prema

Vujičić, 2000). Također, učinkovitost opreme ovisi i o poštivanju i uvažavanju dječjih osobnosti, omogućivanju slobode pri odabiru materijala, prostora, vršnjaka, omogućivanju i razvijanju njihove samostalnosti i slobode (Vujičić, 2000). Mnogo je prostora, situacija i mjesta u odgojno-obrazovnoj ustanovi, ali i izvan nje koja mogu biti izazov, mogućnost za učenje i poticaj za istraživanje. Prirodna je potreba djeteta da istražuje, da stječe nova iskustva i znanja o svemu što ga okružuje pa tako i prirodnog okruženja odgojno-obrazovne ustanove. Prirodno okruženje predškolske ustanove ne treba ograničiti usko na prostor dvorišta i igrališta dječjeg vrtića. Poticajno vanjsko okruženje su parkovi, trgovi, fontane, šume, maslinici, voćnjaci, riječna i morska obala, ukratko, sva mjesta u prirodi koja djeci omogućavaju neposredno učenje istraživanjima, otkrivanjima i eksperimentiranjima. Za učenje u prirodnom okruženju djeca su visoko motivirana i stječu praktična znanja. Vrtić je dio užeg i šireg društvenog okruženja i od njega se ne treba nepotrebno izolirati. Djeci je potrebno omogućiti što više različitih iskustava s prirodom izvan ustanove. Za potrebe zdravog rasta i holističkog razvoja djeteta, vrlo značajnu ulogu u praksi odgojno-obrazovnih ustanova imaju ponuđeni materijali te opremljenost prostora, kako unutarnjeg, tako i onog vanjskog. Glavna mjerila za nabavu didaktičkog materijala su: razvojna primjerenost, trajnost, lakoća upotrebe, privlačnost i slično. Djeci za njihov razvoj potrebno je pružanje obilja vanjskih poticaja za istraživanje i doživljavanje. Oni moraju biti i iz prirode, ako želimo toliko značajnu bliskost djeteta s prirodom. Njegovi će doživljaji i istraživanja poći od osjetila, percepcije, prema interiorizaciji, odnosno emotivnog razvoja pri čemu postaju svjesni vrednota te usvajaju stavove, načela simbole i prihvaćaju posljedice svojih izbora i djelovanja. Stalna dinamična izmjena sredstava i kontinuirana ponuda novih materijala iz svog okruženja osvježava istraživanje djece i potiče ih na redefiniranje dosadašnjih spoznaja (Vujičić, 2000). Unošenjem nestrukturiranog prirodnog i industrijskog otpadnog materijala u radu s djecom suzbijamo prezasićenost, nezainteresiranost, dekvalificiranost ili prezaposlenost koju mogu izazivati gotove igračke. Korištenjem materijala iz okruženja skrećemo pažnju djece na ljepotu i bogatstva okruženja, razvijamo eko radoznalost, inicijativu i odnos prema okolišu. Nestrukturiranim materijalima moraju zadovoljiti veliki raspon interesa od najjednostavnijih do kompliciranih sadržaja s ciljem zadovoljenja razlika među djecom, kako po interesima tako i po sposobnostima (Vujičić, 2000). Bavljenjem tim materijalima djeca predškolske dobi, od odbačenog i starog, stvaraju nešto novo, lijepo, funkcionalno, uporabno, a sve to proizašlo je iz njihovih ruku, misli, akcije, mašte (Vujičić, 2000).

NEPOSREDNA STVARNOST KAO IZVOR DJETETOVIH ISKUSTAVA I SPOZNAJA O PRIRODI/OKOLIŠU

Iskustva djece o okolišu možemo podijeliti s obzirom na tip kontakta s okolišem. Dvije vrste kontakata sa okolišem su neposredna i posredna iskustva. Neposredna iskustva nastaju direktnim kontaktom s okolišem, pri čemu ne postoji posrednik između djeteta i okoliša Dijete spoznaje okoliš direktno, direktnim kontaktom i razvija neposredno iskustvo okoliša i prirode. Postoje različiti oblici kontakata u roditeljskom domu ili u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama u kojima djeca mogu ostvariti neposredno iskustvo s okolišem.

ZAKLJUČCI

Svakom djetetu je za lični rast i razvoj potreban zdrav i održivi okoliš. Odgojem i obrazovanjem za održivi razvoj dijete će razviti ekološku svijest, ali dijete uči po modelu, odnosno odrasli mu trebaju biti uzori i zato ako vidi odrasle kako poštuju prirodu i ono će se željeti tako ponašati. Pojava ekološke pismenosti je razlog koji ekološku osviještenost čine obrazovnim imperativom. U odgojno-obrazovnim institucijama provode se ekološke akcije, projekti i radionice za povećanje ekološke pismenosti djece. Povezanost s prirodom treba se početi razvijati u vrlo ranoj dječjoj dobi i zato to treba biti i lokalni i regionalni zadatak. Prema konvenciji o pravima djeteta univerzalno je pravo svakog djeteta da u okolišu razviju svoj maksimalni potencijal, zato okoliš mora biti očuvane kakvoće s biološkom raznolikosti, a to se postiže racionalnim korištenjem prirodnih dobara i energije kao temeljni uslov zdravog života i održivog razvitka. Odgoj djeteta uvjetuje postavljanje određenih zadataka koji moraju biti u korelaciji s djetetovim psihofizičkim sposobnostima. Zadatak je odgajatelja učenje o prirodi i igre u njoj prilagoditi dobi djeteta. Razvijanje ekološke svijesti te razvijanje navika ekološki odgovorne djece jedna je od osnovnih aktivnosti rada u vrtiću.

LITERATURA

Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči.* Zagreb: Spektar Media.

Vujičić, L. (2000). Ekologija prostora i društvenih odnosa u institucionalnom kontekstu. U V. Uzelac (Ur.) Zbornik radova stručno znanstvenog skupa „*Ekologija-korak bliže djetetu*“. Rijeka: Adamić.

Tankersley, D. i sur. (2012) *Teorija u praksi: priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

UTJECAJ VJEŽBI SOCIJALNIH VJEŠTINA NA SLIKU O SEBI U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE

IMPACT OF SOCIAL SKILLS EXERCISES ON SELF-IMAGE IN LOWER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Petra VEČERIĆ, Ksenija GRABAR
Osnovna škola Ivana Cankara, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
Čovjek je društveno biće. Interakcija s drugim ljudima važna je za njegov opstanak. Kako bi mogao produktivno funkcionirati u društvu, čovjek mora razviti određene socijalne vještine. To su ponašanja koja mu pomažu u stvaranju socijalnih interakcija, kvalitetnih odnosa te uspješnijem nošenju sa zahtjevima i izazovima njegove okoline. Te vještine podrazumijevaju komunikaciju, rješavanje raznih problema, odlučivanje, kritičko mišljenje, upravljanje svojim emocijama i ponašanjem, empatiju. Kvalitetni odnosi snažno utječu na njegovu sliku o sebi, odnosno vjerovanja o sebi i svom funkcioniranju u društvu. To je uvjerenje kako imamo pravo biti sretni i kako zaslužujemo uspjeh, kvalitetne odnose, ljubav i ispunjenje. Socijalne vještine snažno su povezane s razvojem pozitivne slike o sebi, stoga je važno na njima raditi od najranije dobi. Srednje djetinjstvo, razdoblje od 6. do 11. godine, razdoblje je u kojem zbog napretka u kognitivnom razvoju, dijete može interpretirati svoje emocije, promatrati i promišljati o svojim ponašanjima, kao i o tuđim. Više nije orijentirano na sebe, već i na svoju okolinu. Zato je važno pomoći mu u razvijanju socijalnih vještina i pozitivne slike o sebi. U radu su prikazane i opisane aktivnosti kojima su se razvijale socijalne vještine učenika nižih razreda osnovne škole, kao i rezultati njihove procjene slike o sebi. Rezultati prikazuju koliko se slika o sebi razvila nakon održanih aktivnosti u odnosu na vrijeme prije njihovog provođenja.

Ključne riječi: socijalne vještine, slika o sebi

ABSTRACT
Human being is a social being. Interaction with other people is important for his survival. In order to function productively in society, he must develop certain social skills. These are behaviors that help him create social interactions, quality relationships and more successfully cope with the demands and challenges of his environment. These skills include communication, problem solving, decision making, critical thinking, managing emotions and behavior, empathy. Quality relationships strongly influence his image of himself, that is, his beliefs about himself and his functioning in society. It is the belief that we have the right to be happy and that we deserve success, quality relationships, love and fulfillment. Social skills are strongly associated with the development of a positive self-image, so it is important to work on them from an early age. Middle childhood, the period from 6 to 11 years, is a period in which due to progress in cognitive development, the child can interpret their emotions, observe and reflect on their own behaviors, as well as others. He is no longer oriented towards himself, but also towards his surroundings. That is why it is important to help him develop social skills and a positive image of himself. The paper presents and describes the activities that developed the social skills of lower primary school students, as well as the results of their assessment of self-image. The results show how much the self-image has developed after the activities held in relation to the time before their implementation.

Keywords: social skills, self-image

UVOD

Čovjek je društveno biće i kao takvo u svakodnevnoj je interakciji s drugim ljudima. Kako bi ta interakcija bila produktivna za pojedinca i društvo, potrebno je poticati cjeloviti osobni razvoj, odnosno razvoj kompetencija koji će rezultirati izgradnjom zdravih, samopouzdanih, produktivnih, zadovoljnih, odgovornih osoba spremnih na suradnju i doprinos zajednici u kojoj žive. Prema Europskoj komisiji (2019) postoji osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje među kojima je i osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti. Ta se kompetencija odnosi na sposobnost suočavanja s neizvjesnim situacijama, podržava tjelesnu i emocionalnu dobrobit, održava fizičko i mentalno zdravlje, suosjećanje, upravljanje sukobima, sposobnost svjesnog života orijentiranog na budućnost. Uključuje poštivanje različitosti, spremnost na prevladavanje predrasuda, razvijanje otpornosti i samopouzdanja, nošenje s preprekama i promjenama.

Osobni i socijalni razvoj međusobno su povezani. U školskoj dobi djeca dovoljno kognitivno sazrijevaju i sposobna su osvijestiti svoje emocije i ponašanja, kao i procjenjivati što bi ljudi oko njih mogli misliti i osjećati. Stoga je povezanost osobnoga i socijalnoga razvoja u ovoj dobi vrlo jaka i značajna. Socijalne interakcije utječu na djetetovu sliku o sebi, dok se ona razvija pod utjecajem povratnih informacija iz okoline.

Slika o sebi

To je mentalna slika samoga sebe, cjelovita i organizirana, osobna percepcija sebe, subjektivni doživljaj vlastitog ja, svijest o sebi (Koller-Trbović, 1995). Svatko od nas ima ideje i osjećaje o sebi, koji su mu, od velikog interesa i važnosti. Ideje, razmišljanja i uvjerenja pojedinca o tome kakva je osoba (a i o tome kakva osoba nije) mogu se nazvati njegovom slikom o sebi. Bez obzira je li ova slika točna ili ne, često ima odlučujući utjecaj na to kako osoba reagira na druge ljude i na svoje planove, nade i ambicije (Sartain, North, Strange, & Chapman, 1958). Prema Brdar i Rijavec (1998) učenici koji imaju dobru sliku o sebi intelektualno su aktivniji, postavljaju pitanja, uživaju u učenju novog, motivirani su, uključuju se u rasprave i izražavaju svoje mišljenje, ako im je potrebna pomoć slobodno ju zatraže. Poznato je da doživljavanje sebe kao uspješne ili neuspješne osobe, prihvaćene ili neprihvaćene, voljene ili nevoljene, sretne ili nesretne i sl., utječe na formiranje uspješnog, odnosno neuspješnog identiteta, a u skladu s tim na funkcioniranje osobe u svakodnevnim životnim situacijama, na uspostavljanje odnosa s drugima, na načine rješavanja problema, načine zadovoljavanja vlastitih i tuđih potreba, postizanje sreće i sl. (Koller-Trbović, 1995).

Pojam o sebi ima tri dimenzije: znanje o sebi, očekivanja od sebe i vrednovanje sebe (Miljković i Rijavec, 2012). Znanje o sebi odgovara na pitanje *Tko sam ja?*, odnosi se na *stvarno „ja“*, poimanje osobina za koje vjerujemo da ih posjedujemo. Očekivanja od sebe mogu se pojaviti u dva oblika. Prvi je *idealno „ja“*, odnosno sve ono što želimo biti, dok je drugi *očekivano „ja“* i odnosi se na ono što bismo trebali biti tj. na dužnosti, odgovornosti, obveze. Vrednovanje sebe je procjenjivanje onoga „što jesmo i kakvi jesmo, s onim što bismo željeli, mogli ili trebali biti“ (Miljković i Rijavec, 2012, str. 9). Rezultat tih procjena je samopoštovanje. Što su procjene pozitivnije, to je i samopoštovanje veće. Samopoštovanje je subjektivna procjena vlastite vrijednosti i sastoji se od osjećaja vlastite vrijednosti te samopouzdanja. Samopouzdanje je uvjerenje

kako smo sposobni razmišljati, učiti, birati, donositi odluke, svladavati izazove i promjene (Miljković i Rijavec, 2012).
U osnovnoškolskoj dobi „dijete još uvijek ima prilično nepotpunu sliku o sebi. Slika o tome *tko sam* i *što sam* tek se počela oblikovati“ (Brdar i Rijavec, 1998, str. 98). Na samom početku ovoga razdoblja (početni razredi osnovne škole) dolazi do uspoređivanja s vršnjacima pri čemu se počinju javljati i negativni atributi. Dolazi do razlikovanja *realnog „ja“* i *idealnog „ja“*. Djeca počinju uviđati svoje jače i slabije strane, nerealna slika o sebi počinje se polako formirati u nešto realniju. Počinju se procjenjivati te formirati mišljenje o tome što bi mogli ili trebali biti, što okolina očekuje od njih i što bi željeli postati.

Socijalne vještine

Samovrednovanje, kao i znanje o sebi, razvija se odrastanjem i pod utjecajem je kognitivnih i socijalizacijskih varijabli (Ruble et al., 1990, prema Vasta, Haith i Miller, 1997). Prema Berk (2008) u razdoblju od 6. do 11. godine djeca razvijaju sposobnosti razumijevanja perspektive drugih, njihovih misli i osjećaja. Na to velik utjecaj imaju kognitivno sazrijevanje, ali i iskustva u kojima im druga osoba objašnjava svoje gledište. Socijalne interakcije utječu na djetetovu sliku o sebi, a kako bi one bile uspješne i samim time utjecale na stvaranje pozitivne slike o sebi, kod djece je potrebno razvijati socijalne vještine. Ajduković i Pečnik (2007) socijalne vještine objašnjavaju kao naučene oblike ponašanja, odnosno uvježbane sposobnosti koje pridonose uspostavljanju uspješnijih odnosa s okruženjem i većem osobnom zadovoljstvu. Prema Markuš (2010) socijalne vještine obuhvaćaju specifična ponašanja pojedinaca (npr. tolerantnost, nenasilno rješavanje sukoba, konstruktivnu komunikaciju…). One su osnova interakcijsko-komunikacijskoga, suradničkoga i partnerskoga obrasca pojedinca i njegovoga okružja. Pridonose djelotvornom odlučivanju, nenasilnom rješavanju sukoba, kreativnom i kritičkom mišljenju te uspostavi, razvoju i održavanju dobroga odnosa prema samom sebi i drugima (Buljubašić Kuzmanović i Blažević, 2015).
Od 6. do 11. godine života, djeca stvaraju želju za održavanjem prijateljstva temeljenima na međusobnoj podršci, brizi, odanosti. Razviju li vještine kojima će to ostvarivati, postupno će graditi pozitivnu sliku o sebi. Dijete koje ne nauči kako steći i održavati odnose s vršnjacima, kasnije će u svom životu također imati problema u odnosima s drugim ljudima. Budući da uspješnost u međuljudskim odnosima utječe na sliku o sebi, od velike je važnosti raditi upravo na učenju socijalnih vještina radi osobnog i socijalnog razvoja pojedinca.
Miljković i Rijavec (2017) navode šest grupa vještina kojima dijete treba ovladati kako bi održalo dobre odnose s vršnjacima. Socijalne vještine prve grupe su slušanje, predstavljanje sebe, predstavljanje drugih, razgovaranje te završavanje razgovora. Socijalne vještine druge grupe su pitati; tražiti pomoć ili uslugu, tražiti pomoć zbog problema te slijediti upute. Treću grupu čine vještine dijeljenja s drugima, interpretiranje govora tijela te igranje igre; četvrtu predlaganje aktivnosti, surađivanje i nuđenje pomoći; petu zahvaljivanje, davanje komplimenta, prihvaćanje komplimenta te nagrađivanje sebe. Socijalne vještine šeste grupe čine davanje isprike, razumijevanje utjecaja svog ponašanja na druge te razumijevanje ponašanja drugih.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak čini 37 učenika dva prva razreda osnovne škole s kojima su provedene aktivnosti razvoja socijalnih vještina.

Mjerni instrumenti

U istraživanju se koristio se anketni upitnik, konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Anketni upitnik se sastojao od 8 tvrdnji, a učenici su trebali označiti koliko se često tvrdnja odnosi na njih. Mogli su odabrati jedan od šest mogućih odgovora (1 – uvijek, 2 – vrlo često, 3 – često, 4 – ponekad, 5 – gotovo nikada i 6 – nikada). Tvrdnje su: (1) Osjećam da sam jednako dobar kao drugi; (2) Osjećam da imam puno dobrih osobina; (3) Osjećam se uspješno; (4) Osjećam da sam sposoban radi stvari kao i ostali; (5) Osjećam da mogu biti ponosan na sebe; (6) Sviđam se sebi; (7) Zadovoljan sam sobom; (8) Osjećam da su moji postupci prema drugim pogrešni.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom dva mjeseca 2022. godine u dva prva razreda. Učenici su ispunili anketni upitnik procjene slike o sebi prije početka provedbe planiranih aktivnosti te pri njihovom završetku. Izbor aktivnosti temeljio se na šest grupa vještina potrebnih za uspostavljanje dobrih odnosa s vršnjacima.

Primjeri aktivnosti za razvoj socijalnih vještina

U nastavku su opisane aktivnosti redoslijedom kojim su se provodile.

Kroz aktivnost *Čarobnih 5* učenici su razvijali vještinu slušanja. Oči koje gledaju, uši koje slušaju, usta koja ne pričaju, ruke koje su mirne i noge koje su tihe dali su im jasne upute kako pažljivo slušati s ciljem primanja potrebnih informacija. Ove upute primjenjivane su svakodnevno unutar učionice i izvan nje.

Aktivnost *Što je na slici* temeljila se na govorenju i aktivnom slušanju. Učenici su radili u parovima izmjenjujući uloge govoritelja i slušatelja. Svaki učenik je dobio sliku. Trebali su objasniti što se nalazi na slici te aktivnim slušanjem prikupiti informacije i pogoditi o čemu se radi. U provođenju aktivnosti učenici su koristili ono što su naučili kroz aktivnost *Čarobnih 5*.

Slika 1. Aktivnost Što je na slici
Figure 1. Activity What is in the picture

Vještinu slijeđenja uputa učenici su razvijali kroz aktivnost *Slušam i crtam*. Radili su u

parovima izmjenjujući uloge. Jedan je učenik dobio crtež koji je trebao opisati svome paru, korak po korak, dok je on slušajući upute crtao. Osim vještine slijeđenja uputa, učenici su razvijali i vještinu slušanja i govorenja te osvještavali osjećaj uspjeha kao rezultat slijeđenja uputa.
Kroz aktivnost *Kakav sam ja* učenici su osvještavali svoje pozitivne osobine. Na ploči se nalazio popis pozitivnih osobina među kojima je svaki učenik trebao izabrati tri koje se odnose na njega te ih prezentirati pred razredom. Ovdje su se razvijale vještine slušanja, javnog nastupa te predstavljanja sebe. Kako bi ispunili zadatak ove aktivnosti, učenici su promišljali o sebi te osvještavali svoje jake strane.

Slika 2. Aktivnost Kakav sam ja
Figure 2. Activity What am I like

Nakon što su učenici prezentirali svoje pozitivne osobine i naveli u kojim su ih situacijama primjenjivali, uslijedila je aktivnost *Dajem i primam komplimente*. Učenici su radili u grupama po četvero. Jedan je učenik zažmirio i udobno se smjestio, dok su mu ostali učenici njegove minute unutar jedne minute trebali reći kako ga oni vide kroz pozitivne osobine, odnosno, dati mu komplimente. Aktivnost se ponavljala dok se svi učenici unutar grupe nisu izmijenili. Kroz ovu aktivnost učenici su vježbali davati i primati komplimente, osvještavali su emocije koje se kod njih javljaju kada čuju nešto lijepo o sebi te emocije kada isto to mogu izazvati u drugima.

Slika 3. Aktivnost Dajem i primam komplimente
Figure 3. Activity I give and receive compliments

Nastavno na prethodnu aktivnost, aktivnost *Ti si super* dodatno je učenicima dala povratnu informaciju o tome koje pozitivne osobine drugi primjećuju kod njih. Aktivnost je naročito pozitivno utjecala na učenike koji imaju nisko samopoštovanje i samopouzdanje, čiji je fokus na njihovim slabijim stranama.

Aktivnost *Moje osobine* za cilj je imala poticanje razvoja realne slike o sebi kroz promišljanje o svojim jačim i slabijim stranama. Učenici su dobili predložak na koji su upisivali svoje pozitivne osobine, one koje žele promijeniti te one koje žele steći. Za svaku navedenu osobinu osmišljavali su plan kako ju zadržati, promijeniti ili steći.

Slika 4. Aktivnost Moje osobine
Figure 4. Activity My characteristics

Kroz aktivnost *Složi sliku* učenici su vježbali vještinu surađivanja. Svaka od pet formiranih grupa dobila je kuvertu sa slikom izrezanom u više dijelova. Tri od pet skupina imale su jedan dio slike koji ne pripada njihovoj grupi, već nekoj drugoj. Cilj aktivnosti je bio skupiti pet bodova, ali tako da svaka grupa može osvojiti samo jedan i to kada u potpunosti složi sliku. Kako bi razred osvojio pet bodova, učenici su međusobno morali surađivati, tj. pronalaziti dio slike koji im nedostaje kod drugih grupa, kao i pronaći grupu čiji se komad slike našao kod njih. Rezultat aktivnosti je bio zaključak učenika kako pomoću suradnje mogu brže i uspješnije doći do konačnog cilja, u ovom slučaju osvajanja maksimalnog broja bodova.
Aktivnost *Osjećam se… kada (ti)…* temeljila se na ja-porukama. Učenici su pomoću ja-poruka razvijali vještine nenasilnog rješavanja sukoba izražavajući svoje osjećaje nastale kao posljedica tuđeg ponašanja prema njima i pritom ne kritizirajući drugu osobu već njeno ponašanje. Formulaciju ja-poruke *Osjećam se… kada (ti)…. Želio/željela bih da ubuduće…* koristili su za verbaliziranje onoga što im smeta kod učenika iz razreda. Na taj su način učenici izrazili svoje osjećaje, čuli kako ih okolina doživljava te pronalazili odgovarajuća rješenja na korist svih.

Slika 5. Aktivnost Osjećam se… kada ti…
Figure 5. Activity I feel… when you…

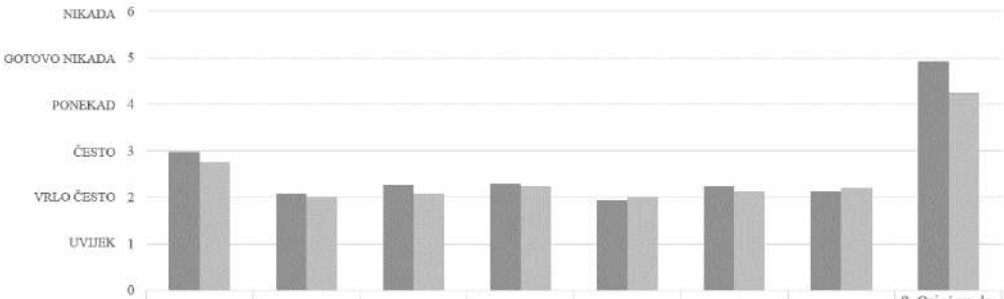
Aktivnost *Iskorači ako* osmišljena je po uzoru na Unicefovu radionicu Miješanje moći.

Učenici su razvijali razumijevanje utjecaja svog ponašanja na druge te razumijevanje ponašanja drugih. Stojeći na zamišljenoj crti, učenici su slušali rečenice. Zadatak je bio iskoračiti korak unaprijed ako se rečenica odnosi na njih. Rečenice poput *Iskorači ako su te ikad zadirkivali ili ti se rugali., Iskorači ako su te ikad isključili iz igre., Iskorači ako si se ikada osjećao/la usamljeno ili nepoželjno.* i sl. potakle su ih na razmišljanje kako njihovo ponašanje utječe na druge te kakve osjećaje stvara. Nakon aktivnosti uslijedio je razgovor u kojem su učenici koji su željeli dijelili svoja iskustva, misli i osjećaje, razgovarali o svojim postupcima prema drugima, kao i drugih prema njima.

Slika 6. Aktivnost Iskorači ako
Figure 6. Activity Step out if

REZULTATI I DISKUSIJA

Prije provođenja aktivnosti, kao i nakon njihovog provođenja, učenici su ispunili anketni upitnik procjene slike o sebi, a rezultati procjene su predstavljeni na Slici 7.



PROSJEK ODGOVORA	1. Osjećam da sam jednako dobar kao i drugi.	2. Osjećam da ima puno dobrih osobina.	3. Osjećam se uspješno.	4. Osjećam da sam sposoban raditi stvari kao i ostali.	5. Osjećam da mogu biti ponosan na sebe.	6. Sviđam se sebi.	7. Zadovoljan sam sobom.	8. Osjećam da su moji postupci prema drugima pogrešni.
PRIJE	2,97	2,08	2,27	2,29	1,94	2,24	2,13	4,91
KASNIJE	2,75	2,02	2,08	2,24	2	2,13	2,21	4,24

Slika 7. Rezultati anketnog upitnika procjene slike o sebi
Figure 7. Results of the questionnaire to assess self-image

Rezultati upitnika, vidljivi na Slici 7., pokazuju da je došlo do pomaka u procjeni slike o sebi. Taj pomak nije velik, no vidljiv je. U prvoj, drugoj, trećoj, četvrtoj i šestoj tvrdnji, vidljivo je da je slika o sebi kod učenika nešto pozitivnija u odnosu na stanje prije provedenih aktivnosti. Autorice ovoga rada smatraju da je to rezultat osvještavanja pozitivnih strana učenika, njihovih sposobnosti i mogućnosti koje su razvili do sada, kao i poticanja tih strana kroz svakodnevne aktivnosti u školi. U petoj, sedmoj i osmoj tvrdnji vidljiva je negativnija procjena slike o sebi. Razlike u procjeni kroz tvrdnje *Osjećam da*

mogu biti ponosan na sebe i *Zadovoljan sam sobom* su vrlo male, no kroz tvrdnju *Osjećam da su moji postupci prema drugima pogrešni* razlika je nešto veća. Autorice smatraju da su razlozi negativnije procjene slike o sebi kroz te tri tvrdnje povezani. Kroz neke aktivnosti (*Osjećam se… kada (ti)…* te *Iskorači ako*) učenici su osvijestili ponašanja koja nisu prihvaćena u njihovoj okolini te utjecaj tih ponašanja na druge. Budući da se djetetova slika o sebi razvija pod utjecajem povratnih informacija iz okoline, osvještavanjem postupaka koje okolina ne odobrava, učenici su realnije promišljali o sebi.

Ovo je pokazatelj da su učenici zaista osvijestili svoja ponašanja među vršnjacima. Počeli su razvijati realniju sliku o sebi, tj. uviđati razliku između *stvarnog „ja“* i *očekivanog „ja“*. Budući da velika razlika između *stvarnog „ja“* i *očekivanog „ja“* rezultira strahom, tjeskobom i krivnjom, važno je nastaviti raditi na razvoju realne pozitivne slike o sebi. Učenike je potrebno usmjeravati prema pronalasku rješenja za ponašanja kojima nisu zadovoljni te kontinuirano raditi na tome. Istovremeno, potrebno je raditi i na jačanju jakih strana svakoga od njih, kako bi ostali svjesni njihovog postojanja te razvijali svoje samopouzdanje i samopoštovanje. Navedene aktivnost, do dana pisanja ovoga rada, provodile su samo dva mjeseca. Unutar ta dva mjeseca došlo je do napretka u razvoju slike o sebi kod učenika. Provođenje aktivnosti nastavlja se i dalje te se očekuje još veći napredak kod učenika. Važno je napomenuti da na razvoju socijalnih vještina i pozitivne slike o sebi treba raditi kontinuirano kroz razne aktivnosti te u svakodnevnim situacijama u školi. Potrebno je dati učenicima povratne informacije o njihovim sposobnostima i mogućnostima te im pomoći u razvijanju njihovih potencijala.

ZAKLJUČCI

Pozitivna slika o sebi je temelj skladnog psihosocijalnog razvoja. Preduvjet je zadovoljnog djeteta koje će moći razvijati svoje potencijale te doseći razinu osobne uspješnosti. Djeca s pozitivnom slikom o sebi, koja uključuje visoko samopouzdanje i samopoštovanje, lakše se nose sa svakodnevnim izazovima jer su sigurni u svoje sposobnosti. Također, takva djeca imaju manju vjerojatnost za razvijanje anksioznosti i depresije u kasnijoj dobi, a u školi postižu bolje uspjehe, lakše uspostavljaju odnose, zauzimaju se za sebe.

Budući da je čovjek društveno biće i da je njegova interakcija s drugim ljudima potrebna za normalno funkcioniranje, razumljivo je da okolina utječe na razvoj njegove slike o samom sebi. Kako bi bio društveno prihvaćen, u mjeri u kojoj mu to odgovara, svaki pojedinac, a time i dijete, treba uskladiti svoja ponašanja prema postavljenim normama. Ponašanja koja se očituju u tolerantnosti, nenasilnom rješavanju sukoba, razumijevanju svojih i tuđih postupaka, komunikaciji, uvažavanju svojih i tuđih potreba i osjećaja i sl. su socijalne vještine. Budući da se one uče kroz život, učitelji, uz roditelje, imaju veliku ulogu u njihovom razvoju. Učenici značajan dio dana provode u školi, među svojim vršnjacima, stoga učitelji imaju veliku mogućnost i odgovornost za rad na razvoju socijalnih vještina koje će utjecati na razvoj pozitivne slike o sebi kod učenika, na njihovo samopouzdanje i samopoštovanje. Ovaj rad prikazuje kako se i u kratkom vremenu može postići napredak. Svakako, rad na slici o sebi treba biti konstantan kako bi se ona razvijala u pozitivnom smjeru. No, važno je imati na umu da vrlo visoko

samopoštovanje može imati i suprotan učinak poput preopterećivanja i velike usmjerenosti na sebe, stoga je važno uravnoteženo raditi da razvijanju pozitivnog odnosa prema sebi, ali i prema drugima, odnosno na osobnom i socijalnom razvoju.

LITERATURA

Ajduković, M. i Pečnik, N. (2007). *Nenasilno rješavanje sukoba.* Zagreb: Alinea.

Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Brdar, I. i Rijavec, M. (1998). *Što učiniti kad dijete dobije lošu ocjenu?* Zagreb: IEP.

Buljubašić Kuzmanović, V. i Blažević, I. (2015). Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika. *Pedagogijska istraživanja, 12*(1-2), 71-84.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008

Koller-Trbović, N. (1995). Razlike u samoprocjeni slike o sebi djece s aktivnim i djece s pasivnim oblicima poremećaja u ponašanju. *Kriminologija & socijalna integracija, 3*(1), 71-76.

Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak, 151*(3-4), 432-444.

Miljković, D. i Rijavec, M. (2012). *Razgovori sa zrcalom - psihologija samopouzdanja.* Zagreb: IEP.

Miljković, D. i Rijavec, M. (2017). *Bolje biti vjetar nego list.* Zagreb: IEP.

Sartain, A. Q., North, A. J., Strange, J. R., & Chapman, H. M. (1958). *Psychology: understanding human behavior*. McGraw-Hill Book Company, Inc.

Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (1997). *Dječja psihologija: moderna znanost.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

KINANTROPOLOŠKE PREDISPOZICIJE TROGODIŠNJAKA DOBIVENE ROĐENJEM

KINANTROPOLOGICAL PREDISPOSITIONS OF THREE-YEAR-OLDS ACQUIRED AT BIRTH

Biljana TRAJKOVSKI[1] , Grgur VIŠIĆ[2]
[1]Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, Republika Hrvatska
[2]Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Cilj istraživanja bio je utvrditi moguće povezanosti porođajne visine i porođajne težine djeteta s njegovim kinantropološkim (morfološkim, motoričkim i funkcionalnim) obilježjima na uzorku ispitanika od 146-ero djece (73 dječaka i 73 djevojčica) u dobi od tri godine kao i otkriti s kojim testovima je porođajna visina i težina u najvećoj vezi. Za procjenu morfoloških karakteristika bilo je primijenjeno 9 antropometrijskih mjera i za procjenu motoričko-funkcionalnih sposobnosti bio je primijenjen sustav od 8 varijabli (kao posebni sustavi prediktorskih varijabli) i 2 varijable: porođajna težina, porođajna visina (kao kriterijske varijable). T-testom za nezavisne uzorke utvrđene su razlike između dječaka i djevojčica u varijabli porođajna visina i težina gdje su dječaci viši i teži, u varijabli opseg trbuha gdje dječaci imaju veći opseg i u jednoj motoričkoj varijabli za provjeru koordinacije (HOD) gdje su dječaci brži. Rezultati multiple regresijske analize ukazuju na statistički značajan nivo povezanosti prediktorskog skupa varijabli samo s jednom kriterijskom varijablom Porođajna težina. Koeficijent multiple korelacije (R = 0.57) potvrđuje da je varijabilitet zavisne varijable u značajnoj mjeri moguće pripisati utjecaju prediktorskog skupa varijabli (antropometrija). Analizom vrijednosti parcijalnog doprinosa pojedinih varijabli prediktorskog skupa uočavamo da ukupno tri varijable: kožni nabor nadlaktice (KNN), kožni nabor leđa (KNL) i supskapularno/tricipitalni indeks (STI), značajno utječu na definiranje kriterijske varijable. Navedeno istraživanje upućuje na zaključak o povezanosti porođajne težine s morfološkim obilježjima u predškolskoj dobi.

Ključne riječi: porođajna visina i težina, kinantropološka obilježja, djeca predškolske dobi, povezanost, razlike

ABSTRACT
The research aims to determine possible correlations between a child's birth height and birth weight with their kinanthropological (morphological, motor, and functional) characteristics in a sample of 146 children (73 boys and 73 girls), aged three years, as well as which tests bring the birth height and birth weight into a greater correlation. Nine anthropometric measures were applied to assess morphological characteristics and a system of eight variables (special systems of predictor variables) and two variables were used to assess motor-functional abilities: birth weight, birth height (criterion variables). T-tests for independent samples determined differences between boys and girls in the variable birth height and birth weight, where boys are taller and heavier, in the variable abdominal circumference, where boys have a larger circumference, and in one motor variable for testing coordination (HOD), where boys are faster. The results of the multiple regression analysis indicate a statistically significant association level of the predictor set of variables with only one criterion variable – birth weight. The multiple correlation coefficient (R = 0.57) confirms that the variability of the dependent variable can be significantly

attributed to the influence of the predictor set of variables (anthropometry). Analysis of the value of the partial contribution of predictor set of individual variables reveals that a total of three variables – upper arm skinfold (KNN), back skinfold (KNL), and supscapular/tricipital skinfold index (STI) – significantly affect the definition of the criterion variable. This research suggests a correlation between birth weight and morphological characteristics in preschool age.

Keywords: birth height and weight, kinanthropological characteristics, preschool children, correlation, differences

UVOD

Rast i razvoj djeteta te njegovo sazrijevanje pod utjecajem su vrlo složene interakcije niza različitih čimbenika koji se dijele na endogene (genetski, hormonski i vezani za spol) i egzogene čimbenike (klimatski uvjeti, prehrana, tjelesna aktivnost, socioekonomski čimbenici, psihološki čimbenici, bolesti i dr.), a istraživanja govore da svako dijete ima svoju individualnu krivulju rasta i razvoja (Prebeg, 1999). Također neka istraživanja potvrđuju povezanost između genetskih utjecaja i utjecaja okoline, kao i da djeca rođena teža imaju napredniji motorički razvoj i to ona koja su redovito vježbala u kineziološkim programima. Autori Parizkova i Hills (1998) zaključuju kako su djeca s većom porođajnom težinom ranije prohodala što dovodi do zaključka da je njihov motorički razvoj ubrzan. Kod djece koja su rođena teža, u dobi između 4-6 godina veće su vrijednosti visine, težine, indeksa tjelesne mase (BMI) i mjere obujma. Neki testovi koordinacije dali su lošije rezultate kod djece rođene s većom porođajnom težinom i trenutnom visinom za razliku od djece koja su rođena manja, no neki testovi senzomotorike (test stiskanja i otvaranja šake) dali su lošije rezultate kod djece koja su se rodila i ostala manja. Test ravnoteže (stajanje na jednoj nozi 10 sekundi) pokazao je bolje rezultate kod djevojčica koje su se rodile i ostale veće. Test brzine (trčanje 20 metara) pokazao je trend lošijih rezultata kod djece koja su rođena i ostala teža. Test izdržljivosti (trčanje i hodanje 500 metara) nije varirao s obzirom na porođajnu visinu i trenutnu veličinu tijela. Bacanje lopte lijevom rukom veće je samo kod dječaka koji su rođeni teži. Autorica dalje izlaže da su djeca koja su rođena prva ili djeca koja žive u većim gradovima ili u dobrostojećim obiteljima najviša i najteža, ali ne i najspretnija. Djeca s najvećom veličinom tijela, koja su također imala i najbolje fizičke sposobnosti, bila su ona koja su redovito vježbala u primjerenim kineziološkim programima. Istraživanje Trajkovski i Pejčić (2018) govori o povezanosti porođajne visine i težine s kinantropološkim obilježjima u predškolskoj dobi. Djeca koja su rođena s manjim vrijednostima porođajne visine i težine imaju bolje rezultate u brzini i koordinaciji, dok djeca rođena teža i veća imaju kasnije bolje rezultate u testovima snage i izdržljivosti. Uočava se blaga povezanost porođajne težine s kožnim naborima što može upućivati na zaključak da djeca već od rođenja mogu pokazivati sklonost većem nakupljanju potkožnog masnog tkiva.

Ušakov i suradnici (1977, prema Moskatova, 1986) na uzorku od 165 parova blizanaca uzrasta od 4 do 21 godine zaključuju da odnos između genetskih utjecaja i utjecaja sredine u procesima koji leže u osnovi psihomotornog razvoja, razvoja motoričkih navika i koordinacije pokreta kod djece, pokazuju zakonomjerne tendencije. Kod ispitanika od 4 do 6 i od 7 do 9 godina povećava se relativni značaj genotipa u mijenjanju parametara neurološke aktivnosti. Kod ispitanika od 10 do 12 godina povećava se uloga

vanjskih faktora, a nakon određenog intenziviranja značaja genetskih faktora, u dobi od 13 do 18 godina, primjećuje se značajno smanjenje genetske kontrole i to u dobi od 19 do 21 godine. Malina i suradnici (1999) u svom radu istražuju povezanost između fetalnog rasta s rastom u djetinjstvu te puberteta s rizikom nekoliko degenerativnih bolesti u odrasloj dobi. Zaključuju kako je važno uzeti u obzir veze između porođajne mase te indikatora rasta i biološkog sazrijevanja tijekom djetinjstva i adolescencije kao potencijalnog objašnjenja veze između fetalnog rasta i rizika za bolesti kasnije u životu. Zaključuju da je porođajna masa u vrlo snažnoj vezi s rastom i masom u dječaka i samo s rastom kod djevojčica dobi 6-11 godina, ali nije povezana s indeksom tjelesne mase (BMI) te zrelošću kostura. Rezultati naglašavaju ulogu i drugih čimbenika, osim porođajne mase, na brzinu rasta i sazrijevanje kostura tijekom djetinjstva.
Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi moguće povezanosti porođajne visine i porođajne težine djeteta s njegovim kinantropološkim (morfološkim, motoričkim i funkcionalnim) obilježjima u dobi od tri godine kao i otkriti s kojim testovima je porođajna visina i težina u najvećoj vezi.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Na uzorku 146-ero djece u dobi od 3 godine (73 M i 73 Ž) iz 6 vrtića (Dječji vrtić Čavle, Viškovo, Zamet, Kraljevica, Drenova i Pehlin) na području grada Rijeke bio je primijenjen sustav od ukupno 19 varijabli, od toga 9 morfoloških varijabli, 7 motoričkih varijabli, 1 funkcionalne kao prediktorske varijable i dvije kriterijske varijable: porođajna visina i porođajna težina.

Mjerni instrumenti

Za procjenu morfoloških karakteristika bile su primijenjene sljedeće varijable: Masa tijela (MASA); Visina tijela (VISINA); Indeks tjelesna mase (BMI); Kožni nabor nadlaktice (KNN); Kožni nabor leđa (KNL); Opseg trbuha (OTRB); Opseg kukova (OKUK), supskapularno/tricipitalni indeks (STI) i indeks pretilosti (WHR). Morfološka obilježja su mjerena standardnim postupkom prema međunarodnom biološkom programu, te mjerama koje se standardno koriste u kinantropometrijskim postupcima (Mišigoj-Duraković, 2008).
Za procjenu motoričkih sposobnosti bile su primijenjene sljedeće varijable: *mehanizam strukturiranja kretanja*: Trčanje s promjenom smjera (TRČANJE), Prenošenje kockica (PK), Hodanje unatrag u uporu za rukama (HOD), *mehanizam regulacije intenziteta i trajanja ekscitacije* - skok udalj s mjesta (SKOK), podizanje trupa 30 sekundi (TRBUH30), *mehanizam funkcionalne sinergije i regulacije tonusa* - Pretklon u sjedu raznožno (SJED), *brzina alternativnih pokreta* – Taping rukom (TAPING) (Pejčić, 2005; Pejčić i Trajkovski, 2018).
Za procjenu funkcionalnih sposobnosti bila je primijenjena varijabla Trčanje 3 minute uz glazbu (GLAZBA).
Kriterijske varijable bile su porođajna težina i porođajna visina.

Način provođenja istraživanja
Istraživanje je provedeno sredinom pedagoške godine 2018./2019. Svi ispitanici bili su klinički zdravi i bez aberantnih pojava.

Metode obrade podataka
U svakoj varijabli izračunati su osnovni deskriptivni parametri (aritmetička sredina, standardna devijacija). Za utvrđivanje razlika s obzirom na spol koristio se t – test za nezavisne uzorke. Za utvrđivanje razlika u kinantropološkom statusu s obzirom na kriterijske varijable porođajna visina i porođajna težina te njihovu interakciju koristila se multivarijatna regresijska analiza. Sve analize izračunate su uz razinu značajnosti p = 0,05.

REZULTATI I RASPRAVA

U Tablici 1. prikazani su rezultati deskriptivne statistike u ukupnom uzorku, odvojeno za dječake i djevojčice i t-test za nezavisne uzorke.

Tablica 1. Deskriptivna statistika i t-test za nezavisne uzorke
Table 1. Descriptive statistics and T-tests for independent samples

Varijable	AS±SD Ukupno (144)	AS±SD Dječaci (73)	AS±SD Djevojčice (73)	t-test	p
MASA (kg)	17.75±2.50	17.95±2.38	17.55±2.61	0.96	0.34
VISINA (cm)	107.26±5.25	107.95±5.74	106.56±4.64	1.59	0.11
BMI (kg/m²)	15.46±1.74	15.35±1.33	15.58±2.08	-0.78	0.43
KNN (mm)	8.17±2.04	8.03±2.15	8.32±1.93	-0.85	0.40
KNL (mm)	4.60±1.63	4.38±1.68	4.84±1.56	-1.70	0.09
OTRBUH (cm)	54.90±3.04	55.49±3.17	54.31±2.81	2.30	**0.02***
OKUKOVA (cm)	59.12±3.76	59.63±3.61	58.61±3.86	1.63	0.10
TRČANJE (sek.)	10.15±1.59	10.06±1.51	10.24±1.67	-0.68	0.50
PK (sek.)	19.41±3.25	19.32±3.42	19.51±3.09	-0.35	0.72
HOD (sek.)	14.51±5.99	13.51±4.24	15.50±7.24	-1.98	**0.05***
TRBUH 30 (broj)	8.37±4.09	8.20±4.12	8.55±4.08	-0.49	0.63
SKOK (cm)	64.27±22.27	63.46±22.92	65.04±21.77	-0.43	0.67
SJED (cm)	4.63±5.74	4.08±5.20	5.20±6.24	-1.17	0.24
TAPING (broj)	14.14±3.10	13.96±3.49	14.32±2.67	-0.71	0.48
GLAZBA (metara)	248.1±59.01	245.34±72.78	250.81±41.54	-0.56	0.58
STI	0.57±0.16	0.55±0.18	0.58±0.14	-0.99	0.32
WHR	0.92±0.04	0.93±0.04	0.92±0.04	0.42	0.68
POROĐ. VISINA (cm)	51.23±2.50	51.88±2.69	50.58±2.14	2.92	**0.004***
POROĐ. TEŽINA (kg)	3.49±73	3.61±4.26	3.38±4.81	2.72	**0.007***

Iz postojećih rezultata vidljivo je da su dječaci prosječno visoki 108 cm, a teški 18 kg. Prosječan rezultat indeksa tjelesne mase (BMI) je 15.35. Prosječna masa tijela djevojčica je 17.5 kg, a visina 106.5 cm. BMI kod djevojčica iznosi 15.6. Dobivenim rezultatima se potvrđuje da su dječaci nešto teži i viši od djevojčica, no ne značajno te da su omjeri podjednaki i zadovoljavajući što bi značilo da su i dječaci i djevojčice skladnih omjera

te da ne naginju pretilosti jer im je BMI manji od 17.9 kg/m² (Cole et al., 2000). Supskapularno-tricipitalni indeks (STI) se zove i indeks za procjenu tipa distribucije tjelesne masti s obzirom na to nalazi li se dominantno na trupu ili na udovima. Određuje se iz omjera kožnog nabora na leđima i kožnog nabora na nadlaktici. U našem uzorku STI indeks iznosi 0.57 (Deurenberg et al., 1990) nešto je malo veći kod djevojčica i distribucija tjelesne masti je dominantno na udovima. Indeks omjera opsega trbuha i kukova se još zove i indeks za procjenu rizičnosti tipa pretilosti a određuje se iz omjera opsega trbuha i opsega kukova (WHR). Taj indeks definira pretilost s obzirom na raspodjelu potkožne masti. Rizičnu distribuciju tjelesne masti čini indeks veći od 0,9 u muškaraca odnosno 0,8 u žena. U našem uzorku naša djeca imaju WHR indeks 0.92 te možemo zaključiti da u ovoj dobi djeca naginju rizičnosti na pretilost te ovakvi rezultati ukazuje da treba pratiti taj indeks da se s povećanjem dobi taj indeks smanjuje, a nikako da se ne povećava, te da je od izuzetnog značaja pravilna prehrana, i redovita i dostatna tjelesna aktivnost.

U ostalim morfološkim mjerama dječaci imaju statistički značajno veći opseg trbuha od djevojčica i nešto veći opseg kukova, ali ne značajno, te da djevojčice u ovoj dobi pokazuju nešto veće kožne nabora od dječaka, ali ne značajno. Slični rezultati za morfološka obilježja dobivena su u istraživanju četverogodišnjaka (Trajkovski, 2016).

U motoričko-funkcionalnom prostoru dječaci su statistički značajno bolji od djevojčica u testu koordinacije: Hodanje unatrag u uporu za rukama (HOD), dok su djevojčice bolje, ali ne statistički značajno od dječaka u testovima: Podizanje trupa 30 sek., Skoku udalj iz mjesta, Pretklon u sjedu raznožno i Trčanju 3 min. uz glazbu čime se uočava da su dječaci bolji u koordinaciji, a djevojčice su bolje u snazi, fleksibilnosti i izdržljivosti u dobi od tri godine, dok u kasnijoj dobi dječaci ispoljavaju veću snagu i izdržljivost od djevojčica, dok djevojčice ostaju fleksibilnije (Bala i Katić, 2009).

U kriterijskim varijablama porođajna visina i porođajna težina dobivene su statistički značajne razlike izmešu dječaka i djevojčica, gdje su dječaci teži i viši. Dječaci su prosječnih vrijednosti u porođajnoj visini 51.23 cm dok su djevojčice 50.58 cm. Utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica u mjerenoj varijabli u korist većih rezultata kod dječaka, odnosno dječaci su viši od djevojčica. U varijabli porođajna težina dječaci su prosječno teški 3607 grama dok su djevojčice teške pri porodu 3379 grama. I u ovoj varijabli dječaci se statistički značajno razlikuju od djevojčica, odnosno njihova porođajna težina je veća. Dobiveni su slični rezultati s prosječnom porođajnom duljinom od 50 cm i težinom od 3400 g gdje su dječaci u prosjeku nešto dulji od djevojčica (Johnson, 1986).

U ovom uzorku dobivene su razlike po spolu u dvije kinantropološke prediktorske varijable: opseg trbuha i hodanje unatrag u uporu za rukama, i u dvije kriterijske varijable: porođaja težina i porođajna visina.

U Tablici 2. prikazani su rezultati multiple regresijske analize za dvije kriterijske varijable porođajna težina i porođajna visina gdje je dobivena značajna povezanost varijable porođajna težina s prediktorskim kinnatropološkim varijablama, dok nije utvrđena povezanost porođajne visine s kinantropološkim prostorom.

Tablica 2. Multipla regresijska analiza; kriterijske varijable – POR VIS; POR TEZ; prediktorski skup – kinantropološke varijable
Table 2. Multiple regression; dependent variables – POR VIS; POR TEZ; independent set – kinanthropological variables

POR VIS				
R = 0.53	R2 = 0.28	σe = 2.34	F = 1.71	p = 0,059
POR TEZ				
R = 0.57	**R2 = 0.32**	**σe = 390.62**	**F = 2.02**	**p = 0,021**

POR TEZ – sažetak analize			
	B	**t**	**p**
MASA	0.28	0.83	0.41
VISINA	0.09	0.36	0.72
BMI	0.15	0.80	0.43
KNN	**1.01**	**2.72**	**0.01**
KNL	**-1.66**	**-3.36**	**0.00**
STI	**1.03**	**2.73**	**0.01**
OTBR	0.04	0.03	0.98
OKUK	0.07	0.04	0.97
WHR	0.09	0.08	0.94
TRČANJE	-0.16	-1.38	0.17
PK	0.13	1.01	0.31
HOD	-0.01	-0.08	0.94
TRBUH	-0.00	-0.04	0.97
SKOK	-0.11	-0.79	0.43
SJED	-0.22	-1.91	0.06
TAPING	0.15	1.12	0.27
GLAZBA	-0.04	-0.35	0.73

Legenda: R – koeficijent multiple korelacije, R2 – koeficijent determinacije, σe – standardna pogreška prognoze, F – vrijednost F-testa, β – standardizirani regresijski koeficijent, t – vrijednost t-testa, p – razina značajnosti

Rezultati multiple regresijske analize ukazuju na statistički značajan nivo povezanosti prediktorskog skupa varijabli s kriterijskom varijablom Porođajna težina POR TEZ (p = 0.021). Dok varijabla, POR VIS (p = 0.059) nije pokazala statističku značajnost u odnosu na skup prediktorskih varijabli. Koeficijent multiple korelacije (R = 0.57) potvrđuje da je varijabilitet zavisne varijable u značajnoj mjeri moguće pripisati utjecaju prediktorskog skupa varijabli (morfologija). Statističku značajnost regresijskog modela potvrđuju vrijednosti F-testa (F = 2.02, p = 0.021). Koeficijent determinacije (R2 = 0.32) ukazuje kako je kriterijsku varijablu moguće objasniti s 32% varijance skupa prediktorskih varijabli. Dobivena vrijednost standardne pogreške prognoze (σe = 390.62) prikazuje mjeru disperzije izmjerenih vrijednosti u odnosu na regresijsku funkciju.

Analiza vrijednosti parcijalnog doprinosa pojedinih varijabli prediktorskog skupa pokazuje da ukupno tri varijable doprinose sa statistički značajnim koeficijentima u definiranju kriterijske varijable porođajna težina. Analizom vrijednosti parcijalnog doprinosa pojedinih varijabli prediktorskog skupa uočavamo da ukupno tri varijable, KNN, KNL i STI, značajno utječu na definiranje kriterijske varijable. Varijabla *Kožni nabor nadlaktice* (KNN) pokazuje značajnost sa vrijednosti parcijalnog regresijskog koeficijenta od 1.01 (β = 1.01), što potvrđuju nalazi t-testa (t = 2.72, p = 0.01). Varijabla

Kožni nabor leđa (KNL) slijedeća je koja pokazuje značajnost sa vrijednostima parcijalnog regresijskog koeficijenta od -1.66 (β = -1.66) i potvrdom značajnosti koju očitavamo u nalazima t-testa (t = -3.36, p = 0.00). Varijabla *Supskapularno-tricipitalni indeks* (STI) s kojim se je provjeravala distribucija tjelesne masti zadnja je koja pokazuje značajnost sa vrijednosti parcijalnog regresijskog koeficijenta od 1.03 (β = 1.03), što potvrđuju nalazi t-testa (t = 2.73, p = 0.01).
Iz dobivenih povezanosti možemo zaključiti da je jako bitno pratiti djetetovu porođajnu visinu i težinu, te uspoređivati ju s daljnjim kinantropološkim razvojem djeteta, kao i paziti da ne dolazi do pretilosti u predškolskoj dobi i da trebamo prevenirati da do nje i ne dođe uključujući djecu i u kineziološke programe koji su dokazali svoju korisnost (Živčić i sur., 2008; Trajkovski-Mišigoj, 2014).

ZAKLJUČCI

Navedeno istraživanje upućuje na zaključak o povezanosti porođajne težine s kinantropološkim obilježjima u predškolskoj dobi i to s tri morfološke mjere (kožni nabor nadlaktice, kožni nabor leđa i STI indeks) što može upućivati na zaključak da djeca već od rođenja mogu pokazivati sklonost većem nakupljanju potkožnog masnog tkiva. Slične rezultate dobili su i drugi istraživači (Parizkova & Hills, 1998; Malina et al., 1999). No ipak napominju da osim genetike na djetetova kinantropološka obilježja utječe svakako tjelesna aktivnost i prehrana.

LITERATURA

Bala, G., & Katić, R. (2009). Sex Differences in Anthropometric Characteristics, Motor and Cognitive Functioning in Preschool Children at the Time of School Enrolment. *Collegium Antropologicum*, *33*(4), 1071-1078.

Cole, T. J., Belizzi, M. C., Flegal, K. M., & Dietz, W. H. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: International survey. *BMJ, 320*(7244), 1240-1243. https://doi.org/10.1136/bmj.320.7244.1240

Deurenberg, P., Pieters, J. J., & Hautvast, J. G. (1990). The assessment of the body fat percentage by skinfold thickness measurements in childhod and young adolescence. *British Journal of Nutrition*, *63*, 293-303. https://doi.org/10.1079/bjn19900116

Johnson, F. E. (1986). Somatic growth of infant and preschool child. In F. Falkner & J. M. Tanne (Eds.), *Human Growt*. A comprehensive treatise. Sec. Edit. Vol 2 (pp. 3-24). New York: Plenum.

Malina, R. M., Katzmarzyk, P. T., & Beunen, G. P. (1999). Realation between birth weight at term and gredth rate, skeletal age, and cortical bone at 6-11 years. *American Journal of Human Biology*, *11*(4), 505-511. https://doi.org/10.1002/(sici)1520-6300(1999)11:4%3C505::aid-ajhb10%3E3.0.co;2-6

Mišigoj-Duraković, M. (2008). *Kinantropologija: biološki aspekti tjelesnog vježbanja*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Moskatova, A. K. (1986). Genetska uvjetovanost ispoljavanja funkcionalnih mogućnosti organizma mladih sportaša. *Kineziologija, 18*(1),13-15.

Parizkova, J., & Hills, A. P. (Eds.) (1998). *Physical fitness and Nutrition durin Gredth*. Medicine and Sport Science, 43. Karger.

Pejčić, A. i Trajkovski, B. (2018). *Što i kako vježbati s djecom u vrtiću.* Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Pejčić, A. (2005). *Kineziološke aktivnosti za djecu predškolske i rane školske dobi*. Rijeka: Visoka Učiteljska škola u Rijeci, Sveučilište u Rijeci.

Prebeg, Ž. (1999). Rast i razvoj djece i mladeži. U Zbornik radova, *Sportska medicina kod djece i adolescenata*. Varaždin.

Trajkovski, B., & Pejčić, A. (2018). Correlation between childrens birth height and weight and their kinanthropological fatures during preschool age. In I. Blažević, M. Radetić-Paić & L. Benassi (Eds.), *Developmental determinants of preschool and school aged children* (pp.13-24). Pula: Juraj Dobrila University of Pula.

Trajkovski, B. (2016). Monitoring standards of kinantropological characteristics among preschoolchildren. U N. Tatković, M. Radetić-Paić &. Blažević, I. (Ur.). *Kompetencijski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (str. 319-324). Pula: Dječji vrtić Medulin i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.

Trajkovski, B., Mišigoj-Duraković, M., & Plavec, D. (2014). Differences in morphological characteristics among preschool children with regard to the involvement in exercise programs and connection to the parents nutritional condition. *Sport Science*, *7*(1), 15-19.

Živčić, K., Trajkovski Višić, B., & Sentderdi, M. (2008). Changes in some of the motor abilities of preschool children (age four). *Facta Universitatis: Series physical education and sport*, *6*(1), 41-50.

AFEKTIVNA VEZANOST I RODITELJSKA MENTALIZACIJA KAO PREDIKTORI RODITELJSKE KOMPETENTNOSTI

ATTACHMENT AND PARENTAL MENTALIZATION AS A PREDICTORS OF PARENTING COMPETENCE

Milica TOŠIĆ, Aleksandra BOGDANOVIĆ,
Tatjana STEFANOVIĆ STANOJEVIĆ
Filozofski fakultet, Niš, Republika Srbija

APSTRAKT
Kao osnovne komponte materinske uloge navode se afektivna vezanost i kapacitet za promišljanje detetovih iskustava, kao važne odrednice prirode interakcija sa detetom. Kvalitet odnosa roditelja i deteta može značajno povećati ili smanjiti zadovoljstvo koje majke imaju povodom ovog odnosa i njihov doživljaj sopstvene roditeljske efikasnosti. U ovom radu, ispitivali smo uloge afektivne vezanost i roditeljske refleksivne funkcije kao prediktora roditeljske kompetentnosti. Istraživanje je sprovedeno na uzorku 419 ispitanika, majki predškolske dece (prosečna starost = 31.3 godina). Primenjeni su srpska adaptacija skale Iskustava u bliskim odnosima (SM-ECR-R; Hanak & Dimitrijević, 2013), Upitnik roditeljske refleksivne funkcije (PRFQ; Luyten et al.. 2017) i Skala dožvljaja roditeljske kompetentnosti (PSOC; Johnston & Mash, 1989). Rezultati hijerarhijske regresione analize pokazali su da modeli koji uključuju anksioznost i izbegavanje u afektivnim relacijama i dimenzije roditeljske refleksivne funkcije (prementaliziranje, sigurnost i interesovanje za mentalna stanja deteta) predviđaju roditeljsko zadovoljstvo ($R^2 = 0.341$, $F(5) = 42.690$, $p < 0.000$), efikasnost ($R^2 = 0.208$, $F(5) = 28.271$, $p < 0.000$) i samopoštovanje, kao posledicu udruženog doživljaja zadovoljstva i efikasnosti ($R^2 = 0.357$, $F(5) = 45.657$, $p < 0.000$). U svetlu ranijih nalaza diiskutovane su implikacije za razumevanje efekata afektivne vezanosti i mentalizacije za poboljšanje doživljaja kompetentnosti majke u toj važnoj ulozi.

Ključne reči: afektivna vezanost, mentalizacija, roditeljska kompetentnost

ABSTRACT
Authors stated that the main components of maternal role are attachment to the infant and capacity to reflect on infant's mental states, by determining the nature of the interaction with the infant. Quality of parent-child relationships can increase or decrease pleasure mothers derive from their relationships and their sense of a parental efficacy. In the current study, we explored the attachment and parental mentalization as a predictors of a parents' perception of his own parental competence. The research was conducted on a sample of 419 participants, mothers of preschool children. A Serbian version of modified and revised Experiences in Close Relationships scale (SM-ECR-R; Hanak & Dimitrijević, 2013), Parental Reflective Functioning Questionnaire (PRFQ; Luyten et al., 2017) and Parenting Sense of Competence scale (PSOC; Johnston & Mash, 1989) were used. The results of hierarchical regression analysis showed that models which include attachment avoidance and anxiety and diferent types of parental reflective functioning (prementalizing modes, interest and curiosity in infant's mental states, certainty about infant's mental states) can predict parental satisfaction ($R^2 = 0.341$, $F(5) = 42.690$, $p < 0.000$), parental efficacy ($R^2 = 0.208$, $F(5) = 28.271$, $p < 0.000$) and parental competence, as a product of both person's contentment and perceived effectiveness as a parent ($R^2 = 0.357$, $F(5) = 45.657$, $p <$

0.000. The results have implications for understanding influences of attachment and mentalization on parents' perception of his own parental competence.

Keywords: attachment, parental reflective functioning, parental sense of competence

ODNOS IZMEĐU RAZVOJNOG JEZIČNOG POREMEĆAJA I DISLEKSIJE

RELATIONSHIP BETWEEN DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER AND DYSLEXIA

Andrea VEGAR[1], Ana SUČIĆ[2], Bojana VUKOVIĆ[3]
[1]Filozofski fakultet, Sveučilište u Mostaru, Mostar, Bosna i Hercegovina
[2]Logoped - Obrt za logopedsku djelatnost i usluge, Sveta Nedelja, Republika Hrvatska
[3]Medicinski fakultet, Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Istočno Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT
Nedvojbeno je da jezik predstavlja najmoćnije sredstvo ljudske komunikacije i da uredno ovladavanje jezikom predstavlja ključan preduvjet akademskog, profesionalnog i osobnog razvoja i uspjeha. Stoga ne začuđuje informacija da teškoće usvajanja, razumijevanja i korištenja jezika – jezični poremećaji - mogu značajno utjecati na cjelokupnu kvalitetu života pojedinca. Razlikujemo razvojne jezične poremećaje koji nastaju prije usvajanja osnove materinskog jezika (npr. razvojni jezični poremećaj – RJP) i stečene razvojne poremećaje (npr. afazija) koji nastaju nakon usvajanja osnove materinskog jezika. Iako razvojni jezični poremećaj predstavlja jednu od najčešćih razvojnih teškoća u djetinjstvu, djeca s razvojnim jezičnim poremećajem uglavnom ostaju neprepoznata sve do polaska u školu kada se već prisutnim jezičnim teškoćama dodatno pridružuju i teškoće ovladavanja vještinama čitanja i pisanja, pa se na temelju sveprisutnih teškoća kod djece obično dijagnosticira samo disleksija. Iako su i razvojni jezični poremećaj i disleksija jezično utemeljeni poremećaji, važno je da svi oni koji rade na opismenjavanju djece (roditelji, odgojitelji, učitelji, logopedi, psiholozi…) znaju da su razvojni jezični poremećaj i disleksija dva različita poremećaja koja koegzistiraju često, ali ne i uvijek. U radu ćemo prikazati odnos između razvojnog jezičnog poremećaja i disleksije, odnosno sličnosti i razlike navedenih poremećaja, te pokušati ukazati na važnost ranog prepoznavanja razvojnog jezičnog poremećaja, rane dijagnostike i adekvatne intervencije u svrhu akademskog napredovanja djeteta, kvalitete njegove svakodnevne komunikacije, ali i samopouzdanja.

Ključne riječi: jezični poremećaji, razvojni jezični poremećaj (RJP), disleksija, komorbiditet

ABSTRACT
There is no doubt that language is the most powerful means of human communication and that proper language acquisition is a key prerequisite for academic, professional and personal development and success. Therefore, it is not surprising that difficulties of language acquisition, comprehension and use – language disorders - can significantly affect an individuals overall quality of life. A dinstinction is made between developmental language disorders that occur before the acquisition of the basis of the mother language (eg. developmental language disorder – DLD) and acquired developmental disorders (eg. aphasia) that occur after the acquisition of the basis of the mother language. Althoug developmental language disorder is one of the most common developmental difficulties in chilhood, children with developmental language disorder generally remain unrecognized until they start school, when already present language difficulties are compounded by difficulties in mastering reading and writing skills. Based on the all-present difficulties in children, only dyslexia is usually diagnosed. Althoug both developmemtal language disorder and dyslexia are language-based disorders, it is important that all those who are working

on childrens literacy (parents, educators, theachers, speech therapists, psychologists…) know that developmental language disorder and dyslexia are two different disorders that coexist often but not always. We will present the relationship between developmental language disorder and dyslexia, similarities and differences of these disorders and try to point out the importance of early recognition of developmental language disorder, early diagnosis and adequate intervention for the child's academic progress, quality of daily communication and self-confidence.

Keywords: language disorders, developmental language disorder (DLD), dyslexia, comorbidity

O RAZVOJNOM JEZIČNOM POREMEĆAJU

Jezik, kao osnovno sredstvo komunikacije, igra važnu ulogu u životu svakog pojedinca te prožima svaki njegov aspekt. On nas čini pripadnicima skupine, zajednice, naroda, svijeta (Pasini, 2015). Predstavlja sustav koji se sastoji od niza simbola s određenim značenjem i niza pravila kojima se ti simboli povezuju. Pored komunikacijske uloge, jezik je zaslužan za oblikovanje naših misli i znanja te njihov daljnji prijenos (Hržica i Peretić, 2015). Samim tim zaslužan je za usvajanje novih znanja, te je tako u direktnoj vezi s akademskim, a posljedično i profesionalnim postignućima. Kod većine djece komunikacijski, jezični i govorni razvoj odvija se u skladu s razvojnim odrednicama, no ipak se kod manjeg broja djece (oko 7%) javlja značajno odstupanje u usvajanju i uporabi jezika koje nastaje zbog teškoća u razumijevanju ili proizvodnji jezika, a koje nije povezano s određenim sindromima ili kognitivnim ograničenjima (Leonard, 2014). Američka udruga logopeda i audiologa (American Speech-Language-Hearing Association – ASHA, 1993) definira jezični poremećaj kao poremećaj usvajanja, razumijevanja ili izražavanja govornog i/ili pisanog jezika i /ili nekog drugog sustava simbola. Poremećaj može uključivati jednu ili više sastavnica jezičnog sustava (fonologiju, semantiku, morfologiju, sintaksu, pragmatiku), u bilo kojoj kombinaciji. Ako se poremećaj javi u razdoblju usvajanja materinskog jezika (do puberteta), govorimo o razvojnim jezičnim poremećajima, čijoj skupini pripadaju i zakašnjeli jezični razvoj i razvojni jezični poremećaj. Teškoće se mogu javiti i nakon ovoga perioda, uslijed različitih poznatih faktora (npr. moždani udar, traumatska povreda mozga i sl.) i tada govorimo o stečenim jezičnim poremećajima (Kologranić Belić, Matić, Olujić i Srebačić, 2015). Prva istraživanja o jezičnim teškoćama kod djece javljaju se početkom XIX stoljeća. U to vrijeme javljaju se termini kao što su „slušni mutizam“, „usporen govorni razvoj“, „kongenitalna slušna agnozija“ i „kongenitalna gluhoća za riječi“. Navedeni termini su se odnosili na ekspresivne jezične teškoće (Leonard, 2020). Nakon 1900. godine u uporabu ulaze termini koji ukazuju na svijest da jezični poremećaji utječu i na razumijevanje, a ne samo na izražavanje (Čamernik, 2020). Jedan od takvih naziva je „kongenitalna afazija“. Od druge polovine 20. stoljeća aktualan termin postaje „razvojna afazija“ koji je nedugo zatim biva promijenjen u naziv „razvojna disfazija“ (Leonard, 2020). Leonard (2020) također navodi kako su se kroz vrijeme termini mijenjali od onih termina koji su naglašavali neurološki aspekt do onih termina koji ne impliciraju uzrok jezičnog poremećaja. Na čestu promjenu terminologije i nejednake dijagnostičke kriterije utjecali su različiti faktori kao što su: uključivanje lingvistike, medicine, psihologije i drugih disciplina koje su imale različita teorijska polazišta, razvoj zdravstvenog i obrazovnog sustava te znanstveno-metodološki pristup jezičnom istraživanju jezičnih poremećaja (Čamernik, 2020). Posljednji aktualan termin

prije današnjeg termina bio je „posebne jezične teškoće“. Godine 2015. i 2016. međunarodna skupina stručnjaka (njih 57), CATALISE panel, okupila se s ciljem postizanja konsenzusa o dijagnostičkoj terminologiji za jezične poremećaje kod djece i tada je termin *posebne jezične teškoće* zamijenjen terminom *razvojni jezični poremećaj* koji je aktualan i danas (Bishop et al., 2017), a odnosi se na neurorazvojno stanje koje narušava govorni jezik, dugotrajno je i nije povezano ni s jednim poznatim uzročnim stanjem (McGregor et al., 2020). Na CATALISE panelu su dane jasne smjernice o tome kako bi se termin razvojni jezični poremećaj trebao rabiti i objašnjeno je zašto mu se daje prednost pred ostalim terminima. Prevalencija razvojnog jezičnog poremećaja kod djece predškolske iznosi 7.4%, od čega 6% obuhvaća djevojčice, a 8% dječake (Tomblin et al., 1997; Shaywitz, 1998). Spolna razlika se dosljedno nalazi i u drugim istraživanjima (Lindsay & Strand, 2016; Trauner & Nass, 2017). Novije, a slične podatke o prevalenciji iznosi i Norbury i suradnici (2016), navodeći da je postotak djece s razvojnim jezičnim poremećajem približan 7.5%. Razvojni jezični poremećaji su najčešći neurorazvojni poremećaji. Približno su 7 puta češći od poremećaja iz spektra autizma čija prevalencija iznosi 1.1% i 46 puta češći od oštećenja sluha gdje je prevalencija 0.165% (Fortnum et al., 2001). Eurostat (2014; prema Kologranić Belić i sur., 2015) procjenjuje da u Europi 5.8 milijuna djece i mladih do 18. godine ima neku vrstu jezične teškoće (razvojni jezični poremećaj, disleksiju, diskalkuliju…). Iako danas u svim definicijama razvojnog jezičnog poremećaja možemo pronaći podatak kako uzrok poremećaja nije poznat, tijekom povijesti nastajale su razne teorije koje su pokušavale objasniti mogući uzrok. Danas sa sigurnošću ne možemo potvrditi niti jednu od tih teorija, ali bismo prilikom procjene trebali razmatrati utjecaj potencijalnih čimbenika rizika. Pa možemo razlikovati:

- genetske čimbenike rizika – rezultati istraživanja upućuju na to da razvojni jezični poremećaj postoji u obiteljima te da većina djece s razvojnim jezičnim poremećajem u obiteljskoj anamnezi ima jezičnih teškoća, a obično je pogođen srodnik u prvom stupnju,
- neurobiološke čimbenike rizika – prisutna lijeva asimetrija i atipični cerebralni volumen te abnormalna slušna obrada (zbog prisutnosti navedenih abnormalnosti i kod drugih poremećaja potrebna su dodatna istraživanja kako bi se potvrdila ta povezanost)
- kognitivne čimbenike rizika – prisutnost teškoća u kratkotrajnoj i radnoj memoriji, perceptualnim sposobnostima i sposobnostima obrade informacija
- okolišne čimbenike rizika – nepovoljno socio-ekonomsko okruženje (Conti-Ramsden & Durkin, 2017).

Prema Dijagnostičkom i statističkom priručniku za mentalne poremećaje – 5. izdanje (DSM-5), razvojni jezični poremećaj pripada skupini komunikacijskih poremećaja s potkategorijom jezični poremećaj. Dijagnostički kriteriji za jezični poremećaj su sljedeći:

A. Perzistentne teškoće u usvajanju i korištenju jezika u različitim modalitetima (tj. govornom, pisanom, znakovnom jeziku ili drugo) prouzročene deficitima razumijevanja i/ili produkcije koji uključuju: oskudan rječnik (poznavanje i upotreba riječi), ograničenu strukturu rečenice (sposobnost slaganja riječi i nastavaka riječi kako bi se formirale rečenice na temelju gramatičkih i morfoloških pravila), teškoće u dijalogu (sposobnost uporabe rječnika i

povezivanja rečenica kako bi se objasnila ili opisala tema, niz događaja ili u razgovoru).

B. Jezične sposobnosti znatno su i kvantificirano ispod očekivanih za dob, što rezultira funkcionalnim ograničenjima u učinkovitoj komunikaciji, društvenom sudjelovanju, akademskim ili profesionalnim postignućima, pojedinačno ili u bilo kojoj kombinaciji.
C. Početak simptoma je u ranoj razvojnoj dobi.
D. Teškoće se ne mogu pripisati oštećenju sluha ili drugih osjetila, motoričkoj disfunkciji ili nekom drugom medicinskom ili neurološkom stanju, a ne mogu se bolje objasniti prisutnošću intelektualnih teškoća ili općim razvojnim kašnjenjem (Američko psihijatrijsko udruženje, 2013).

Kao što je već navedeno, razvojni jezični poremećaj karakteriziran je teškoćama jezika koje nemaju poznati neurološki, senzorni, intelektualni ili emocionalni deficit. Mogu utjecati na razvoj rječnika, gramatike i vještine formiranja diskursa. Brojna istraživanja pokazuju da djeca s razvojnim jezičnim teškoćama kasne za svojim vršnjacima kada je u pitanju razvoj leksika (Rice, Warren, & Betz, 2005), otežano usvajaju nove riječi te imaju poteškoće s prizivanjem riječi (Kologranić Belić i sur., 2015). Razvoj fonološkog sustava je usporen te je otežano prizivanje fonoloških kodova. Na području morfologije i morfosintakse prisutne su sustavne i nesustavne pogreške u glagolskoj i imenskoj morfologiji te otežano usvajanje prostornih odnosa, kao i vremenskog segmentiranja. Također, kasne s oblikovanjem dvočlanih i višečlanih iskaza (Kologranić Belić i sur., 2015). Posljednja jezična domena koja se često proučava kod razvojnih jezičnih poremećaja je pragmatika. Specifični aspekti pragmatike uključuju održavanje diskursa, korištenje niza govornih radnji i narativne sposobnosti. Djeca s razvojnim jezičnim poremećajem rijetko započinju i održavaju konverzaciju, u diskursu nedostaje koherentnosti i kohezije, a cjelokupna struktura priče znatno je jednostavnija (Kologranić Belić i sur., 2015). Teškoće se mogu javiti samo u određenim jezičnim sastavnicama ili pak u svima sastavnicama, te tako mogu utjecati na različitost i težinu simptoma kao i ozbiljnost cjelokupne kliničke slike. Razvojni jezični poremećaj se može javiti kao izolirana – primarna teškoća, međutim može se javiti i u komorbiditetu s drugim teškoćama, a najčešće s ADHD-om i disleksijom. Također, postoji i dilema oko preklapanja razvojnog jezičnog poremećaja i blažeg oblika autizma (Bishop & Norbury, 2008). Kod komorbiditeta se najčešće događa da disleksija, ADHD ili autizam obično budu prepoznati kao teškoće, dok je svijest o prisutnosti razvojnog jezičnog poremećaja još uvijek niska zbog čega izostaje pravovremena detekcija i odgovarajuća intervencija. Bishop (2009) navodi da su jezični poremećaji kategorija koja je uopćeno zanemarena i na području kliničke prakse i na području obrazovanja. U nastavku rada ćemo detaljnije prikazati povezanosti razvojnog jezičnog poremećaja i disleksije.

ODNOS RAZVOJNOG JEZIČNOG POREMEĆAJA I DISLEKSIJE

Još 1962. godine Eisenberg je prvi pokušao definirati disleksiju, a danas, 60 godina nakon toga, još uvijek ne postoji općeprihvaćena definicija disleksije. Prema DSM-5 teškoće čitanja su jedne od specifičnih poremećaja učenja, a izraz „disleksija“ predstavlja alternativni izraz koji se koristi za označavanje obrasca teškoća u učenju koji je obilježen netočnim, netečnim čitanjem i nerazumijevanjem pročitanog (Američko

psihijatrijsko udruženje, 2013). The International Dyslexia Association (IDA, 2002) definira disleksiju kao specifičnu teškoću učenja neurološkog porijekla, koja je karakterizirana teškoćama u točnom i/ili tečnom prepoznavanju riječi, *spellingu* i dekodiranju. Definicija dalje navodi da su navedene teškoće neočekivane s obzirom na dob, ostale kognitivne sposobnosti i formalno obrazovanje, a nastaju zbog nedovoljno razvijene fonološke sastavnice jezika. Sekundarne teškoće mogu uključivati probleme s razumijevanjem pročitanog i smanjeno iskustvo s čitanjem, što posljedično može imati utjecaj na razvoj rječnika kao i općeg znanja. Prema DSM-5 i razvojni jezični poremećaj i disleksija su neurorazvojni poremećaji što znači da su vjerojatno nasljedni, pojavljuju se rano u razvoju i perzistiraju tijekom cijelog životnog vijeka, pa na temelju navedenog možemo doći do pretpostavke da bi ova dva poremećaja trebala imati i slične manifestacije ponašanja. Prvo, razvojni jezični poremećaj i disleksija obično imaju sličnosti na dijagnostičkoj razini, pri čemu se oba poremećaja dijagnosticiraju prema kriterijima isključenja koji mogu doprinijeti da su obje populacije izrazito heterogene (Spanoudis, Papadopoulos, & Spyrou, 2019) i da je njihova etiologija nepoznata (Catts, McIlraith, Bridges, & Nielsen, 2016; Bishop, 2017). Oba poremećaja imaju slične stope prevalencije u općoj populaciji i kod srodnika u prvom stupnju (Barry, Yasin, & Bishop, 2007) i povećan rizik pojave komorbidnih teškoća u jeziku i čitanju (Tomblin et al., 1997). Komorbiditet između razvojnih jezičnih poremećaji i disleksije nije neobičan, iako je nekonzistentan, i varira između 12.5% i 85%. Varijacije mogu nastati zbog samih definicija i kriterija dijagnostike RJP-a i disleksije, načina odabira sudionika i njihove dobi i vremenu dijagnosticiranja poremećaja (Mc Arthur et al., 2000). Osim toga, u različitim jezicima, djeca s razvojnim jezičnim poremećajem i djeca s disleksijom pokazuju slične fonološke poteškoće (Brizzolara et al., 2006), posebno u domeni fonološkog kratkoročnog pamćenje (Marshall, Ramus, & Van Der Lely, 2010), kao i teškoće u radnom pamćenju, izvršnim funkcijama i kontroli pažnje (Baird, Dworzynski, Slonims, & Simonoff, 2010; Fostick & Revah, 2018; Oliveira, Vale, & Thomson, 2021; Snowling et al., 2019; Romani, Tsouknida, Di Betta, & Olson, 2011). Unatoč postojanju sličnih ciljeva istraživača koji su proučavali djecu s jezičnim teškoćama i onih koji su proučavali djecu s teškoćama u čitanju, bilo je vrlo malo pokušaja proučavanja te sličnosti, pa su istraživanja razvojnog jezičnog poremećaja i disleksije dugi niz godina slijedila razdvojene putove.Istraživači su ipak postupno počeli dovoditi u pitanje oštru podjelu između razvojnog jezičnog poremećaja i disleksije, te su različitim modelima pokušavali na najbolji mogući način objasniti povezanost ova dva poremećaja, a mi ćemo u nastavku predstaviti četiri najdominantnija modela. Autori prvog modela, Kamhi i Catts (1986) su isticali važnost prepoznavanja sličnih teškoća kod djece s jezičnim teškoćama i djece s teškoćama čitanja, ali i važnost prepoznavanja da ta djeca bez obzira na slične teškoće ne čine homogenu skupinu. Smatrali su da treba održavati kategoričku razliku između razvojnog jezičnog poremećaja i disleksije, te ih promatrati na kontinuumu ili kao podskupine unutar kategorije specifičnih teškoća učenja.Autori su naveli da bi rješenje o upotrebi kontinuuma za razlikovanje ova dva poremećaja bio dobar prijedlog kada bi u osnovi kontinuuma bio jedan čimbenik – neka od mjera jezične izvedbe – koja bi bila jednako povezana i s razvojnim jezičnim poremećajem i s disleksijom. Pretpostavili su da bi čimbenik fonološke obrade bio najbolji odabir za osnovu kontinuuma, jer su teškoće fonološke obrade u osnovi oba poremećaja, a manifestacija poremećaja bi ovisila o težini teškoća fonološke obrade. Ako su teškoće

fonološke obrade ozbiljne, djeca bi imala teškoće i u čitanju i u govornom jeziku, odnosno razvojni jezični poremećaj, a ako su teškoće fonološke obrade manje, djeca bi pokazivala samo teškoće u čitanju, odnosno disleksiju. Ako bi ovaj model bio točan, to bi značilo da postoji značajno preklapanje razvojnog jezičnog poremećaja i disleksije. Rezultati njihovog istraživanja, kao i ostalih istraživača ipak nisu potvrdili tu pretpostavku, pa su Kamhi i Catts (1986) su zaključili da bi kontinuum možda bolje odražavao povezanost razvojnog jezičnog poremećaja i disleksije ako bi uključio diskontinuitete, odnosno, podskupine na kontinuumu i neku drugu mjeru jezične izvedbe koja bi bila u osnovi kontinuuma. Djeca s razvojnim jezičnim poremećajima bi i dalje bila na jednom kontinuumu, a djeca s disleksijom na drugom kontinuumu, ali bi strana kontinuuma razvojnog jezičnog poremećaja uključivala i podskupinu djece čije teškoće čitanja nisu toliko ozbiljne kao njihove jezične teškoće, dok bi strana kontinuuma disleksije uključivala podskupinu djece s ozbiljnim teškoćama čitanja ali s blagim jezičnim teškoćama. Kritika modela je da kod djece s razvojnim jezičnim poremećajem teškoće s rječnikom, gramatikom i diskursom mogu biti prisutne i bez postojanja teškoća u fonološkoj obradi, te svejedno mogu utjecati na usvajanje pismenosti, odnosno na vještine čitanja (Kamhi & Catts, 1986; Bishop & Snowling, 2004; Adlof & Hogan, 2018). Autori drugog modela Bishop i Snowling (2004) su također imali za cilj ispitati i objasniti povezanost razvojnog jezičnog poremećaja i disleksije, te odgovoriti na pitanje trebaju li oni koji rade u praski odbaciti razliku između dva navedena poremećaja ili ju pak zadržati. Zaključili su da bez obzira na sličnosti, treba zadržati razliku između ova dva poremećaja, te su predstavili model u kojemu se razvojni jezični poremećaj i disleksiju ne nalaze na jednom kontinuuma, nego zauzimaju različita područja dvodimenzionalnog prostora. I oni su pošli od pretpostavke da su teškoće u fonološkoj obradi u osnovi i razvojnog jezičnog poremećaja i disleksije, ali da se poremećaji razlikuju na temelju drugih jezičnih vještina, i na temelju toga što razvojni jezični poremećaj uključuje i kognitivne teškoće ili teškoće koje djeluje neovisno od teškoća fonološke obrade, te rezultiraju teškoćama u govornom jeziku. Prema navedenom modelu djeca s razvojnim jezičnim poremećajem bi pokazivala teškoće u fonološkim i nefonološkim jezičnim vještinama, dok bi nefonološke jezične vještine za djecu s disleksijom bile intaktne, što bi značilo da će većina djece s razvojnim jezičnim poremećajem imati i disleksiju, dok djece s disleksijom pak neće imati razvojni jezični poremećaj. Slično prvom modelu, i drugi model predviđa značajno preklapanje ova dva poremećaja, s tim da drugi model ne specificira ozbiljnost teškoće fonološke obrade kao razliku dva poremećaja. Nadalje, ovaj model predstavlja fonološke i jezične dimenzije neovisne, ne uzimajući u obzir njihov međusobni utjecaj. Ako bi ovaj model bio točan, i djeca s razvojnim jezičnim poremećajem i disleksijom bi imala slične probleme u fonološkoj obradi i čitanju riječi, međutim poremećaji bi bili različiti po tomu što bi djeca s razvojnim jezičnim poremećajem imala teškoće u govornom jeziku, dok bi deca s disleksijom pokazivala uredan ili graničan razvoj u tom području. Kritika modela je da postoje brojna djeca koja ispunjavaju standardne dijagnostičke kriterije za razvojni jezični poremećaj, ali nemaju teškoće u fonološkoj obradi i čitanju (Adlof & Hogan, 2018; Catts et al., 2005). Treći model koji prikazuje mogući odnos između disleksije i razvojnog jezičnog poremećaja predstavili su Catts i suradnici (2005). Prema ovom modelu razvojni jezični poremećaj i disleksija su različiti razvojni poremećaji s različitim kognitivnim teškoćama i manifestacijama ponašanja. Teškoće fonološke

obrade su ključne teškoće kod disleksije i rezultiraju teškoćama čitanja, dok djeca s razvojnim jezičnim poremećajem u srži poremećaja imaju kognitivni deficit (npr. teškoće radnog pamćenja, kratkoročnog pamćenja…) koji rezultira teškoćama u govornom jeziku. Za razliku od drugog modela u kojemu teškoće fonološke obrade rezultiraju preklapanjem oba poremećaja, preklapanje u trećem modelu posljedica je komorbiditeta (Caron & Rutter, 1991). To bi značilo da bez obzira na to što su ova dva poremećaja različita, ona su povezana i mogu zajedno koegzistirati kod iste osobe. Kako bi se potvrdila točnost modela, autori su naveli da je potrebno promatrati brojne slučajeve djece s razvojnim jezičnim poremećajem koji nemaju teškoće u fonološkoj obradi i teškoće s čitanjem i djece s disleksijom koja nemaju povijest govornih jezičnih teškoća. Rezultati njihovog istraživanja su pokazali statistički značajno, ali ograničeno preklapanje razvojnog jezičnog poremećaja i disleksije (što je ujedno i kritika ovog modela), a to bi značilo da djeca mogu imati ili razvojni jezični poremećaj ili disleksiju, a da će tek manji postotak djece imati oba poremećaja istovremeno kao rezultat komorbiditeta. Rezultati istraživanja su također pokazali da je samo disleksija bila povezana s teškoćama fonološke obrade, ali ne i razvojni jezični poremećaj, osim u slučajevima gdje su razvojni jezični poremećaj i disleksija koegzistirali (Catts et al., 2005). Rezultate trećeg modela je potvrdio dio naknadnih istraživanja (Adlof et al., 2017; Bishop et al., 2009; Fraser, Goswami & Conti-Ramsden, 2010; Ramus et al., 2013), dok su autori Oliveira i suradnici (2021) došli do oprečnih rezultata u svom istraživanju koji su pokazali da su djeca s disleksijom i s razvojnim jezičnim poremećajem imala slične teškoće u fonološkoj obradi, suprotno pretpostavci da djeca s disleksijom imaju teža oštećenja fonološke obrade, i da su jezične teškoća bile prisutne i kod djece s disleksijom, suprotno pretpostavci da su jezične teškoće prisutne samo kod djece razvojnim jezičnim poremećajem. Pennington (2006) je u četvrtom modelu predložio multifaktorsku etiologiju ovih razvojnih poremećaja koja uključuje interakciju višestrukih genetskih ili ekoloških rizika. Pretpostavlja da nijedan etiološki faktor nije dovoljan ni za razvojni jezični poremećaj ni za disleksiju, i da svaki poremećaj ima svoj profil faktora rizika, pri čemu neke od faktora rizika dijeli s drugim poremećajem. Dakle, prema ovom modelu, kako ga autor naziva „modelu višestrukog kognitivnog deficita“, komorbiditet nastaje jer oba poremećaja dijele jednu ili više teškoća ali koje se ne javljaju nužno u fonološkoj obradi. Važno je napomenuti da ovaj model ima snažnu širinu objašnjenja, ali trenutni rezultati ne mogu izravno govoriti o njegovoj pouzdanosti jer model ne prikazuje posebna predviđanja u vezi manifestacija razvojnog jezičnog poremećaja i disleksije, te ga je vrlo teško podvrgnuti empirijskom ispitivanju, a što je i sam autor zaključio istaknuvši kako određivanje i testiranje modela višestrukog kognitivnog deficita ostaje izazov (Pennington, 2006).

ZAKLJUČCI

Već godinama istraživači pokušavaju odgovoriti na brojna pitanja i nedoumice o odnosu razvojnog jezičnog poremećaja i disleksije. Jesu li ova dva, prilično uobičajena, dječja poremećaja doista odvojena? Ili su pak ti poremećaji isti? Je li jedan poremećaj ranija verzija drugog poremećaja? Je li jedan poremećaj teža verzija drugog poremećaja? Pojavljuju li se ovi poremećaji zajedno? Prethodno su predstavljena četiri najdominantnija modela koja su, svaki na svoj način, pokušala objasniti povezanost i

odnos razvojnog jezičnog poremećaja i disleksije. Modeli nisu nužno u neskladu, ali obim njihovih predviđanja se u potpunosti ne podudara. Jasno je da postoje sličnosti između ova dva poremećaja: oba su jezično utemeljena, teškoće koje su prisutne „neočekivane“ su s obzirom na odsutnost intelektualnih teškoća ili drugih medicinskih objašnjenja, te zahtijevaju odgovarajuću intervenciju i podršku okoline kako bi se te teškoće barem djelomično umanjile. Ali isto tako je jasno da postoje i različitosti između ova dva poremećaja. Kod disleksije se kao glavni deficit ističe čitanje riječi. Većina definicija disleksije uključuje navode da su kod djece s disleksijom izražene teškoće čitanja riječi, dekodiranja i pravopisa uzrokovane fonološkim deficitom (Moats, 2008). Fonološki deficit utječe na specifičnost pohranjivanja glasova i njihova prisjećanja u riječima, kao i na čitateljevu sposobnost manipuliranja glasovima u riječima i povezivanju glasova sa slovima kako bi čitao riječi. Danas je već poznato da djeca s disleksijom imaju teškoće s izvedbom zadataka koje uključuju fonologiju, odnosno, fonološku svijest, ponavljanje riječi i pseudoriječi, te pronalaženje riječi (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004). Kod razvojnog jezičnog poremećaja deficiti mogu biti prisutni u području fonologije, ali isto tako mogu biti prisutni i u drugim jezičnim modalitetima, te tako utjecati na rječnik, morfologiju, sintaksu, semantiku, pragmatiku što bi značilo da imamo fonološki deficit (disleksija) naspram multimodalnog jezičnog deficita (razvojni jezični poremećaj). Govorni jezik je biološki gledano „primarno znanje“, dok je čitanje „sekundarno znanje“, pa većina ljudi na govorni jezik gleda kao na nešto što nam je dano, dok je čitanje nešto što zahtijeva podučavanje. Iz tog stajališta proizilazi da je disleksija – poremećaj pisanog jezika, odvojena od razvojnog jezičnog poremećaja – poremećaja govornog jezika. Ali, dobro je poznata činjenica da je usmeni jezik temelj učenja čitanja i da su djeca koja su u povijesti imala teškoće s govornim jezikom pod visokim rizikom za nastanak teškoća u čitanju (Catts, Fey, Tomblin, & Zhang, 2002; Hulme et al., 2015; Lervåg, Hulme, & Melby- Lervåg, 2018; Snowling, Bishop, & Stothard, 2000; Storch & Whitehurst, 2002; Snowling et al., 2019). Na temelju navedenog nameću se sljedeća pitanja: Hoće li sva djeca s razvojnim jezičnim poremećajem imati disleksiju? Hoće li sva djeca s disleksijom imati razvojni jezični poremećaj? Za odgovor na ova pitanja, važno je poznavanje i razumijevanje prirode problema čitanja, ili kao što su Gough i Tunmer (1986) naveli, važno je poznavati da je proces čitanja s razumijevanjem (*eng.reading comprehension*) produkt dekodiranja i općeg jezičnog razumijevanja (“*The Simple View of Reading“*). Fonološki deficiti su snažno povezani s lošim dekodiranjem, dok su teškoće s rječnikom, gramatikom i receptivnim jezikom jače povezani s općim razumijevanjem pročitanog (Snowling & Hulme, 2012). Pa tako,kod neke djece mogu biti prisutne ili teškoće dekodiranja ili teškoće razumijevanja pročitanog, ali i istovremeno mogu biti prisutne obje teškoće, odnosno, teškoće mogu koegzistirati (Catts et al., 2005). Biti dobar čitatelj je mnogo više od samog čitanja riječi. Kako bismo bili dobri čitatelji, moramo razumjeti ono što čitamo, a razumjevanje čitanja rezultat je točnog čitanja riječi i razumijevanja jezika. Pa kada procjenjujemo teškoće s čitanjem, kako bismo razumijeli srž teškoće, moramo uzeti u obzir i vještine dekodiranja (koje mogu biti relevantne za dijagnozu disleksije), kao i opće vještine razumijevanja jezika (koje mogu biti relevantne za dijagnozu razvojnog jezičnog poremećaja). Na temelju razmatranja modela i dosadašnjih spoznaja jasno je da su razvojni jezični poremećaj i disleksija dva različita poremećaja koja se često pojavljuju zajedno, ali da nijedan

postojeći univerzalni model ne može opisati točan odnos između njih. Ne postoji opće pravilo da će sva djeca s razvojnim jezičnim poremećajem imati disleksiju niti da će sva djeca s disleksijom imati razvojni jezični poremećaj. Na primjer, u praksi možemo pronaći slučajeve djece s disleksijom koja nemaju razvojni jezični poremećaj ali imaju prisutne relativno slabe jezične vještine u usporedbi s vršnjacima koji se tipično razvijaju, ali isto tako možemo pronaći i djecu s disleksijom koja imaju natprosječne govorne vještine, što potvrđuju i dostupna istraživanja (Alt et al., 2017; Bishop et al., 2009; De Groot et al., 2015). Možemo zaključiti da su potrebna dodatna istraživanja kako bismo bolje razumjeli odnos ova dva poremećaja, odnosno, potrebne su spoznaje o dodatnim jezičnim i kognitivnim deficitima koji bi nam mogli pomoći za razvijanje točnog i jednostavnog mjernog instrumenta za (diferencijalnu) dijagnostiku razvojnog jezičnog poremećaja i disleksije. Također možemo zaključiti i da nedostatak javne svijesti o jezičnim poremećajima, posebno o razvojnom jezičnom poremećaju, dovodi do neprepoznavanja ovog poremećaja kod roditelja i učitelja, i često biva nedijagnosticiran ili prikazan pod imenom neke druge dijagnoze, najčešće disleksije, pa ne začuđuje podatak da će kod najmanje polovica djece s disleksijom u školi biti istodobno prisutan, ali ne i dijagnosticiran, razvojni jezični poremećaj (McArthur et al., 2000). Stoga je važno da su logopedi svjesni postojanja ove skupine djece kako se ne bi dogodio propust (Adolf et al., 2017). Bez obzira radi li se o dijagnozi razvojnog jezičnog poremećaja ili disleksije ili o istovremenoj prisutnosti oba poremećaja, najvažnija je dobra procjena i razumjevanje prisutnih teškoća i rana intervencija stručnjaka koja će biti usmjerena na slabosti, odnosno snage u svim domenama jezika, te tako omogućiti razvoj kompenzacijskih tehnika putem kojih će djeca moći napredovati tijekom formalnog obrazovanja, razvijati opće znanje, poboljšati kvalitetu svakodnevne komunikacije, jačati samopouzdanje i tako postići odgovarajuću kvalitetu života.

LITERATURA

Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2018). Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, *49*(4), 762-733. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0049

Adlof, S. M., Scoggins, J., Brazendale, A., Babb, S., & Petscher, Y. (2017). Identifying children at risk for language impairment or dyslexia with group-administered measures. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *60*(12), 3507-3522. https://dx.doi.org/10.1044%2F2017_JSLHR-L-16-0473

Alt, M., Hogan, T., Green, S., Gray, S., Cabbage, K., & Cowan, N. (2017). Word Learning Deficits in Children With Dyslexia. *Journal of speech, language, and hearing research*, *60*(4), 1012-1028. https://doi.org/10.1044/2016_jslhr-l-16-0036

American Speech-Language-Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations*. Preuzeto 25. siječnja 2022. s www.asha.org/policy

Američko psihijatrijsko udruženje (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, DSM-5*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Baird, G., Dworzynski, K., Slonims, V., & Simonoff, E. (2010). Memory impairment in children with language impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *52*(6), 535-540. https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03494.x

Barry, J. G., Yasin, I., & Bishop, D.V. (2007). Heritable risk factors associated with language impairments. *Genes, Brain and Behaviour*, *6*(1), 66-76. https://dx.doi.org/10.1111%2Fj.1601-183X.2006.00232.x

Bishop, D. V .M. (2009). Specific language impairment as a language learning disability. *Child Language Teaching and Therapy*, *25*(2), 163-165. https://doi.org/10.1177%2F0265659009105889

Bishop, D. V. M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language and Communication Disorders*, *52*(6), 671-680. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335

Bishop, D. V. M., McDonald, D., Bird, S., & Hayiou-Thomas, M. E. (2009). Children who read words accurately despite language impairment: Who are they and how do they do it? *Child Development*, *80*, 593-605. https://dx.doi.org/10.1111%2Fj.1467-8624.2009.01281.x

Bishop, D. V. M., & Norbury, C. F. (2008). Speech and language disorders. In M. Rutter et al. (Eds.), *Rutter's child and adolescent psychiatry* (5th ed.). Oxford, UK: Blackwell.

Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, *130*, 858-866. https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T., McCartney, E., & CATALISE-2 consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development : Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *58*(10), 1068-1080. https://doi.org/10.1111/jcpp.12721

Brizzolara, D., Chilosi, A., Cipriani, P., Di Filippo, G., Gasperini, F., Mazzotti, S., Pecini, C. & Zoccolotti, P. (2006). Do Phonologic and Rapid Automatized Naming Deficits Differentially Affect Dyslexic Children With and Without a History of Language Delay? A Study of Italian Dyslexic Children. *Cognitive and Behavioral Neurology*, *19*(3), 141-149. https://doi.org/10.1097/01.wnn.0000213902.59827.19

Caron, C., & Rutter, M. (1991). Comorbidity in child psychopathology: Concepts, issues and research strategies. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, *32*(7), 1063-1080. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00350.x

Catts, H. W., Adlof, S.M., Hogan, T. P., & Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *48*(6), 1378-1396. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/096)

Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *45*(6), 1142-1157. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093)

Catts, H. W., McIlraith, A., Bridges, M. S., & Nielsen, D. C. (2016). Viewing a phonological deficit within a multifactorial model of dyslexia. *Reading and Writing*, *30*(3), 613-629. https://doi.org/10.1007/s11145-016-9692-2

Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2017). Developmental language disorder. In D. Skuse, H. Bruce, & L. Dowdney (Eds.), *Child psychology and psychiatry: Frameworks for clinical training and practice* (pp. 307-313). Wiley Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781119170235.ch35

Čamernik, T. (2020). Javna svijest o poremećajima jezika. *Varaždinski učitelj - digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje, 3*(4), 249-257.

De Groot, B. J. A., Van den Bos, K. P., Van der Meulen, B. F., & Minnaert, A. E. M. G. (2015). Rapid Naming and Phonemic Awareness in Children With Reading Disabilities and/or Specific Language Impairment: Differentiating Processes? *Journal of Speech Language and Hearing Research*, *58*(5), 1538-1548. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0019

Fostick, L. & Revah, H. (2018). Dyslexia as a multi-deficit disorder: Working memory and auditory temporal processing. *Acta Psychologica*, *183*, 19-28. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2017.12.010

Fortnum, H. M., Summerfield, A. Q., Marshall, D. H., Davis, A. C., & Bamford, J. M. (2001). Prevalence of permanent childhood hearing impairment in the United Kingdom and

implications 35 for universal neonatal hearing screening: questionnaire based ascertainment study. *The BMJ*, *323*(7312), 536-540. https://doi.org/10.1136/bmj.323.7312.536

Fraser, J., Goswami, U., & Conti-Ramsden, G. (2010). Dyslexia and specific language impairment: The role of phonology and auditory processing. *Scientific Studies of Reading*, *14*(1), 8-29. https://doi.org/10.1080/10888430903242068

Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, *7*, 6-10. https://doi.org/10.1177%2F074193258600700104

Hržica, G. i Peretić, M. (2015). Što je jezik? U J. Kuvač Kraljević (Ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (str. 9-25). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakutet Sveučilišta u Zagrebu.

Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Lervåg, A., & Snowling, M. J. (2015). The foundations of literacy development in children at familial risk of dyslexia. *Psychological Science*, *26*(12), 1877-1886. https://dx.doi.org/10.1177%2F0956797615603702

International Dyslexia Association (IDA). *Definition of Dyslexia*. Retrieved 20th January 2022 from https://dyslexiaida.org/definition-ofdyslexia/

Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (1986). Toward an understanding of developmental language and reading disorders. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, *51*(4), 337-347. https://doi.org/10.1044/jshd.5104.337

Kologranić Belić, L., Matić. A., Olujić, M., & Srebačić, I. (2015). Jezični, govorni i komunikacijski poremećaji djece predškolske i školske dobi. U J. Kuvač Kraljević (Ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (str. 64-76). Zagreb, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Leonard, L. B. (2014). Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development. *Journal of Child Language*, *41*(S1), 38-47. https://doi.org/10.1017/s0305000914000130

Leonard, L. B. (2020). A 200-Year History of the Study of Childhood Language Disorders of Unknown Origin: Changes in Terminology. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, *5*(1), 6-11. https://doi.org/10.1044/2019_PERS-SIG1-2019-0007

Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development*, *89*, 1821-1838. https://doi.org/10.1111/cdev.12861

Lindsay, G., & Strand, S. (2016). Children with Language Impairment: Prevalence, Associated Difficulties, and Ethnic Disproportionality in an English Population. *Frontiers in Education*, *1*(1), Article 2. https://doi.org/10.3389/feduc.2016.00002

Marshall, C. R., Ramus, F., & Van Der Lely, H. (2010). Do children with dyslexia and/or specific language impairment compensate for place assimilation? Insight into phonological grammar and representations. *Cognitive Neuropsychology*, *27*(7), 563-586. https://doi.org/10.1080/02643294.2011.588693

McArthur, G. M., Hogben, J. H., Edwards, V. T., Heath, S. M., & Mengler, E. D. (2000). On the "Specifics" of Specific Reading Disability and Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*(7), 869-874.

McGregor, K. K., Goffman, L., Horne, A. O. V., Hogan, T. P., & Finestack, L. H. (2020). Developmental Language Disorder: Applications for Advocacy, Research, and Clinical Service. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, *5*(1), 38-46. https://doi.org/10.1044/2019_PERSP-19-00083

Moats, L. C. (2008). Demystifying the 'D' word: Why and how the term dyslexia should be used. *Perspectives on Language and Literacy*, *34*(1), 7-9.

Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *57*(11), 1247-1257. https://doi.org/10.1111/jcpp.12573

Oliveira, C. M., Vale, A. P., & Thomson, J. M. (2021). The relationship between developmental language disorder and dyslexia in European Portuguese school-aged children. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *43*(1), 46-65. https://doi.org/10.1080/13803395.2020.1870101

Pasini, D. (2015). Nema identiteta bez jezika. *Hrvatski jezik*, *2*(3), 15-16.

Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, *101*(2), 385-413. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.008

Ramus, F., Marshall, C. R., Rosen, S., & Van Der Lely, H. K. J. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: Towards a multidimensional model. *Brain*, *136*(2), 630-645. https://dx.doi.org/10.1093%2Fbrain%2Faws356

Rice, M. L., Warren, S. F., & Betz, S. K. (2005). Language symptoms of developmental language disorders: An overview of autism, Down syndrome, fragile X, specific language impairment, and Williams syndrome. *Applied Psycholinguistics*, *26*(1), 7-27. https://doi.org/10.1017/S0142716405050034

Romani, C., Tsouknida, E., Di Betta, A. M., & Olson, A. (2011). Reduced attentional capacity, but normal processing speed and shifting of attention in developmental dyslexia: Evidence from a serial task. *Cortex*, *47*(6), 715-733. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2010.05.008

Shaywitz, S. E. (1998). Dyslexia. *New England Journal of Medicine*, *338*(5), 307-312. https://doi.org/10.1056/NEJM199801293380507

Snowling, M., Bishop, D. V. M., & Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? The Journal of Child Psychology and Psychiatry, *41*(5), 587-600. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00651

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Annual research review: the nature and classification of reading disorders–a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *53*(5), 593-607. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x

Snowling, M. J., Nash, H. M., Gooch, D. C., Hayiou-Thomas, M. E., & Hulme, C. (2019). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with developmental language disorder. *Child Development*, *90*(5), e548-e564. https://doi.org/10.1111/cdev.13216

Spanoudis, G. C., Papadopoulos, T. C., & Spyrou, S. (2019). Specific language impairment and reading disability: Categorical distinction or continuum? *Journal of Learning Disabilities*, *52*(1), 3-14. https://doi.org/10.1177/0022219418775111

Storch, S. & Whitehurst, G. (2002). Oral language and coderelated precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, *38*(6), 934-947.

Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech and Language Hearing Research*, *40*(6), 1245-1260. https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245

Trauner, D. A. & Nass, R. D. (2017). Developmental Language Disorders. In K. F. Swaiman et al. (Eds.), *Swaiman's Pediatric Neurology,* (pp. 431-436). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-323-37101-8.00053-9

Vellutino, F. R., Fletcher, J., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learnt in th past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(1), 2-40. https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x

INCLUSION OF OUT OF SCHOOL CHILDREN IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

UKLJUČIVANJE DECE VAN ŠKOLE U OBRAZOVNI SISTEM

Sunčica DIMITRIJOSKA
Institute of Social work and Social Policy, University "Ss. Cyril and Methodius",
Faculty of Philosophy, Skopje, Republic North of Macedonia

Original research article

ABSTRACT
The purpose of the evaluation is to assess the achievements of the project "Inclusion of Out of School Children in the Educational System". The evaluation aimed to assess the relevance, effectiveness, efficiency, sustainability and management of the project. The methodological approach that was used throughout the evaluation can be described as comparative, qualitative-quantitative analysis, through adequate activities. By applying comparison, cross-referencing and generalization, quantitative and qualitative assessments-evaluation have been formed in terms of the objectives of the evaluation. Schools and municipalities effectively support the enrollment and retention of out-of-school children. An indicator of this is the number of children involved / enrolled, confirmed through interviews with most of the stakeholders. The number of children-scholarship holders, in 18 primary schools, in 12 municipalities in the Republic North of Macedonia, at the beginning of school year 2019/2020 was 139 children, and at the end of the year that number amounted to 134 children; which shows that only 5 children dropped out during the school year, from all 12 municipalities. They emphasized the great need for learning process continuation of project activities particularly in terms of scholarships, tutoring, assistance and support in the learning process.

Keywords: children out of school, children involved, support in the learning process

APSTRAKT
Svrha evaluacije je da se ocene dostignuća projekta „Uključivanje dece van škole u obrazovni sistem". Evaluacija je imala za cilj da proceni relevantnost, efektivnost, efikasnost, održivost i upravljanje projektom. Metodološki pristup koji je korišćen tokom evaluacije može se opisati kao komparativna, kvalitativno-kvantitativna analiza, kroz adekvatne aktivnosti. Primenom poređenja, unakrsnog referenciranja i generalizacije formirane su kvantitativne i kvalitativne ocene-evaluacije u smislu ciljeva evaluacije. Škole i opštine efikasno podržavaju upis i zadržavanje dece van škole. Indikator ovoga je broj uključene/upisane dece, što je potvrđeno kroz intervjue sa većinom zainteresovanih strana. Broj dece-stipendista, u 18 osnovnih škola, u 12 opština u Republici Severnoj Makedoniji, na početku školske 2019/2020. godine iznosio je 139 dece, a na kraju godine taj broj je iznosio 134 dece; što pokazuje da je u toku školske godine napustilo svega 5 dece, iz svih 12 opština. Naglasili su veliku potrebu za nastavkom procesa učenja projektnih aktivnosti posebno u smislu: stipendija, podučavanja, pomoći i podrške u procesu učenja.

Ključne riječi: deca van škole, uključena deca, podrška u proceni učenja

INTRODUCTION

About 10% of the children in the Republic of North Macedonia are outside the compulsory primary school system and the Roma from poor communities/families are the most affected in this regard. The lack of systematic data collection, especially for out-of-school children, results in the absence of official information on the number of out-of-school children and the reasons why these children do not attend school. This hinders the design and implementation of appropriate measures and activities to address the problem of involving out-of-school children in the educational process.

Educational attainment shapes a child's future development and paves the way to overcome poverty not only for the child but also for whole household. On the contrary, a child's poor access to education and poor educational performance increase the likelihood that the child would remain in the vicious education poverty cycle. The deprivation in education may reflect on two aspects: firstly, the child may have no access or necessary conditions for schooling, and secondly, even if it has access to education, the child may perform poorly and gain limited skills for future development.

UNICEF (2008) reveals that 32.4 percent of children lived under the poverty line in 2005, experiencing deprivations in areas such as education and health, and experiencing increased child labor. Over the years, the child poverty rate in North Macedonia has decreased, nonetheless it remains rather high. According to the latest Laeken indicators of the State Statistical Office, the child poverty rate in North Macedonia stood at 27.8 percent in 2019. Households with two parents and three or more children have remained most exposed to risk of poverty (45.3 percent). The United Nations Common Country Analysis for North Macedonia (2020) finds that children living in poorer households, children living in large households, children living in rural areas as well as Roma children are at a higher risk of being left behind, facing limited access to education and to health. Such findings resonate with previous research on the effectiveness of social benefits in reducing monetary (child) poverty (World Bank, 2018; UNICEF, 2013, according to Srbinoski, B. Petreski, & M. Petreski, 2021), and expand the consideration to multiple dimensions of poverty, including non-monetary aspects of child poverty. However, the multiple facets of child poverty have not been rigorously investigated in North Macedonia, although global literature on these issues abounds (e.g. Ferrone and Milliano, 2018).

In recent years, the Republic of North Macedonia has made progress in expanding access to education and strengthening institutional capacity. Yet, despite these improvements, the progress on the most important measure of education system quality – student learning outcomes – remains limited. Data from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) indicate that learning outcomes in North Macedonia are lower than international and regional averages and show no sign of improvement (OECD, 2018). In 2015, half of the country's 15-year-olds did not demonstrate basic proficiency in all three-core subjects in which they were assessed – mathematics, reading and science (OECD, 2016, according to Policy Note, n.d.). The World Bank Human capital index reveals that in 12 years of schooling, our students receive an equivalent of 8 years in learning (Policy Note, n.d.).

Challenges A 2018 review of the country's education system, conducted by OECD and UNICEF identified a number of reasons for the negative trends in learning outcomes – the following are some of the most significant ones:

- Initial teacher education does not equip new teachers with minimum teaching competencies. Selection criteria of candidates for future teachers who have good academic knowledge and skills for quality teaching are very low.
- Teachers don't get enough opportunities for continuing professional development compared to their peers in the region, and schools get very little financial support to organize in-service training for their staff.
- By the age of 14, students in primary education receive nearly 900 hours less instruction than the OECD average. Short learning time in schools limits the breadth and depth of study and the scope to pursue additional support classes.
- Classroom assessments are not based on established, national learning standards, and therefore do not convey reliable and meaningful information on student achievement.
- Only 28% of children with disabilities attend primary education. The medical categorization the children remains to be the way for the child to go forward through the education system, both in conditions of special schools and special Policy Note classes in regular schools, which is not a single education system at all.

The use of research and evaluation in policy-making is weak and there is a lack of a national assessment strategy for monitoring student learning outcomes. Decision-making is not always evidence based, risking that political considerations are prioritized above what is most important for teaching and learning.

Inclusion of out of school children

About 10% of the children in the Republic of North Macedonia are outside the compulsory primary school system and the Roma from poor communities/families are the most affected in this regard. The lack of systematic data collection, especially for out-of-school children, results in the absence of official information on the number of out-of-school children and the reasons why these children do not attend school. This hinders the design and implementation of appropriate measures and activities to address the problem of involving out-of-school children in the educational process**.**

The survey conducted in 2017 in 12 out of 81 municipalities in the country showed that a significant number of children in vulnerable situations, mainly Roma, are not enrolled in school or have dropped out of school in the country. In 12 municipalities 663 children have been identified to have never enrolled in school and 481 children dropped out of school due to various reasons, i.e. in total 1144 children were are out of the educational process (ages 6 to 17).

This is a first comprehensive project of this nature, which targets out-of-school children in the educational system in a more comprehensive manner: identification, enrollment, involvement, help and support in learning, help and support of parents, inclusion of children, nostrification, etc. Experience so far shows that such cases have been previously resolved on ad hoc basis, individually, and incidentally. These activities offer a systemic solution, with involvement of all relevant institutions and stakeholders.

Activities are implemented in 18 primary schools in 12 municipalities involving 1905 students, teachers, school management staff, municipal officials and state educational officials. Through these activities efforts were made in terms of provision of support to children by tutors and granting scholarships, in order to maintain and ensure better results in the educational process.

Additional support and engaged 12 local coordinators for supporting the families and children. The first extracurricular activities were conducted by 51 teachers and school staff from 13 project schools. 822 students participated in these activities, of which 73 were out of school children supported by the project. Intercultural education extracurricular activities were conducted by 59 teachers and school support staff from 15 project schools and involved 761 students, of whom 105 were out-of-school children supported by the project.

Support the inclusion of out-of-school children in the educational system and improve their integration into the society, thus promoting an efficient and effective education system for out-of-school children in the education process, which would reduce social inequality and increase their social integration.

On policy-level, the aims to fully harmonize national legislation with international requirements regarding the inclusion and retention of out-of-school children in the educational system. New Law on Primary education regulates a free of charge nostrification of school certificates for social welfare beneficiaries (an intervention that is a direct project output/result incorporated into the legislation). New Law on Primary education regarding the regulations for inclusion of out- of-school children: development and implementation of shortened/adjusted curricula; provision of additional support for vulnerable children; schools to maintain a data base on school age students which have not been enrolled in school.

Trainings for teachers and school staff to apply child centred and extracurricular Intercultural education methodologies to work with out of school children and their parents in order to provide suitable environment for enrolment and retention; to better understand inclusive education and strengthen the capacity of the schools to “work with different groups of students ... ensuring participation and encouraging learning”. The schools involved in inclusive education program activities have some advantages because they already have organized trainings and conducted various extracurricular activities that they can continue with out-of-school children in the educational system.

METODOLOGICAL FRAMEWORK OF MAPING

The purpose and research was to assess the achievements of the project outcome and outputs in this phase of its implementation, as well as to provide recommendations for the possible further development of the project. Research aimed to assess the relevance, effectiveness, efficiency, sustainability and management of the project so far. Relevance and effectiveness of the project models for identification and enrolment in school (Data-sharing protocol and Free-of charge nostrification), as well as for retention and achievement to their fullest capacities (shortened curricula). Teachers' attitudes, knowledge and skills for inclusion of out-of-school children in regular classes (individualized and child-centered approaches and creation of inclusive classroom). Effectiveness of the support provided to the parents/families of the out-of-school

children to support their children to go to school and learn. Providing concrete and feasible recommendations for the possible further development of the project.

METHODS AND RESEARCH TECHNICIAN

Quantitative methods:

1. Surveys with 40 Scholarship students included in the program, 3 Classmates, 40 parents of the scholarship students.
2. Online research technician Surveys with: Representatives from 12 institutions, 20 School Staff (principals, teachers), 7 project implementers/partners (Local Coordinators, Tutors).

Quantitative methods:

1. 12 Interviews with Representatives from the identified stakeholder Institutions, 7 Project implementers (Local Coordinators, Tutors). Interviews were conducted with and state education inspectors, representatives of the Municipalities.
2. 2 Focus Group Discussions with parents. It was planned to conduct 2 focus groups with teachers and school representatives. However, due to the situation with Covid-19, the over-engagement of teachers with the preparation of classes and teaching and with physical presence and online, the inability to match terms and form appropriate groups, instead of focus groups.

REZULTATS AND DISCUSSION

Almost all representatives of the institutions are informed about the new educational legal framework/policy for inclusion of out-of-school children and drop-outs, i.e. the amendment on the Law on Primary Education by expanding the concept of inclusive education, with the inclusion of a special article: Education of children who were not included in the education process. Findings from the interviews and the completed evaluation questionnaires show that the project and its activities are recognized as a fundament of the legal amendments in the Law on Primary Education by all representatives of the institution. New Law on Primary education regulates a free of charge nostrification of school certificates for social welfare beneficiaries (an intervention that is a direct project output/result incorporated into the legislation). New Law on Primary education regarding the regulations for inclusion of out-of-school children: development and implementation of shortened/adjusted curricula; provision of additional support for children by Ministry of Education and Science to engage educational mediators/mentors as well as tutors' support; schools to maintain a data base on school age students which have not been enrolled in school.

The number of children-scholarship holders, in 18 primary schools, in 12 municipalities in the Republic of Macedonia, at the beginning of school year 2019/2020 was 139 children, and at the end of the year that number amounted to 134 children; which shows that only 5 children dropped out during the school year, from all 12 municipalities. With the start of the new school year 2020/2021 the total number of supported children is 163. "There were many children with exceeded age in the field who needed to be included in the educational process, who needed motivation and encouragement to remain in the

educational process. A need was identified for provision of financial assistance for the parents of these children. This project enabled identification and inclusion of this category of children" (Representatives from professional service).

Representatives of institutions recognize and identify that parents supported their children in schoolings. Also, according to the statement of 52.5% of the surveyed children- scholarship holders, the parents helped them the most in the learning process.

The results of the survey of parents show that approximately the same percentage as children, or more than half of the surveyed parents - 55% said that they help their children in the learning process; 17.5% of them stated that they help all the time and the same percentage (17.5%) stated that they often help their children in the learning process.

The shortened curricula for inclusion of children at exceeded age in the educational process, stated in the Law on Primary Education from 2019, which are under the responsibility of the Bureau for Development of Education, were identified most of stakeholders at institutional as an appropriate model for retaining students and achieving their full potential. For one fifth or 20% of the school representatives, the shortened curricula for students who are not included in the educational process and are at exceeded age are recognized as effective forms and methods to support the education of these students. This percentage is due to the fact that the opinion is formed on anticipation, not on experience, because these programs are still under development.

The Concept of inclusive education (2020) provides detailed instructions for teachers on how to implement the teaching of children at exceeded age. The concept for inclusive education adopted in July provides a basis and direction on how to adapt the shortened curricula and include children with exceeded age. The shortened curricula are planned and designed as part of the Concept on inclusive education.

Data-sharing Protocol is actually a Memorandum for Cooperation signed to ensure efficient and effective exchange of data for identification of school-age children, signed between the Ministry of Interior, Ministry of Education and Science, State Education Inspectorate, Ministry of Labour and Social policy of July, 2020.

This protocol provides basis for the municipalities to require data from the Ministry of Interior and the School Administration. It is positive that the municipalities further provide feedback to the State Education Inspectorate on the number of unenrolled children. It is especially important that now the municipalities are obliged to submit a request to the Ministry of Interior for providing the necessary data (as defined in the Memorandum); the procedure and the time frame are defined, which is very important so the schools would have time to ensure all the preparations for enrolling the children. The dynamics have been determined in terms of the authorizations and deadlines for delivery, exchange and compliance for specific institutions. All data should eventually reach the municipalities.

Implementation of the regulation for free of charge nostrification of certificates for completed individual grade in primary school and equivalent in accordance with the Law on Primary Education (entered into force on August 5, 2019 (Article 154, paragraph 2) for beneficiaries of guaranteed minimal assistance. In 2017 the amendments to the Law on Primary Education started, nostrification entered as a legal solution for all, regardless of religion, nationality, with a single criterion for exemption from costs: The beneficiaries of the guaranteed minimal assistance are exempt from the costs or are entitled to free of charge nostrification.

The identified benefits associated with this model are: legally prescribed nostrification is carried out for more than one year. Access to information on administrative procedures for obtaining nostrification is provided – it's officially published on the website of the Ministry of Education and Science (required documents, application form and conditions for access.

57.5% of the surveyed parents, recognized the "scholarship" as financial assistance for enrolling their children in school and for regular attendance at classes. The educational allowance and the child allowance was identified as financial aid for enrolling their children in school and for regular attendance, by 20% of the surveyed parents.

The introduction of Roma educational mediators is a measure recommended in the National Strategy for Roma in the Republic of Macedonia and is provided as a measure to be implemented by the Ministry of Education and Science as an obligation in the Action and Operational Plan for Education.

Identified challenges. First obstacle is availability of resources, lack of technical equipment. In terms of distance learning, 55% of the surveyed parents of students stated that their children attended classes online, 22.5% that they did not attend classes due to lack of appropriate technical equipment, and 10% that they did not attend classes because they did not have access to internet. Currently, distance-learning students who do not have a suitable device or internet access receive printed material from the school. They or their parents from the school physically pick it up.

51 teachers and school staff from 13 MKS project schools conducted the first extracurricular activities. 822 students participated in these activities, of which 73 were out of schoolchildren supported by the project. The following ICE extracurricular activities were conducted by 59 teachers and school support staff from 15 project schools and involved 761 students, of whom 105 were out-of-school children supported by the project.

Parents support their children in the education process. Almost all participants - representatives of institutions, implementers and schools recognize and identify some progress in improvement of the motivation and commitment of parents in supporting their children to get involved and stay in the education. According to the statement of 52.5% of the surveyed children-scholarship holders, the parents helped them the most in the learning process. There is a finding in which parents recognize the help and support of the local coordinators and tutors to their children. According the results from the survey with the parents, the parents indicated the following aspects related to the support of the hired local coordinators and tutors for the project implementation:

- 92.5% of surveyed parents indicated that the local coordinators and tutors provided information for enrollment of their children in school.
- 37.5% of surveyed parents stated that the tutors provided help and support in the learning process of their children (even during distance learning).

Parents believe that only primary education is enough for their children, and for some that the education to the fifth grade is enough. The same phenomenon and thinking still persists, with the difference that parents are making some progress, they are more incentive to enroll their children in school and to support them in education.

On policy level, with the Law on Primary Education from August 2019, which prescribes the models implemented in this project; signing the Data-sharing protocol; the adoption of the Concept for inclusive education, the signing of, on policy level, they are

institutionalized and their sustainability is ensured. The need to continue the project has been identified by the majority of representatives of institutions, implementers and schools. Based on their perceptions and opinions that some of the activities are still in the implementation phase; that is: the implementation of the Data sharing protocol follows, which start to be implemented which start to be implemented with the enrollment of children in the next school year 2021/2022; the development of shortened curricula and the continuation of the nostrification.

A logical consequence of this is the continuation of project activities for a certain period of time to continue with these activities, to monitor, evaluate and eventually revise their implementation at national and local level (from short to medium term). During the evaluation, appears a finding that a document was prepared for strengthening the role of the pedagogical service in supporting children and families.

At the institutional level, the project provided trainings for teachers and school staff to apply child centered and ICE methodologies to work with out of school children and their parents in order to provide a suitable environment for enrolment and retention. What we can identify and point out as a project team is the following: With the new shortened curricula that are being implemented due to Covid-19 pandemic, no additional classes for the pupils are planned. This is a particular challenge for the educational process as a whole, but especially for talented children and children who need extra support to catch up their peers.

It is important to note about the Data-sharing protocol, although it is part of the policy level, still its implementation is reflected at the institutional level, because the bearers for its implementation are the institutions themselves. Data-sharing protocol has already been mentioned several times that it is an excellent framework, which institutionally sets the procedure. The municipalities and school management will be provided with a data sharing protocol and instructions which will enable them to have an accurate insight of out of school children and ease the enrolment and retention rates.

Is assessed as extremely necessary by the majority (55.6%) of school staff (teachers, professional staff – pedagogues, psychologists ect. and school principals) regarding the completed survey questionnaires. For 33.3% of of school staff, this project is very necessary for the communities in which is implemented.

Law on Primary Education (Official Gazette of the Republic of Northern Macedonia No. 161/19), engages Roma educational mediators in all primary schools in the Republic of North Macedonia. Despite the fact that according to the Law on Primary Education, educational mediators are hired every year, still the support from the local coordinators and tutors that are hired within the project is recognized as significant help and support in the process of learning by most of the children.

CONCLUSSIONS

The research showed that only systematic solutions lead to integration of children from vulnerable groups in the education system. The conducted project activities were very positive and proved to be of benefit and much needed. The lack of systematic data collection, especially for out-of-school children, results in the absence of official information on the number of out-of-school children and the reasons why these children

do not attend school comes due to inappropriate measures and activities to address the problem of involving out-of-school children in the educational process.

It can be concluded that there is a need to improve the integration of out-of-school children into the society, thus promoting an efficient and effective education system for out-of-school children in the education process, which would reduce social inequality and increase their social integration. It is necessary to harmonize national legislation with international requirements regarding the inclusion and retention of out-of-school children in the educational system. New Law on Primary education regulates a free of charge nostrification of school certificates for social welfare beneficiaries.

The process of drafting the new Law on Primary education regarding the regulations for inclusion of out-of-school children would contribute for development and implementation of shortened/adjusted curricula. Provision of additional support for vulnerable children; schools to maintain a data base on school age students which have not been enrolled in school. Attention needs to be given on conducting trainings for teachers and school staff to work with out-of-school children and their parents in order to ensure suitable environment for enrolment and retention; to better understand inclusive education and strengthen the capacity of the schools to "work with different groups of students".

Provision of support to children by tutors and granting scholarships is needed in order to maintain and ensure better results in the educational process. Scholarships for the enrolled out of school children and administrative support to parents for enrolment of their children are also important prerequisites. In conclusion it can be noted that the achieved results and the project activities showed that they can be of sustainable nature and it is possible to be integrated within the education system to ensure inclusion of all children in the education system.

LITERATURE

Ferrone, L., & de Milliano, M. (2018). Multidimensional child poverty in three countries in sub-Saharan Africa. *Child Indicators Research*, *11*(3), 755-781. https://doi.org/10.1007/s12187-017-9487-2

Law on Primary Education. Official Gazette of the Republic of Northern Macedonia No. 161/19

Ministry of Labor and Social Policy. (2013). *National Strategy for Reduction of Poverty and Social Exclusion (revised 2010-2020)*. Retrieved from https://mtsp.gov.mk/WBStorage/Files/revidirana_str_siromastija.pdf

Ministry of Labor and Social Policy. (2019). *National Strategy (2020-2025) and Action Plan (2020-2022) for Prevention and Protection of Children from Violence*. Retrieved from http://www.mtsp.gov.mk/content/ word/debatatomsik

OECD. (2018). *Programme for international student's assessment (PISA) – results from PISA 2018*. North Macedonia. Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MKD.pdf

Policy Note. (n.d.). Retrieved from https://www.unicef.org/northmacedonia/media/4886/file/Policy%20note%20-%20Education%20EN.pdf

Srbinoski, B., Petreski, B., & Petreski, P. (2021). *MULTIDIMENSIONAL CHILD POVERTY IN NORTH MACEDONIA: Reimagining how to measure and tackle child poverty*. UNICEF. Retrieved from https://www.financethink.mk/wp-content/uploads/2021/12/Multidimensional-child-poverty-EN8.pdf

The concept of inclusive education was adopted by Decision of the Minister of Education and Science No. 18-6577/1 dated 6 July 2020. Retrieved from http://mon.gov.mk/stored/document/Koncepcija%20za%20inkluzivno

United Nations International Children's Emergency Fund. (2008). Child Poverty Study. Retrieved from https://www.unicef.org/northmacedonia/media/1721/file/MK_SP_CP_ChildPovertyStudy_2008_EN.pdf

PREFERENCE: TOY vs. SMARTPHONE IN PRESCHOOL CHILDREN AND PARENTING STYLES

PREFERENCIJA: IGRAČKA vs MOBILNI TELEFON KOD DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA I VASPITNI STILOVI RODITELJA

Jelena DAVIDOVIĆ RAKIĆ, Tamara KRSTIĆ, Miljana PAVIĆEVIĆ, Jelena MINIĆ
University of Pristina in Kosovska Mitrovica, Faculty of Philosophy, Department of Psychology, Serbia

Original research article

ABSTRACT
It is common knowledge that more and more children are using mobile (smart) devices. There are no official data on the use of smartphones among children in our country. The media frequently report on the adverse impact smart devices exert on children's development. This paper strives to determine the relationship between the preference for a favorite toy and a mobile phone in preschool children and parenting styles. Diana Baumrind's model of parenting styles, which identifies four types of parenting styles – authoritative, authoritarian, permissive and neglectful parenting, provides the theoretical basis for our research. The sample consisted of 175 preschool children and 175 parents (95.4% consisted of mothers). Preschool children completed the Toy Preference Questionnaire designed for this research, and parents filled in sociodemographic information and the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). Among the offered pairs of toys, children were statistically considerably more likely to opt for toys. Gender was not a significant source of differences in terms of preference for smartphones. The authoritative parenting style is predominant among parents (95.4%). The correlation of the subdimension of the authoritarian parenting style – Verbal hostility and mobile phone preference was determined on the entire sample ($r= 0.151$, $p < 0.05$). Children, whose parents tend to shout, criticize, and display anger as part of their parenting methodology, prefer playing with a mobile phone. Two significant correlations were found on the subsample comprising boys: Authoritarian parenting style ($r = 0.267$, $p < 0.05$); subdimension of the authoritarian parenting style – Coercion ($r = 0.292$, $p < 0.05$). Boys whose parents often resort to corporal punishment prefer playing with a mobile phone. These findings provide important guidelines for the continuation of research into this issue, which is a current and important topic related to the adequate growth and development of preschool children.

Keywords: parenting style, smartphone, toys, preschool age

APSTRAKT
Opšte je poznato da sve više dece koristi mobilne (pametne) uređaje. Zvaničnih podataka o upotrebi pametnih telefona među decom u našoj zemlji nema. Mediji često izveštavaju o štetnom uticaju pametnih uređaja na razvoj dece. U ovom radu nastoji se utvrditi odnos između preferencije omiljene igračke i mobilnog telefona kod dece predškolskog uzrasta i stilova roditeljstva. Model stilova roditeljstva Diane Baumrind, koji identifikuje četiri tipa roditeljskih stilova - autoritativno, autoritarno, permisivno i zanemarljivo roditeljstvo, pruža teorijsku osnovu za naše istraživanje. Uzorak je činilo 175 dece predškolskog uzrasta i 175 roditelja (95.4% su bile majke). Deca predškolskog uzrasta su ispunila Upitnik o preferencijama igračaka dizajniran za

ovo istraživanje, a roditelji su popunili sociodemografske informacije i Upitnik o stilovima i dimenzijama roditeljstva (PSDK). Među ponuđenim parovima igračaka, deca su se statistički značajno češće opredelila za igračke. Pol nije bio značajan izvor razlika u pogledu preferencije za pametne telefone. Među roditeljima preovlađuje autoritativni stil roditeljstva (95.4%). Korelacija poddimenzije stila autoritarnog roditeljstva - Verbalno neprijateljstvo i preferencija mobilnog telefona utvrđena je na celom uzorku ($r = 0.151$, $p < 0.05$). Deca, čiji roditelji imaju tendenciju da viču, kritikuju i pokazuju bes kao deo roditeljske metodologije, radije se igraju mobilnim telefonom. Na poduzorku dečaka utvrđene su dve značajne korelacije: autoritarni stil roditeljstva ($r = 0.267$, $p < 0.05$); poddimenzija autoritarnog roditeljskog stila – Prinuda ($r = 0.292$, $p < 0.05$). Dečaci čiji roditelji često pribegavaju telesnom kažnjavanju više vole da se igraju mobilnim telefonom. Ovi nalazi daju važne smernice za nastavak istraživanja ove problematike, koja je aktuelna i važna tema vezana za adekvatan rast i razvoj dece predškolskog uzrasta.

Ključne reči: stilovi roditeljstva, pametni telefoni, igračke, predškolska dob

INTRODUCTION

Play is an activity that affects both the social and emotional development of the child, connecting the child, family, educators, peers and other important people from the child's environment. Through play, children express their experience, notice and understand both their own and others people's feelings, integrate into the group and strengthen their self-confidence and self-esteem (Colić & Braško, 2014, according to Milošević, 2018). In terms of pedagogy, two aspects of children's play are most often emphasized: cognitive and developmental (Kamenov, 2006).

Demographic changes, changes in the social environment and family relations have an impact on the ways children spend their free time. According to Lovrić (2017) and Renić (2018), children, especially preschool children, have a lot of free time that they frequently spend passively, at their computers, in front of the TV, using smartphones, which inevitably causes them to become addicted to the Internet, video games and the like). In addition to playing on their own and playing with family members, time spent with peers is also important for children's development. Furthermore, the child needs to make something on his/her own, invent, construct, and come up with solutions to problems (Renić, 2018).

In modern-day civilization, the issue of reduced physical activity and passivity of individuals is undeniably widespread, and a similar trend is expected to continue in the future (Mlinarević & Brust Nemet, 2012). Sedentary lifestyle is also led by children, which is associated with various health issues (obesity, heart disease, etc.). Parents act as role models for their children and they have to engage them in as many physical activities as possible. What often prevents parents from doing so is the distance from places where children can be physically active (playgrounds, parks, sports clubs), and preschool children are not able to go to such places by themselves. Resolving this problem requires additional engagement on the part of parents with regard to their spending more time with their children (Đorđić, 2006).

Due to employment and lack of free time, parents often use their smartphones, TV, computer as a "babysitter", as it is easier for them to be interested in the child in this manner rather than deal with the child. The situation is not much better when it comes to unemployed parents, because they spend a lot of time working outside their home to

provide for their family, which prevents them from spending enough time with their child (Ilišin et al., 2001).

Major conversation topics discussed by preschool children often include the mass media, new video games, new videos made by their favorite YouTube personalities, etc. Watching television, which the child encounters at the earliest age, is now a daily routine, where the child becomes a passive observer. However, the child does not always have to be passive, he/she can actively participate by, for instance, imitating some dance choreography, jumping, answering questions. In this way, television, smartphones, tablets and computers play an active role in children's development (Mužić, 2020). The research (Poulain et al., 2018) conducted on the sample of parents of preschool children indicated that the use of electronic media by preschool children is associated with difficulties with regard to their behavior. Behavioral difficulties such as hyperactivity and emotional problems were recorded in 20% of the respondents' children.

Toy production is closely linked to lifestyle changes. The research conducted on the sample of 400 children, aged 5 to 7 years (Glebuviene & Tarasoniene, 2007), indicated that children spend most of their time playing with state-of-the-art toys, cartoon characters, replicas of modern gadgets (smartphones, computers, etc.). The research (Jocic et al., 2011) conducted in Subotica on the sample of 230 parents of preschool children, and Belgrade on the sample of 1,080 parents, found that preschool children's favorite is the figure of a character or hero from currently popular cartoons and series (Sponge Bob, Spider-Man, "Bratz" dolls, etc.). Data obtained from parents show that children spend up to two and a half hours a day watching television and playing video games, and that more than a quarter of the respondents spend more than three hours a day in this fashion. Savičić (2012) interviewed thirty children aged 4 to 6 years. What drew special attention is the fact that children chose to play on the computer (67,3%) twice as much as playing with their favorite toy (32.7%). As regards the sex of the child, in contrast to boys (23.5%), girls (53.8%) prefer playing with their favorite toy. Almost all children (93.3%) are aware of the fact that the computer is not a toy, and that they do not play "with the computer" but play games on it.

Davidović-Rakić et all (2020) indicated that in the third grade video games are popular with 6.12% of pupils, while in the seventh grade they are popular with 25% of pupils. Of all the video games listed as favorites, 60% (the most frequent ones are "Fortnite", "PUBG", and "LoL") are aggressive. Pupils playing video games stated that video games are fun, interesting, and that they socialize in that way.

Based on the research findings, it can be inferred (Bartholow & Anderson, 2002; Bushman, & Anderson, 2002; Gentile, Lynch, Linder, & Walsh, 2004; Carnagey, Anderson, & Bushman, 2007; Hollingdale & Greitmeyer, 2014) that playing violent video games encourages aggressive behavior. Exposure to violence, even if is a small amount of violence, and short in terms of time, is likely to change the perception of reality and lead to aggressive reactions. The research conducted on the sample consisting of adolescents aged 10 to 14 years (Maftei & Enea, 2020) found statistically significant correlation of permissive parenting style with playing games (Internet gaming disorder). When the permissive parenting style is predominant, parents are often unable to control their children's habits. Lack of control and involvement causes the child to dismiss obligations (Siste et al., 2020).

Screen sedentary time (SST) is associated with indifferent (neglectful) parenting style in both boys and girls, while the children of parents applying the authoritative parenting style spend much less time in this manner. Therefore, the authoritative parenting style produces much better results when it comes to reducing the time children spend passively, in front of the screen (Van der Geest et al., 2017).
This research strives to examine the relationship between the preferred toy in terms of choice of a classic toy or smartphone and the parenting style in preschool children.

Children's play

The most exhaustive definition of play was provided by Johan Huizinga in 1970. Namely, he defines it as "a voluntary action or activity that takes place within certain established time or space limits, in accordance with voluntarily accepted but mandatory rules, without exceptions, which is aimed at itself, accompanied by a sense of tension and joy, and awareness that it is different from daily, ordinary life" (Huizinga, 1970, according to Kamenov, 2006, p. 8). In her study, Milošević (2018) defines play as an essential activity for children's development, as it contributes to the physical, social, cognitive and emotional well-being of children. Kamenov emphasizes uniqueness as one of the most important features of play, as well as the element of tension which, above all, signifies the uncertainty typical of play. Klarin (2017) claims that play mirrors what is important to the child. Children incorporate their own interpretations of different situations from everyday life into play. In this manner, they learn and practice social relations. Through play, children learn, develop speech, intellectual, emotional, and moral capabilities (Klarin, 2017; Davidović-Rakić et al., 2020). In terms of pedagogy, two aspects of children's play that are most often emphasized relate to cognition and development (Kamenov, 2006). Piaget, who wrote a great deal about the cognitive aspect of play, views play as a specific cognitive activity, which is of great importance for the development of symbolic functions.
Play is an activity that engages the child the most, because the child chose it on his/her own (Kamenov, 2006). When the child embraces a goal while playing, he/she obeys certain rules which, according to their structure, are most often culturally conditioned, preparing children for a certain way of life. In this way, the child learns fluency in terms of rules and conventions, and this is one of the very important roles of play with regard to development (Bruner 1976, according to Kamenov, 2006). Through play, the child explores the environment, the world of adults, develops, becomes independent, and socializes. Kamenov (2006) asserts that play connects the child with other children, various types of materials, and that it engages imagination and creative behavior; accordingly, it plays an extremely important role in the development and learning of preschool children. Although the child plays for pleasure, he/she regards playing not only as fun, but also as a way to meet basic needs and develop abilities. In terms of education, the greatest value of games is that they grab and hold children's attention, motivating them to participate in various activities. Games, especially at preschool age, provide children with the opportunity to practice and improve various abilities and skills such as perceptual motor skills (e.g. eye and hand coordination, movement, dexterity etc.); intellectual abilities (memory, reasoning, problem solving etc); social and emotional abilities (sociability, empathy, control of aggression etc.); and communication and creativity skills.

Critical literature (Kamenov, 2006; Klarin, 2017) identifies several types of games such as didactic games, movement-oriented games, construction games and activities, imagination games or role-play games. According to Celli (1901, according to Elkonjin, 1981), the form of game that is prevalent at preschool age is the game of imagination or role-play. This, firstly, involves transformation of the child and the objects that surround him/her and immersion in the world of imagination, and, secondly, the complete surrender to that fiction and life within it. This means that a complete or almost complete illusion of reality occurs.

Preschool toys

Toys encompass all the means used by the child in the course of playing. There are toys emerging in different epochs, independent of culture, such as baby rattles, dolls, balls, etc., appealing to all children; also, there are toys that are "popular" with children for a short period of time, such as yo-yo, hula-hoop, spinner, etc.. Toys appear as mediators of the world surrounding the child; the child is free to treat toys of his/her own accord. In role-playing games, toys help children create imaginary situations, in movement-oriented games they serve as props, in construction games as building materials, in table games as a scheme according to which, or on which, the game takes place, etc. It is important that the toy meets the child's needs, because only a well-chosen toy can exert a beneficial effect on child's development (Kamenov, 2006).

There are many criteria for classifying toys ranging from their function in the game, children's age, material from which it was made, to shape, size, purpose, number of players it requires, etc. In accordance with the above-mentioned features of children's play/games, toys recommended for preschoolers are as follows: picture books, dolls and clothes for them, dishes, cooking utensils, telephone, sand and water accessories, various types of paints and brushes, paper, chalk, clay, puzzles, balls of different sizes, toys on wheels (cars, motorcycles), various musical instruments (drums, trumpet, flute, guitar, piano, etc.), cutting and gluing accessories, collage paper, slides, swings, seesaws, construction material (cubes, blocks, lego cubes, boards, plasticine, etc.), painting, drawing, and modeling material, woodworking tools that are easy to use, toy doctor kits, police officers, cooks, etc.; mosaics, puzzles, assemblers, disguise props, table-printed toys, riding props such as tricycles, bicycles, scooters, roller skates and the like (Kamenov, 2006).

As regards criteria for choosing toys, mothers pay attention to the fact that the toy is educational, high quality, flexible, and that it is appealing to both the child and parents. When fathers choose toys, they pay attention to the fact that the toy has educational characteristics and that the child likes it (Christensen & Stockdale, 1991). However, over the last few years, there has been a significant increase in the popularity of digital games, which have rapidly overshadowed other forms of games (Aleksić, 2018). Toy manufacturers include various mobile applications in their products, via smartphones. It is one of the ways to render their toys better and more desirable (Ng, Chow, & Salgado, 2015).

Use of smartphones by preschoolers

Bearing in mind tremendous opportunities offered by the Internet, and frequent lack of expertise on the part of parents, parents are unable to control their children when it comes

to spending too much time online and the internet content they access (Eastin, Greenberg, & Hofschire, 2006). The findings have also showed that a large number of preschool children have their own smartphone and that number is growing day in day out; in case they do not possess their own smartphone, they use the phone of their parents, relatives, brothers, sisters (Janković & Nikolić, 2019). According to the report of the Republic Bureau of Statistics of the Republic of Serbia from 2016, 91.8% of the population uses a smartphone, but there are no official data on the use of smartphones by children in our country. The survey done by the British company (Ofcom, 2019) showed that 24% of children aged 3 and 4 possess their own tablet, 20% use a smartphone, and 49% use a tablet to surf the Internet. According to one study conducted by an Internet company surveyed 2,200 mothers of children aged 2–5 years from the United States, Canada, Japan, Australia, New Zealand and some European countries, as many as 19% of children in the sample know how to use smartphone apps, and only 9% knows how to tie shoelaces, which means that they manage better in virtual than in real space and that fine motor skills and hand coordination take on a different expression (Dikić, 2019). The study involving children aged 7–10 years, which was conducted in Croatia, Serbia, and Italy (Ružić-Baf, Rajović, & Debeljuh, 2017), examined whether children have their own smartphone, as well as what they use it for the most. Of the total sample of children surveyed (1286), 49.6% of boys, and 58.6% of girls have a smartphone. It turned out that 54.7% of boys and 65.4% of girls use smartphones to play games. As regards parental control, 44.2% of boys, and 36.9% of girls stated that their parents did not impose rules or set limits on the use of smartphones, nor did they discuss it with their parents. The findings of other studies (Eastin, 2006; Duimel & de Haan, 2007, according to Valcke et al., 2010) indicated that only 30% of parents are physically present when their child surfs the Internet, and that others rely more on content control applications or browse the search history in Internet browsers.

The question of the risks of using smartphones by preschoolers is still relevant. Ružić-Baf, Rajović and Debeljuh (2017) claim that the use of devices (computers, tablets, smartphones etc.) by children should be limited due to the fact that it can have damaging consequences for the child's development (slow development, obesity, sleep disorders, mental disorders, aggression, addiction, radiation).

Children's favorite activities on these devices involve playing games, watching cartoons, and listening to music. This implies that children experience these devices, above all, as a toy. A small number of children use a computer and a smartphone for the purposes of learning (Janković et al., 2019). The question of how much time a child can spend using these devices without it leading to negative consequences for his/her development remains unanswered. Preschool children need to move for proper development, they need interaction with adults and peers, and they need symbolic play (Janković et al., 2019).

Parenting styles

Parenting styles are most often presented as a tool used by parents to assess which behavior and activities, while respecting the child and his/her developmental needs, can achieve parenting objectives in the best possible manner. Parenting style in the family is established by the parent or guardian, the adult who is responsible for the child and with whom the child establishes an affective relationship (Milenković & Stepanović, 2013).

Parenting style implies a relatively consistent way of parents' behavior in relation to their children (Matejević, 2007). Once changes in the child's developmental needs occur, parenting objectives and disciplinary requirements gradually alter, but the emotional relationship that permeates the process of upbringing retains its consistency (Todorović, 2005). Schaefer's model prevails in the papers of most of our researchers (Genc, 1994; Mihić, Zotović, & Petrović, 2006; Kodžopeljić, Pekić, & Genc, 2008), who emphasize two dimensions: affective and control. In 1967, Diana Baumrind revised Schaefer's two-dimensional model, indicating that parental surveillance (or parental control) is the most important element of parental function (Pavićević & Stoiljković, 2016). She studied the family climate and educational practice from the aspect of emotional interaction between parents and their children and ways of controlling the child's behavior by parents. She identified three different styles that most often appear as part of parents' parenting methodology and their interaction with children (Stojaković, 2016): authoritarian, authoritative, permissive.

Permissive parenting style implies a high level of parental warmth and love, while control is completely neglected. The main feature of permissive parenting style resides in the fact that the parent establishes a "friendly" relationship with the child, rejects his/her own authority and is not able to forbid the child something or force him/her to do something against his/her will. Such parents lavish love on the child, yet when it comes to teaching norms and discipline – they are mostly powerless. According to Stojaković (2016), permissive parenting style can often imply that parents are not interested in the child at all, they do not care what happens to their child, they allow him/her to grow up without parental control, left his/her own devices, which can lead to adverse consequences for the child's development. This kind of atmosphere most often causes children to be neglected, and, as a result, such children will display delinquent behavior later in life. The result of permissive upbringing is the "spoiled child syndrome" (Stojaković, 2016). Children raised in this way do not have the ability to manage their emotions, do not know their abilities, go beyond their capabilities, look for what does not belong to them and what they did not deserve, do not have work habits, demand that their every wish be fulfilled, and they have difficulty taking responsibility for their own life.

Regarding the **authoritarian parenting style**, the parent requires a high level of control. Such parents are strict and often very demanding: they demand respect, expect the child to adhere to certain rules of behavior and fulfill the objectives and tasks they have been set. Children need discipline for proper development, but also parents who will also provide them with love and support, and the authoritarian parenting style is reduced to disciplining without showing love. This does not mean that parents do not love their children, they seek to manipulate them in order to make them obedient.

The corollary of such parenting style is the "syndrome of overly socialized child" (Stojaković, 2016), a modest child with developed work habits, who is achievement-oriented. When parents avoid showing love, the child is not certain of his/her worth, so he/she constantly tries to prove that he/she is worthy, and tries to live up to parents' expectations and thus deserve their love and attention.

Children reared in this way are well organized later in life, achievement-oriented, prone to perfectionism, and pleasing others. Although productive and engaged, they maintain a bad image of themselves and lack self-esteem, and they find it difficult to cope with

failure. The authoritarian parenting style is based on direct control of the child's behavior by repressive authority, which can create an opportunity to form a strong and persistent character.

The authoritative parenting style rests on control, but also maximum support and respect for the child by the parents. Authoritative parents lavish love and warmth on their child, they are interested in the development of his/her potentials, but they impose clear limits. The child sees that his/her parents love him/her and in that way builds a positive image of himself/herself and a sense of self-worth. Authoritarian parenting style is based on direct control which goes hand in hand with tolerance, which allows the child to become independent and develop self-confidence. This parenting style serves an emancipatory function, because the child becomes more independent from the external authority (Stojaković, 2016). The authoritative parent puts forward demands and formulates clear rules of conduct, and explains to the child the reasons for applying those rules. Even though there is parental authority, the atmosphere in the family is emotionally fulfilling, the child feels that he/she is respected from his/her parents (Pavićević & Stoiljković, 2016).

It was only later that Baumrind included the uninvolved parenting style in her model, whose main characteristic is complete neglect of the child (Pavićević & Stoiljković, 2016). This uninvolved (neglectful) parenting style is characterized by a low level of warmth and control. In this case, the parents do not take care of the child, and they do not care what happens to their children. They are indifferent, do not impose any restrictions on the child, nor do they provide them with love, attention and emotional support. Children who grow up in this kind of family climate often become delinquents.

METHODOLOGY

Sample of research

In this research, the sample of respondents consists of two categories: parents and their preschool children. The sample has the characteristics of a suitable sample, as parents who follow the "Bebac" portal along with their children participated in the online survey. The sample consists of 175 adults (parent or guardian) and 175 children.

Table 1. Descriptive measures for age variable
Tabela 1. Deskriptivne mere za varijablu starosti

	Min	**Max**	**M**	**SD**
Age of parents/guardians	22.00	55.00	33.50	5.10
Age of children	3.00	6.00	4.33	1.09

The sample is almost uniform with regard to gender – girls made up 51.4% of the sample, while the remaining 48.6% were boys.

Instruments

The questionnaire on toy preference was designed for the purposes of this research. The questionnaire contains 19 pairs of pictures of toys (10 pairs of pictures that are most common among girls, and 10 picture pairs most common among boys, one toy was chosen for both groups of children), and a picture of a mobile (smartphone). The child's

task was to choose what he would rather play with – a toy or a mobile phone. The picture pairs between which the children choose (19 in total) were formed in a random order. While forming pairs of pictures of toys, we made sure that the first pictures within pairs were a mobile phone and a toy, and that they appeared an equal number of times. The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) (Robinson, Mandleco, Frost Olsen, & Hart, 2001) was used to assess parenting styles. It consists of 64 items, one half of which (32 items) measures the mother–child relationship, and the other half measures the father–child relationship. The respondent marks the extent to which he/she agrees with each statement on a five-point Likert–type scale. This questionnaire identifies three parenting styles, in accordance with the theory of Diana Baumrind (Smailović, 2019). The items are arranged in three scales: authoritative parenting style (15 items), authoritarian parenting style (12 items), and permissive parenting style (5 items). The questionnaire is of satisfactory reliability; authoritative parenting style amounts to 0.91, authoritarian style amounts to 0.86, and permissive style amounts to 0.75 (Kostić, Minić, & Rovčanin, 2020).

Way of conducting research

The research consisted of two phases. The first phase of the research was focused on identifying the most favorite toys among preschoolers. Thirty children (15 girls and 15 boys) listed three favorite toys each. Based on their lists, 19 toys were singled out, which were paired with a smartphone.

In the second phase of the research, parents filled out a questionnaire online. This research brought together three parts: the first part of the questionnaire contains general information about the child (gender, age), and about the person (mother/father/guardian) filling in the questionnaire (age). The second part of the questionnaire contains a questionnaire on parenting styles. These two parts were completed by a parent or guardian. The third part of the questionnaire contains a questionnaire on the preference for toys. Children answered this part of the questionnaire by choosing one picture from picture pairs, according to the following criterion: what would you rather play with? Parents were instructed to show their children the pictures in the questionnaire, and the children chose between a toy and a mobile phone, and the parents' task was to keep a record of their children's answers.

General questionnaire for gathering socio-demographic data concerned the following – age of mother/father/guardian, age of the child, and gender of the child.

The online survey was conducted during July and August 2021. The link to the questionnaire was available on the Internet portal "Bebac" for 45 days, and was removed afterwards. It was also highlighted that participation in the research was on a voluntary basis and completely anonymous, and that the obtained data were to be used exclusively for scientific purposes.

Data processing methods

The SPSS (Statistical Package for Social Sciences) software package was used to process the data obtained. Reliability was assessed and measured using Cronbach's alpha (α). Frequency was used to determine children's favorite toy, while analysis of variance (ANOVA) and Chi-square were used to examine the relationship between the choice between toys – mobile phone and parenting styles.

RESULTS AND DISCUSSION

The data in the figure below show that the maximum number of choices between pairs amounts to 3325; i.e. the number that could theoretically be maximally achieved in case the respondents chose only one offered category (either a toy or a mobile phone). From the theoretical maximum (3325), preschoolers preferred toys 2409 times, while they chose mobile phones 916 times. When making a choice, approximately every third preschooler (27.55%) chooses to play with a mobile phone.

Table 2. Measures of descriptive statistics of theoretical and empirical choices of toys and mobile phones
Tabela 2. Mjere deskriptivne statistike teorijskih i empirijskih izbora igračaka i mobilnih telefona

Choice	Theoretical maximum of score	Empirical score (%)
Toy	19 * 175 = 3325	2409 (72.45)
Mobile phone	19 * 175 = 3325	916 (27.55)

For the purposes of further statistical techniques, the global mobile phone preference score was determined. It is based on summarizing children's answers from the questionnaire – a higher score on this scale indicates a higher preference for mobile phones, while a lower score indicates a lower preference for mobile phones for gaming purposes. The advantage of the global score is that it can be treated as a continuous numerical variable, and is therefore adequate for use in more advanced statistical analyses.

Table 3. Measures of descriptive statistics and reliability of toy preferences - total score
Tabela 3. Mjere deskriptivne statistike i pouzdanosti preferencija igračaka - ukupan rezultat

	α coeff.	Min	Max	M	SD
Preference for mobile phone	0.790	0	18.00	5.23	3.78

It is apparent that the score determined in this way showed a satisfactory level of reliability (Cronbach's alpha coefficient amounts to more than 0.7 units), and that the average value of preference for mobile phones is far below the theoretical average.
The T-test for independent samples indicated that there is no statistically significant difference between girls and boys with respect to the preference for a mobile phone.

Table 4. Findings of the examination of the predominant parenting style
Tabela 4. Nalazi ispitivanja preovlađujućeg stila roditeljstva

Parenting style	N	%
Authoritative	167	95.4
Authoritarian	1	0.6
Permissive	7	4.0
Total	175	100

The largest number (95.4%) of parents/guardians apply the authoritative parenting style. The process of upbringing of preschoolers is permeated with parental control, as well as maximum support and respect for the child. The authoritative parent makes demands and

lays down clear rules of conduct, explains to the child the reasons for applying those rules. Although there is parental authority, the atmosphere in the family is emotionally warm, whereby the child develops a sense of respect by the parents (Pavićević & Stoiljković, 2016). Parents show love and warmth towards the child, and they are interested in the development of the child's potential, but they set clear boundaries. The authoritarian parenting style is based on direct control, but with tolerance, which allows the child to become independent and develop self-confidence. This parenting style serves an emancipatory function, as the child becomes more independent from the external authority (Stojaković, 2016).

Table 5. Pearson's correlation coefficient between parenting styles and their children's preference for a mobile telefona on the entire sample
Tabela 5. Pearsonov koeficijent korelacije između stilova roditeljstva i sklonosti njihove dece prema mobilnom telefonu na celom uzorku

	Preference for a mobile phone
Verbal hostility	0.151*

** statistically significant at the level 0.05 ($p < 0.05$) ** statistically significant at the level 0.01 ($p < 0.01$)*

The only statistically significant correlation between preference for playing with a mobile phone and parenting styles is verbal hostility, as one of the three subdimensions of the authoritarian parenting style. The findings indicate that children, whose parents shout, criticize and show anger as part of their parental methodology, prefer playing with a mobile phone. In their paper on parenting styles, Pavićević and Minić (2021) give an overview of studies which show that parenting styles differ in relation to the sex of the child. For this reason, we examined the correlation of parenting styles and preference for a mobile phone especially both on the subsample of girls and the subsample of boys. As regards the subsample of girls, no statistically significant correlations were found between the main dimensions and subdimensions of parenting styles and preference for a mobile phone.

Table 6. Pearson's correlation coefficient between parenting styles and preference for a mobile telefona on the subsample of boys
Tabela 6. Pearsonov koeficijent korelacije između stilova roditeljstva i sklonosti prema mobilnom telefonu na poduzorku dečaka

	Preference for a mobile phone
Authoritarian parenting style	0.267*
Coercion	0.292*

** statistically significant at the level 0.05 ($p < 0.05$) ** statistically significant at the level 0.01 ($p < 0.01$)*

The findings showed that the authoritarian parenting style correlates statistically significantly, positively, and poorly with preference for mobile phones on the subsample of boys. Also, a statistically significant correlation was found between the subdimension of coercion and the total score of preferences for mobile phones – this correlation is low and positive ($r = 0.292$, $p < 0.05$). Preschool boys, whose parents often resort to corporal punishment, prefer playing with a mobile phone.

CONCLUDING REMARKS

The findings obtained lead to the following important conclusions:

- Preschool children, after choosing in 19 situations between a favorite classic toy and a mobile phone, chose a mobile phone in 27.55%, and playing with classic toys in 72.45% situations.
- There is no significant difference between girls and boys in terms of preference for playing with a mobile phone.
- The most dominant (95.4%) parenting style with respect to preschool children is the authoritative parenting style.
- On the entire sample of preschoolers, from the set of parenting styles, only verbal hostility correlates with the preference for playing with a mobile phone.
- On the subsample of boys, from the set of parenting styles, the authoritarian parenting style and coercion - as its subdimension - correlate with the preference for playing with a mobile phone.
- When there is a correlation between the parenting style and the preference for mobile phones, it is always the case with the authoritarian parenting style ... either as a parenting style or as one of its subdimensions.

REFERENCES

Aleksić, V. (2018). Preferencije, navike i ovisnost mlađih adolescenata o digitalnim igrama. *Croatian Journal of Education, 20*(2), 463-500. https://doi.org/10.15516/cje.v20i2.2583

Bartholow, B. D., & Anderson, C. A. (2002). Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior: Potential Sex Differences. *Journal od Experimental Social Psychology, 38*(3), 283-290. https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1502

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Psychology Monographs*, *75*(1), 43-88.

Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2002). Violent Video Games and Hostile Expectations: A Test of General Aggression Model. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*(12), 1679-1686. https://doi.org/10.1177%2F014616702237649

Carnagey, N. L., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2007). The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*(3), 489-496. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.05.003

Christensen, K. E., & Stockdale, D. F. (1991). Predictors of Toy Selection Criteria of Preschool Children's Parents. *Children's Environments Quartely, 8*(1), 25-36. https://www.jstor.org/stable/41514766

Davidović-Rakić, J., Minić, J., Kompirović, T., & Stoševski, A. (2020). Zastupljenost video igara među osnovcima. In R. Rajović (Ed.), *Novi izazovi u edukaciji* (pp. 90-102). Novi Sad: Edukativni centar NTC.

Dikić, N. (2019). *Psihologija interneta.* Retrieved 4th December 2020 from https://psihologijainterneta.wordpress.com/2019/05/28/internet-i-mobilni-uredaji-kao-sredstva-obrazovanja/

Đorđić, V. (2006). Roditelji i fizička aktivnost dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine. In Zbornik radova interdisciplinarne naučne konferencije sa međunarodnim učešćem (pp. 127-134). Novi Sad.

Eastin, M. S., Greenberg, B. S., & Hofschire, L. (2006). Parenting the internet. *Journal of Communication, 56*(3), 486-504. http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00297.x

Elkonjin, D. B. (1981). *Psihologija dečje igre.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Genc, L. (1994). Percepcija zastupljenosti vaspitnih postupaka roditelja u zavisnosti od pola, uzrasta, socioekonomskog statusa i školskog uspeha adolescenata. In Đ. Đurić, *Ličnost u višekulturnoj sredini* (pp. 15-24). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J., & Walsh, D. A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal od Adolescence, 27*(1), 5-22. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.002

Glebuviene, V. S., & Tarasoniene, A. (2007). *Modern means of (self-) education and play of 5 - 6 year of children*. Brno: Internatioanl Council for Children's Play.

Hollingdale, J., & Greitmeyer, T. (2014). The Effect of Online Violent Video Games on Levels of Aggression. *PLoS ONE, 9*(11), 1-5. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0111790

Ilišin, V., Marinović Bobinac, A., & Radin, F. (2001). *Djeca i mediji: Uloga medija u svakodnevnom životu djece.* Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Janković, B., & Nikolić, M. (2019). Čitanje ili smart telefon iz perspektive roditelja predškolskog deteta. *Krugovi detinjstva: časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva, 2*(7), 19-28.

Janković, B., Nikolić, M., Vukonjanski, J., & Terek, E. (2019). Aktivnosti predškolskog deteta na kompjuterima i mobilnim uređajima. *Pedagoška stvarnost, 1*, 3-20. https://doi.org/10.19090/ps.2019.1.3-20

Jocić, S., Mamužić, B., Kukić, J., & Rukavina, S. (2011). *Predškolsko dete - između igre i medija. Vaspitno-obrazovni i sportski horizonti*. Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera.

Kamenov, E. (2006). *Dečija igra: Vaspitanje i obrazovanje kroz igru.* Beograd: Zavod za udžbenike.

Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre.* Zadar: Sveučilište u Zadru.

Kostić, S. M., Minić, J. Lj., & Rovčanin, E. E. (2020). Vaspitni stilovi roditelja kao prediktori dimenzija samoefikasnosti učenika osnovne muzičke škole. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini, 50(2),* 315-333.

Kodžopeljić, J., Pekić, J., & Genc, A. (2008). Relacije između vaspitnih stavova roditelja i autoritarnosti dece. *Pedagoška stvarnost, LIV, 9-10,*1027-1038.

Lovrić, K. (2017). *Slobodno vrijeme roditelja i dece predškolske dobi* (Završni rad). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Maftei, A., & Enea, V. (2020). Symptoms od Internet Gaming Disorder and Parenting Styles in Romanian Adolescents. *Psihologija, 53*(3), 307-318. https://doi.org/10.2298/PSI190808008M

Matejević, M. (2007). *Vrednosne orijentacije i vaspitni stil roditelja.* Niš: Filozofski fakultet.

Milenković, T. Z., & Stepanović, D. T. (2013). Samoefikasnost i vaspitni stilovi. *Razvoj i mentalno zdravlje,* 85-100.

Milošević, T. M. (2018). Dečja igra: prilika za razvoj socio-emocionalnih veština. *Zbornik odseka za pedagogiju (Novi Sad), 27,* 173-195.

Mihić, I., Zotović, M., & Petrović, J. (2006). Sociodemografke karakteristike porodice, podela posla u kući i vaspitni stilovi roditelja u porodicama na teritoriji Vojvodine. *Pedagoška stvarnost,1-2,* 118-134.

Mlinarević, V., & Brust Nemet, M. (2012). *Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu*. Osijek: Učiteljski fakultet.

Mužić, M. (2020). *Položaj predškolskog djeteta u svijetu masovnih medija* (Završni rad). Pula: Sveućilište Jurja Dobrile u Puli.

Ng, G., Chow, M., & Salgado, A. (2015). Toys and Mobile Applications: Current Trends and Related Privacy Issues. In P. C. Hung (Ed.), *Mobile Services for Toy Computing* (pp. 51-76). Springer International Publishing Switzerald.

Ofcom. (2019). *Children and parents: Media use and attitudes report 2019.* London: Ofcom. Retieved 4th Decembar 2020 from https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0023/190616/children-media-use-attitudes-2019-report.pdf

Pavićević, M., & Stoiljković, S. (2016). Percipirani vaspitni stavovi roditelja kao prediktori interpersonalne orijentacije studenata. *Primenjena psihologija, 9(3),* 293-311. http://dx.doi.org/10.19090/pp.2016.3.293-311

Pavićević M., & Minić, J. (2021). Parenting styles of adolescents' parents in Kosovo and Metohija. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini,* 51(3), 19-32. https://doi.org/10.5937/zrffp51-32632

Poulain, T., Vogel, M., Neef, M., Abicht, F., Hilbert, A., Genuneit, J., ... & Kiess, W. (2018). Recirpocal Associacions between Electronic Media Use and Behavioral Difficulties in Preschoolers. *International Journal of Environmental Research and Public Helath, 15*(814), 1-13. https://doi.org/10.3390/ijerph15040814

Renić, M. (2018). *Korištenje medija kod djece predškolske dobi i njihovih roditelja* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Fakultet političkih znanosti.

Republički zavod za statistiku. (2016). *Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u Republici Srbiji, 2016*. Beograd: Republički zavod za statistiku Srbije.

Robinson, C., Mandleco, B., Olsen, S., & Hart, C. (2001). The parenting styles and dimensions questionaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos, & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: Vol 3. Instruments & index* (pp. 319-321). Thousand Oaks: Sage.

Ružić-Baf, M., Rajović, R., & Debeljuh, A. (2017). ICT, Digital Rest (or Tiredness?) Spending Free Time in Front of a Screen. *TEM Journal, 6*(4), 883-887. https://doi.org/10.18421/TEM64-31

Savičić, J. (2012). *Kompjuterske igre iz ugla deteta predškolskog uzrasta* (Doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.

Siste, K., Hanafi, E., Jamtani, D., Murtani, B. J., Beatrice, E., Christian, H., . . . Ismail, R. I. (2020). Gaming Disorder and Parenting Style: A Case Series. *Addictive disorders & their treatment, 19*(3), 185-190. https://doi.org/10.1097/ADT.0000000000000195

Smailović, S. (2019). Povezanost vaspitnih stilova roditelja i religioznosti kod adolescenata. *Univerzitetska misao - časopis za nauku, kulturu i umjetnost, 18,* 157-170. https://doi.org/10.5937/univmis1918157S

Stojaković, P. (2016). *Vaspitni stilovi i razvoj darovitosti i kreativnosti.* Banja Luka.

Todorović, J. (2005). *Vaspitni stilovi roditelja i samopoštovanje adolescenata*. Niš: Prosveta.

Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education, 55*(2), 454-464. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009

Van der Geest, K. E., Merelle, S. M., Rodenburg, E., Van de Mheen, D., & Renders, C. M. (2017). Cross-sectional associations between maternal parenting styles, physical activity and screen sedentary time in children. *BMC Public Health, 17*(1), 753. https://doi.org/10.1186/s12889-017-4784-8

INTRODUCTION TO THE EMOTIONOLOGY OF CHILDHOOD (WITH AN APPENDIX TO CHILDREN'S LITERATURE)

UVOD U EMOCIONOLOGIJU DJETINJSTVA (S PRILOGOM DJEČJOJ KNJIŽEVNOSTI)

Jelena ALFIREVIĆ-FRANIĆ
Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Zadar, Republika Hrvatska

Review artical

ABSTRACT
The paper provides an overview recent literature of the emotionology of childhood in historiography and in the history of children's literature, in reviewing the history of childhood emotionology in the Middle Ages and parents' feelings towards children to Stearns' reading of modern children's emotions, problematized by the notion ,"Happy Children" as a product of popular American emotional culture. Correlated with the historical overview, emotiology will be explored as a modern method of approaching the literary text of children's literature. Since the field of children's literature has not been researched in Croatian literary studies by using emotionology as a methodological framework, the aim of this paper is to increase interest in literary emotionology, expand the overview of research methodology in the scientific community and thus popularize the field, especially in terms of new emotional research of children's literature in Croatia, which are given a guide by this introduction. Following the example of the history of emotions in historiography, the aim is to encourage literary emotionology to write a systematic emotionological study of literary-historical periodization of (dominant) emotions in various periods of children's literature, from the beginning of children's literature to the present day (emotionology has evidently been lacking so far). The conclusion is that neither methodological, terminological or interdisciplinary and transdisciplinary problems in the study of feelings should distract us from the continuous research of emotionology at various social levels, a topic that is important in itself (Stearns and Stearns, 1985) and which - if we look at emotionology as a valent anti-essentialist feature of identity (whether real or literary) - begins its development in early childhood, which gives the topic a specific merit.

Keywords: history of emotions; emotionology; emotions and literature; children's literature; childhood and emotions

APSTRAKT
U radu će se dati pregled recentne literature o emocionologiji djetinjstva u historiografiji i u povijesti dječje književnosti, počevši od pregleda povijesti djetinjstva u srednjem vijeku i osjećaja roditelja prema djeci do Stearnsovog čitanja modernih dječjih emocija, problematizirano pojmom „Happy Children" (2019.), kao proizvodu popularne američke emocionalne kulture. Korelacijom s povijesnim pregledom, istražit će se emocionologija u književnoznastvenom pristupu dječjoj književnosti, i to kao suvremena metoda pristupa književnom tekstu dječje književnosti. S obzirom da u hrvatskoj književnoj znanosti do sada nije metodološkim emocionološkim alatom istraženo područje dječje književnosti, cilj rada je povećati znanstveni interes za književnu emocionologiju, proširiti pregled metodologije istraživanja u znanstvenoj javnosti te time popularizirati predmetno područje, poglavito za nova emocionološka istraživanja dječje književnosti u Hrvatskoj, kojima se ovim uvodom daje orijentir. Po uzoru na povijest emocija u

historiografiji temeljna tendencija rada je potaknuti književne emocionologe na pisanje sustavne emocionološke studije o književno-povijesnoj periodizaciji (dominantnih) emocija u razdobljima dječje književnosti, od početaka dječje književnosti do danas, koja ovom području (kao i općoj povijesti književnosti o emocijama) evidentno nedostaje. Zaključak je kako nas ni mogući metodološki, terminološki ili interdisciplirarni i transdisciplinarni problemi u proučavanju osjećaja ne bi trebali odvratiti od kontinuiranog istraživanja emocionologije na raznim društvenim razinama, teme koja je sama po sebi važna (Stearns & Stearns, 1985), a koja – gledamo li na emocije kao na valentno antiesencijalističko obilježje identiteta (bilo stvarnoga ili književnoga) – započinje svoj razvoj još u ranome djetinjstvu, što temi daje specifičan značaj.

Ključne riječi: povijest emocija; emocionologija; emocije i književnost; emocije i dječja književnost; djetinjstvo i emocije

INTRODUCTION

The intriguing field of history of emotions has seen a great deal of progress and development in the last two decades, even to the extent that renowned experts, historical emotionologists [author's remark J. A. F.], such as Barbara Rosenwein, William Reddy and Carol and Peter Stearns, have begun talking about a certain emotional turn (Plamper, 2010, p. 237). In the study "Emotionology: Clarifying the history of emotions and emotional standards", in the journal *American Historical Review*, historians P. N. Stearns and C. Z. Stearns (1985) have made a pioneer breakthrough in the direction of subdisciplinary establishment and theoretical design of the history of emotions... "through socio-historical conditions of emotion production" (Blažević, 2015, p. 391), when for the first time in the domain of historiography, they defined "emotionality" and what is now referred to as a research discipline of emotionology - the study of "attitudes and standards that society or a particular group in society, reflects towards basic emotions and their appropriate expression" (Stearns & Stearns, 1985, p. 813). They indicated that "emotionology" observes the way in which certain cultures speak about certain emotions, paying attention to how feelings are evaluated, marginalised, scientifically defined or encoded throughout history. Historians should start with a review of emotionology from a certain period, and then consider, to the possible extent, the modern expressions of emotion in contrast to the dominant emotional frame of that period. Today's affirmation of the history of emotions is particularly noticeable in the example of establishing research groups and specialised centres for researching emotions throughout history. It is especially important to focus on the studies of P. C. Hogan, today the most prominent scholar dealing with literary emotions. A particularly important role is played by the following four research centres: Queen Mary Centre for the History of Emotions in London, Languages of Emotion, Research Center "History of Emotions" – Max Planck Institute for Human Development and Australian Research Council Centre of Excellence for the History of Emotions. In the recent years, their work has led to a significant increase of publications dedicated to the history of emotions, an area offering a new and vital approach to the study of the past, and it is based on an idea that human emotions change over time and that they are a product of culture as well as biology. Therefore, the future direction of history of emotions is the convergence of humanities and neuroscience towards important observations about the biocultural status of human beings. P. N. Stearns pointed out that, although historians haven't been

encouraged to become competent neuroscientists, the historians of emotion ought to bear in mind the implications of social neuroscientific research, with the aim of encompassing emotions' potential to unlock the history of experience. In the recent decades, emotions have been an interdisciplinary research topic that has interweaved not only humanities and social sciences, but also natural sciences (a productive research of emotions is performed between social and medical, neurobiological and cognitive sciences)(Cook, 2001; Carroll, 2004; Gottschall, 2008).

In 1985, when Stearns and Stearns provided the "definition" of emotionology, they predicted that "the study of emotion may become one of the hot new topics in social history" (Stearns & Stearns, 1985, p. 830). Aside from gaining momentum in the field of social history, emotionology is nowadays a hot topic in literary studies as well [author's remark, J. A. F.], which is why we explore of a historical periodization methodology of review literature of childhood in historiography and in children's literature. It is unreasonable and unnecessary to use difficulties (for example, interdisciplinarity or the unresolved issues the definition of emotions/feelings/affects, the division of emotions, history of emotions, uniqueness/universality, cultural specifics) (Attridge, 2004; Nussbaum, 2005; Keene, 2007; Kapetanović, 2012, according to Peternai Andrić, 2019, p. 25) as an excuse for neglecting emotions – a key ingredient of human history and human essence, with focus on the emotional (feelings) as a predilect of something ,"human(istic) code"[1] in a man (the author of the paper believes that in the humane dimension, emotions, i. e. sensitivity in man, play a key role, and this is closely related to the term "emotional intelligence" (as a combination of affective and cognitive). Methodologically problems in emotion-related research should not discourage us from engaging with emotionology at different social levels, a topic that is important in itself (Stearns & Stearns, 1985, p. 830), and which, if we observe emotions as a strong anti-essentialist characteristic of identity (whether real or literary), starts its development in early childhood.

METHODS OF WORK

The subject corpus of qualitative analysis in the paper consists of recent studies that problematize the emotional psychology of childhood in historiography and in the science of literature. By presenting the research achievements so far, the aim of the paper is to give an overview of the emotionals of childhood. The author of the paper, J. Alfirević-Franić, from a standpoint of literary emotionology, advocates for a wider acceptance of mainstream (Brković, 2015, p. 407) emotionology-based method when approaching literary texts. Such methods would lead to a historical and emotional scientific evaluation of emotions in all literary periods, modelled after emotionology in a historical discipline/historiography (which studies historical views and standards of society or a group within a society, according to emotions and their expression throughout historical time periods). It emphasizes the need for writing a systematic study of historical

[1] "Humanistic code" is identity (human, human) structure that has a recognizable human (emphasis) and (pre) sign inscribed in it, and whose fundamental, central or core, component should be love. Love is understood as a positive emotion that consequently affects the construction of a positive human (eastern) identity, love in the "humanistic code" is what without which a man could not be called a man. "Humanistic code", on the other hand, is a newly conceived term that would denote fundamental human values: kindness, honesty, morality, love (Alfirević-Franić, 2022).

periodization of different kinds, i.e., predominating emotions in literary texts, throughout literary periods, from the earliest literary works until today, which has been missing within the literary studies of emotions/literary emotionology. Such studies would be determine the differences (in representation, dominance/frequency of occurrence etc.) between emotions over a given literary historical period. While the history of emotions is dealing with emotional social relations through history, literary emotionology would, unlike historical emotionology, deal with models, forms and representations of emotions and functions of emotional engagement in fictional literary texts (forming emotions, manipulation of emotions, role of emotions in text reception, emotional codes within a text, emotions' narrative connections in literary identity constructs, importance of emotions in representations of bodies and corporeality etc.). In the future, it is necessary to write such separate and studious literary-historical periodization of (dominant) emotions in the periods of children's literature, again with emotional methodology, in a systematic and structured scientific-literary emotional study, because such study is globally lacking in the emotionology of children's literature. The method of reviewing the literature, through indirect systematic analysis, tends to present research results in childhood emotionality and encourage further research and publication of a comprehensive study of childhood emotionality.

CHILDHOOD EMOTIONOLOGY IN THE MIDDLE AGES[2]

The discussion of parent-child relationship has been widely polemicized in historiography in the last third of the twentieth century (Nikolić Jakus, 2015). Historian Zrinka Nikolić Jakus has written about the history of emotions in childhood in the collection of historical publications *Historijski zbornik* (2015), amongst which is her article "Povijest djetinjstva u srednjem vijeku i povijest emocija: osjećaji roditelja prema djeci kao primjer istraživačkog pristupa temi osjećaja u prošlosti" that we used in our review of emotions in children in terms of its historical development. Her research has often been related to the study of literary, fictional, sources. "The study of childhood and children has occupied the medievalist historians to a greater extent only since the 1960s and 1970s, although it is interesting that the first work dealing with childhood in the Middle Ages appeared in the late nineteenth century. However, several works that appeared then and at the beginning of the twentieth century were just curiosities without follow-ups" (Tompkins McLaughlin, *Studies in Medieval Life and Literature* 1894; Henry Payne, *The Child in Human Process* 1915, as cited in Nikolić Jakus, 2015, p.377). "The crucial milestone that initiated the study of childhood and children was the work of Philippe Ariès. As a part of his monograph 'History of the French population and his worldviews before the 18th century', in 1948 he published the chapter 'The Child in The Family' in which he argued that the understanding of childhood and attitudes towards children has changed throughout history. The publication of Ariès' book *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, from 1960, is considered to be a real beginning of the research of childhood history" (Nikolić Jakus, 2015, p. 377). "His main claim was that childhood was actually a social construction that began to be understood as a special condition in human life only in the 17th century, so that children gradually became the

[2] Most of the chapter is a translation of the text by Z. Nikolić Jakus (in: *Historijski zbornik* 68 (2015) 2: 377-381).

centre of family and parental attention and emotions with a much stronger separation of private and public life" (Nikolić Jakus, 2015, p. 378). ,"Psychoanalyst Lloyd deMause ("The History of Child", introductory essay in the *Journal of the History of Childhood* 1974), Edward Shorter (*The Making of the Modern Family* 1976) and Lawrence Stone (*The Family, Sex and Marriage in England* 1500-1800, 1977) in their works they problematized emotional indifference, i.e. neglect of children. Due to the high mortality of children, parents in the Middle Ages emotionally distanced themselves from their children who often left their homes early, while gentle and sentimental attitude towards children became a product of much later times; the constant progress in the care for children nowadays probably represents the culmination of the rapprochement of parents and children in the emotional sense" (Nikolić Jakus, 2015, p. 378).

"James Schulz's book (*The Knowledge of Childhood in the German Middle Ages*, 1995) was criticized, as he almost exclusively researched the care of children in medieval German lands on the basis of German medieval literature, where children would often be victims of abandonment, raised by beasts in the woods, possibly the fruit and victims of incest, etc." (Nikolić, Jakus, 2015, p. 380). However, the degree of medieval parents' care for children and their feelings towards children should be assessed carefully (for example, the analysis of sending a child with the wet nurse to a village, shows that such practice stemmed largely from the fact that city air was considered potentially dangerous to health and similar).

Here we refer to some other sources, which mainly problematize the legal, economic, historical aspects of childhood, and little mention is made of emotions. In the study *Death, Emotion and Childhood in Premodern Europe* (2016) Andrew Lynch in the chapter "He us but seven yeer olde': Emotions in Boy Martyr Legends of Later Medieval England" problematizes the emotional significance of boy's martyrdom, according to various medieval English sources, while Phillippa Maddern in the same study, writes about Rhetorics of Death and Resurrection: Child Death in Late-Medieval English Miracle Tales. For example, we single out the study *Children in the Middle Ages, 5th-15th Centuries* (1999) A. Bidon and D. Lett; A. Classen (ed.), *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance* (2011); E. Ewan and J. Nugent (eds.), *Children and Youth in Medieval and Early Modern Scotland* (2015); P. Fass (ed.), *The Routledge History of Childhood in the Western World* (2013); C. Heywood, *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern* (2001); S. Broomhall, *Emotions in the Household, 1200-1900* (2008); D. Boquet and P. Nagy, *Medieval Sensibilities: A History of Emotions in the Middle Ages* (2018).

STEARNS' READING OF (MODERN) CHILDREN'S EMOTIONS

With the goals of providing a broader historical overview of childhood emotions (and especially in recent world history), this paper turns to the recent work of the eminent pioneer of childhood history and emotions, historian of emotions Peter N. Stearns "Happy Children: A Modern Emotional Commitment" (2019), which is part of the research topic *Everyday Beliefs about Emotion: Their Role in Subjective Experience, Emotion as an Interpersonal Process, and Emotion Theory* (2020). "One of the most widespread beliefs about emotions, at least in American culture, is the idea that children should be happy and that childhood should be a happy, perhaps unusually happy phase

of life. P. N. Stearns earlier in “Children and emotions history” (2017) studies two major sets of changes in American approaches to children and emotions, around the 1800s and again in the 1920s; outlines several key historical insights into emotional standards and childhood, particularly in the United States (https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405629.2016.1222938). A recent survey found that 73% of Americans rated happiness as the most important goal in raising children and assessing educational outcomes. They were joined by a number of other modern Western societies: Canada with 78% and France with 86%. Only 20% of Americans rated success as the main goal, and most strikingly, only 49% of respondents in India chose happiness” (Stearns, 2019, p. 10). ”Stearns says American parents greatly value children's happiness, citing it far above other possible priorities. This commitment to happiness, shared with parents in other Western societies, is a product of modern history and is an important feature of popular emotional culture” (Stearns, 2019, p. 9). An expert in child rearing, Robin Berman, pointed out earlier in 2016 that the American equation “childhood equals happiness” was not automatic or natural, but the product of more specific circumstances (Stearns, 2019, p. 10), social and cultural artifact, and economic development (Malhotra 2015). The field of history of emotions, which has grown rapidly within the historical discipline over the past thirty years, argues that key aspects of each society’s emotional beliefs and experiences are not shaped by immutable psychobiology, but by specific social and cultural circumstances. This means that we can learn more about the past by including emotional variables in the human equation, according to P. N. Stearns. ,”Some special cultural assumptions that were deeply rooted in colonial America. High infant mortality rates (30-50% of all children born before the age of five), aside from resulting with frequent deaths also limited reactions in adults. A dead child may be deeply mourned, but the expectation of transience has obviously affected the perception of childhood in general” (Stearns, 2016, according to Stearns, 2019, p. 10). Before the 19th century, traditional places for entertainment, and especially village festivities, gave young people space for joking and enjoying pranks. “In the colonial American context, this general situation was exacerbated, especially in New England, by a strong Protestant commitment to the notion of original sin, which are opposed the concept of a happy childhood. Indeed, numerous studies suggest that the emphasis to the degree of melancholy was encouraged even for adults, until the 18th century” (Greven, 1988; Demos, 1999; Mintz, 2006, according to Stearns, 2019). The interest in happiness-related conception of childhood began to accelerate in Western culture during the second half of the 19th century (Kotchimedova, 2005; MacMahon, 2006; Jones, 2017). The Enlightenment encouraged a new commitment to optimism about life on this earth, and hopes for happiness increased accordingly. Apologies for good mood, which had been common during the previous century with a tendency for melancholy towards human sinfulness, began to fade over time (Stearns, 1988). The positive expectation that civilized people should behave cheerfully began to grow stronger (Stearns, 2019, p. 11). Colin Jones states that are improvements in dentistry and a reduction in the number of decayed teeth have increased a willingness to smile openly (Jones, 2017). The emphasis on happiness has also been driven by some measurable improvements in comforts of life, at least for the middle class, from home heating to cleaner clothing. In revolutionary America, the pursuit of happiness was cited as a fundamental right. This significant cultural change was also reflected in a suggestive increase in attention to the frequency

of use of the words happiness and cheerfulness, which peaked in American English in the 18th century. Furthermore, the insistence on child obedience was retained, and decades after the 1800s the idea of cheerful obedience was included in family manuals (Stearns, 2014). The most obvious shift occurred in the first half of the 19th century, during the 1820s and 1830s, when traditional notions of original sin were increasingly replaced in Protestantism by insisting on childlike innocence. Clearly, the birth rate started to fall, which presumably allowed for greater emotional attention towards each individual child. In the mid-19th century, the general interest of the middle class in portraying the family as an emotional refuge from the complexities of economic and social life in the midst of early industrialization arose, and one historian called it "the family as a refuge in a soulless world" (Lasch, 1977; Mintz, 2006). The role of the middle-class family thus began to shift from function as a production unit to service as a source of emotional refuge and support, the ideal of a loving and happy reunion, with smiling photographs marking the advent of the 20th century (Mintz, 2006, according to Stearns, 2019, p. 12).

From the mid-19th century, however, there has been an innovation that has quietly become a standard practice in middle class life: celebrating children's birthdays as a predilect for "producing" the children's happiness (Pleck 2000, Baselice et al., 2019, according to, 2019, p. 12). The first recorded child's birthday took place in the United States, in Boston in 1772, for the 12-year-old daughter of a wealthy family. It was probably a way to show the family's wealth, as well as to pay homage to the child. By the 1870s, when the hugely successful Ladies Home Journal was founded, women's magazines began publishing stories of successful birthdays at least once a year, until the practice became common (until 1900). However, some religious writers worried that children would become too proud, that a celebration that should actually glorify God, or at least someone's parents, was distorted, while concerns about consumer overcrowding were not yet common (it wasn't an issue until the 20th century) (Stearns, 2019, p. 12). Immediately after 1900, Alice Birney praised the "creators of happy homes" for the "pleasure and enthusiasm" that birthday parties evoked (A New Idea, 1855; Aldrich, 1891; Gardner, 1904; Primary Education Journal, 1907; Buffalo High School Yearbook, 1925; Helena Independent Newspaper, 1982), and this included the accompanying expansion of Christmas celebrations (Stearns, 2019, p. 13).

In the 20th century, happiness became an end in itself, based on the belief that children's preferences prepare the qualities of adults (Leach, 1993). Around 1915, the theme of happiness became truly ubiquitous: "Happiness is as essential as food if a child is to develop into normal manhood or womanhood" (Birney, 1905), and the "emotional slogan" - "Make a child happy now and you will make him happy 20 years from now" - has become ubiquitous [author's remark, J. A. F.] (Stearns, 2019, p. 13). Even a rather strict behaviourist, John Watson, intoned: "Failure to raise a happy child... falls on the shoulders of parents" (Stearns, 2012). Symbolizing this intensification, the song "Happy Birthday" appeared in the 1920s, gaining widespread popularity over the next decade. By the 1960s, parents reported a growing sense of obligation to play regularly with their children as part of their commitment to sponsoring happiness. The social and emotional learning movement (another 1960s product) has taken hold in schools, urging teachers to emphasize positivity and beware of less happy emotions. Serving a happy child continues to gain momentum (Stearns, 2019, p. 13), and above all, the problem of

sadness (make sure children never go to bed sad: “Darling we are quite happy now, aren’t we? Look up and smile at mother… You know she loves you so much and wants you to be always the very happiest little boy in all the world”) (O'Shea, 1920; Galloway, 2013, as cited in Stearns, 2019, p. 14) – deeper reflection raises the question of whether a real (normal) situation in which a child, like any other human being, is allowed to be sad, i.e., whether insisting (by adults) on children's happiness, is unnaturally (and harmfully?) romanticized).

Although purchasing gifts for children dates back to the late 18th century, when the focus was on a new genre of children’s books, with the 20th century, and especially with the rise of the toy industry, the custom of using gifts to promote children’s happiness became increasingly entrenched. Soon after 1900, many parents began buying toys even for infants (including the soon-to-be-known teddy bear). Thus, “things” helped fulfil the otherwise daunting parental task of connecting childhood and joy. Entire companies have paid attention to the connection of happiness: ”Disney, founded in the 1920s, made happiness its core theme, and later declared that child-friendly parks like Disneyland California are “the happiest places in the world” (Cross, 2004, according to Stearns, 2019, p. 14). What is the result of this, modern, creation of children's emotions - happiness? Concern that many children have become too greedy and materialistic (Ibid, p. 14). What else is the reason for that? The combination of consumerism/fun/happiness took place on one final development from the 20th century: redefining boredom. Boredom itself was a modern concept: the word came into common use only in the mid-19th century, apparently associated with a growing interest in active happiness. “I’m bored” has become another way of telling the adult world that a child should have fun (Stearns, 2003; Toohey, 2011).

P. N. In his paper “A Challenge in the Emotional History of Childhood” (*The Journal of the History of Childhood and Youth*, Johns Hopkins University Press, 1/1) from 2008, and in “Obedience and Emotion: A Challenge in the Emotional History of Childhood” from 2014 (*Journal of Social History*, 47/3, Oxford University Press) Stearns dealt with the emotional implications of child obedience in the United States from the early 19th century onwards and published a study *Childhood in World History* (Routledge). With his comparative analysis West and East he facilitates the intercultural and transnational understanding of attitudes towards the role of children in society, and outlines how the “models” of childhood have evolved throughout history.

OTHER APPROACHES TO CHILDHOOD EMOTIONOLOGY

Given that, contrary to parents’ responses to child deaths in early modern England, the emotional experiences of young people themselves have been seldom explored, Hannah Newton in Chapter Five “Rapt Up with Joy’: Children’s Emotional Responses to Death in Early Modern England” of the *Death, Emotion and Childhood in Premodern Europe* study done by editors: Katie Barclay, Kimberley Reynolds and Ciara Rawnsley (2016) seeks to correct this shortcoming by observing death through the eyes of a child, i.e. by investigating children’s emotional reactions to death, based on printed and archival sources. After the age of 6, children are increasingly afraid of injury, death or natural disasters, and the fear of failure increases. Approaching adolescence may lead to fear of not belonging to peers or concerns about growing up and the ability to solve problems

in the future. Girls are generally more anxious than boys. According to Weiss and Last (2001), the prevalence of anxiety disorders in childhood and adolescence is higher than any other disorder and ranges from 10.7 to 17.3%. Using insights from the history of emotions, Newton has argued that dying children expressed different and conflicting passions, from fear to ecstasy. ”While the range of emotions of children and adults was similar, children’s preoccupations varied; this included caring for surviving siblings and a vivid imagination of heaven (especially interesting emotions in children are caused by the advent of Christianity”) (Newton, 2016, https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK 441624/). Furthermore, in the study “The History of Childhood and the Emotional Turn” from 2017, Stephanie Olsen (History Compass, 15/11) discusses the usefulness of such field of study in reversing established historical narratives. She highlights a multitude of ways to combine childhood history and history of emotions and provides a perspective on changing emotional recipes and prohibitions of childhood and children’s emotional experiences. ”The author argues that childhood history could influence the study of the history of emotions, adding a greater range and depth of analysis” (Olsen, 2017, p. 11). New theoretical tools are also analysed: “emotional formations” and “emotional frontiers”. In the article “The Emotions of Motherhood: Love, Culture, and Poverty in Victorian Britain” from 2018, (The American Historical Review, 123/1) Emma Griffin investigates whether emotions that connect family members are of a fixed form and of a non-historical nature, or if they are fluid and changeable, depending on the context and culture within which individuals are located. Relying on new approaches from the history of emotions, she seeks to explore one of our most basic emotional experiences: the love between a mother and her child (aimed at working-class families in Britain, who are her “working classes”). “When historians began studying the family in the 1970s, mothers seemed to feel little love for their offspring, so maternal love was not considered a timeless, biological instinct, but a creation of the modern Western world - as Edward Shorter put it: ‘good motherhood is an invention of modernization’” (Shorter, 1976, p. 168). “Linda Pollock, more than thirty years ago, called those thoughts dark and replied that ‘the thesis of the dramatic transformation of the ability to experience emotions is a myth. There is no such transformation. ‘Parental care’, she concluded, ‘has changed little since the 16th century to the present day’” (Pollock, 1983, p. 140, 269). Griffin also points out how the transhistorical and constant nature of parental love can be found through all recent literature; whether looking at elite or non-elite groups, mothers or fathers, Britain or the US, historians make almost the same set of claims about the essentially unchanging nature of the love parents feel for their children (Griffin, 2018). “While some scholars note that ‘fathers then, like nowadays, were attached to their children with strong and primitive emotions” (Tosh, 1999, p. 100), others note that, although cultural ideals have changed, “innate parental emotions have not” (Bailey, 2012). A frequently repeated claim in the historical literature is that love forms the core of the mother-child relationship.

Aside from Uta Frevert, Pascal Eitler, Stephanie Olsen, Uffa Jensen, Margrit Pernau, Daniel Bruckenhaus, Magdalene Beljan, Benno Gammerl, Anja Laukotter, Bettine Hitzer, Jan Plamper, Juliane Brauer and Joachim C. Häberlen (*Learning How to Feel: Children’s Literature and Emotional Socialization, 1870–1970*; Oxford, 2014). Emotions range from obvious (fear, shame, love) to unexpected (pity, compassion), from anger, sadness or honour, as well as gender emotions, such as a girl's longing/nostalgia

for home, as in Johanna Spyri classic Heidi, or adventurous boyish emotions. A. Laukötter, for example, talks about changing pain thresholds from corporal punishment to bullying in schools. The dramatic expansion of interest in adolescents' rich emotional lives was documented in a study by M. Beljan and B. Gammerl about the evolution and growing diversity of love models (romantic, erotic, homosexual…) in children's books and tips. This paper also introduces some historians who have dealt with the history of childhood – Danièle Alexandre-Bidon, Monique Closson, Didier Lett, Pierre Riché, Shulamith Shahar, Barbara Hanawalt, Nicholas Orme.

When it comes to the literature related to emotions in children, as a category in its own respect, it is important to refer readers, researchers of children's literary emotionology, to the study *Affect, Emotion, and Children's Literature* by Kristine Moruzi, Michelle J. Smith, Elizabeth Bullen from 2017, where the relationship between the representation of affect and emotion in texts for children and young adults is explored. Texts for the youth are shown to function as tools for emotional socialization, enculturation, and political persuasion (Moruzi, Smith, & Bullen, 2017). It provides an overview of the potential of "affective reversal" in children's literature. It shows how children and teenagers learn emotionalism through the texts they experience, and more importantly, the study provides clear evidence of the important role of children's literature in children's reading and emotional development (Roberta Seelinger, 2017). For example, in the paper "Feeling through Practice: Subjectivity and Emotion in Children's Writing" (*Journal of Social History*, 2017) Hester Barron and Claire Langhamer explore how children in Britain talked about their daily behaviour, feelings and fantasies when asked by their teachers. The argument is embedded within the history of emotions and examines the usefulness of newer conceptual frameworks for a better understanding of children's subjects.[3]

EMOTIONOLOGY OF CHILDHOOD IN CROATIA

"In Croatia, the research on the history of childhood began in the 1990s, when Zdenka Janeković Römer in her book on one Dubrovnik family from the thirteenth to the fifteenth century *Rod i grad* (from 1994) presented the position of a child in the familial and societal context, and continued with Marija Karbić's research in the in-between area of Drava and Sava, but also beyond, especially in cities. As part of her book on Istrian women, Marija Mogorović Crljenko also touched upon childcare, and a few years ago a collection of papers dedicated to children was published as part of the Istrian Historical Biennale, with several works dealing with medieval themes, such as children in medieval Rijeka, adoption practices in medieval Dubrovnik, wet nurses in Dalmatia, scientists on Rab, etc. Among others, relevant for the present topic is also the work of Tea Cerovečki, "Slika djeteta u narativnim djelima hrvatskog srednjovjekovlja" (The image of the child in the narrative works of the Croatian Middle Ages, Faculty of Philosophy, University of Zagreb, 2010)" (Nikolić Jakus, 20105, p. 379). In Croatian literary studies the interest

[3] Works which emphasize the reception of emotions in children through literature are not uncommon in literary studies and beyond, but as their citation is not the primary subject of this paper, we refer to their existence only in one general reference.

in the history of emotions in childhood literature is still relatively poor[4], as evidenced by this paper as a pionner. Speaking about emotions, let's remember research interests have been addressed by literary-aesthetic effects, the influences of emotions on the reception of children's readers. Lately, many picture books have been visually adapted (words that indicate emotions in the text are highlighted - in larger letters, different, more expressive, colours, etc.). Tatjana Gjurković and Tea Knežević are the authors of a series of picture books in which they talk about adequate dealing with emotions, and in which the main characters are animals. Dialogues that are useful for both the child and the parents appear in the picture books. "The purpose of therapeutic picture books is to send a message to the child in an indirect way, so that he can more easily understand himself, others and deal with unpleasant emotions" (https://evenio.hr/psihologinje-gjurkovic-knezevic-slikovnice-ucimo-djecu-roditelje-osvijestiti-emocije/, and under the link https://carobnisvijetbajki.blogspot.com/2021/02/slikovnice-o-emocijama.html are other picture books about emotions). Reading picture books creates a positive family atmosphere, strengthens the connection between parents and children, and develops the child's love for books (Riman & Di Giori, 2021, p. 201). Positive emotions are associated with reading, the child progresses from listening to imitating (Batarelo Kokić, 2016), where empathy is especially important. Thus demonstrating the recognition of the importance of emotions in the literary environment. Various emotional reading workshops have been organized with the aim of researching the affective aspects of the aesthetic reaction to a literary text, i.e., determining the reception of emotions in readers and connecting them with the development of reading competencies in children and youth. Since the 1930s, developmental psychology has shown interest in researching reading and developing reading skills in children, which has since come to be known as a process inseparable from the development of the individual's overall personality. Metka Kordigel provided a review of the most important research on the development of reading, types of reading and typology of readers during the 1960s, with the aim of compiling lists of books that correspond to the degree of children's receptivity in different developmental stages, in the journal Umjetnost i dijete (1991). The book *Korak po korak do oporavka* written in 1996 by Arpad Barath, Daša Matul and Ljiljana Sabljak is an interesting addition, where the method of bibliotherapy[5] is used to help children in war and post-war times, but also other traumas.

When it comes to the literary-scientific methodology in the emotion-related areas of study, especially in the context of childhood studies in Croatian (children's) literature, no work has been written in Croatia so far[6], which is why this work is first to include a

[4] About history of Croatian children's literature, emotions are dealt with by numerous scholars, such as B. Majhut, D. Zima, M. Hameršak, M. Horvat, M. Dimkov, D. Fališevac, L. Plejić Poje, J. Marković and others, but this refers exclusively to emotionology methodology.

[5] The method of bibliotherapy, closely related to literary emotions, has been widely researched in Croatia: A. Perić, *Primjena biblioterapije kod djece s malignim oboljenjem* (2019); R. Bušljeta, D. Piskač, *Literarna biblioterapija u nastavi književnosti* (2018); A. Kurbalija, *Zatvorske knjižnice — biblioterapija kao odgovor* (2018); M. Balaković, *Bajka u biblioterapijskim radionicama za djecu u dječjoj knjižnici* (2014); B. Karačić, *Terapeutska uloga čitanja za djecu s teškoćama u razvoju* (2012); N. Vrban, *Biblioterapija u radu s mladima u knjižnici* (2008); G. Keresteš, *Biblioterapija i terapijsko obrađivanje književnih tekstova* (1996). See also: J. Alfirević-Franić: *Vratimo Juditu u škole: novo emocionološko-biblioterapeutsko čitanje Marulićeve Judite (povodom 500. obljetnice tiskanja)*, 2021 et al.

[6] For information regarding authors who dealt with literary emotion in the Croatian science of literature (review of Croatian literary emotional experts) until 2022, see the paper: J. Alfirević, ,,Emocionološki pristup suvremenoj hrvatskoj drami (na primjeru Nore danas Mire Gavrana)" (*Fluminensia*, 33/2, 2021), on: https://hrcak.srce.hr/clanak/390594.

broader historical overview of the emotional psychology of childhood in Croatian science.

CONCLUSION

The paper outlines the methodological and historical review of the emotional psychology of childhood in historiography and in the history of children's literature. Medieval emotions in childhood are reflected upon through the lenses of Z. Nikolić Jakus and her work "Povijest djetinjstva u srednjem vijeku i povijest emocija: osjećaji roditelja prema djeci kao primjer istraživačkog pristupa temi osjećaja u prošlosti" (2015), while Stearns' reading of modern children's emotions is grounded in historical study, "Happy Children: A Modern Emotional Commitment" (2019). P. N. Stearns, a historian of emotion and a prominent emotionologist (who along with C. Z. Stearns in 1985 gave a definition of emotionology), explores the emotion of children's happiness as a product of popular (American) emotional culture. Building upon the work of Emma Griffin (2018) and some other texts from the history of emotions, the paper re-evaluated the historical homogeneity of the emotion of love in the mother-child. Research on children's literary emotionology, as a modern method in the approach to literary text (children's literature), has been suggested on the basis of the study *Affect, Emotion, and Children's Literature* (2017) K. Moruzi, M. J. Smith and E. Bullen. Considering that the field of children's literature has not been methodologically explored in the context of emotions in Croatian literary studies, the aim of the paper is to increase scientific interest in general literary emotionology, expand the overview of research methodology in the scientific community and thus popularize the subject overall. Following the example of the history of emotions in historiography, the contribution of the work is encourage the scientific community to write a systematic emotionological study of literary-historical periodization of (dominant) emotions in periods of children's literature, from the beginning of children's literature to the present day (emotionology has been lacking thus far). Traditionally, children's and adolescent literature has been written almost exclusively for the purpose of moral teaching (McEncroe, 2007, p. 6). And although the classics of children's literature like Alice in Wonderland (1865) by Lewis Carol (1832-1898), The Wind in the Willows (1908) by Kenneth Grahame (1859-1932) and Little Women (1868/1869) by Louise May Alcott (1832-1888) included more than just a moral thematic layer, several other works of children's literature were created at the beginning of the 20th century that also dealt with the children's psyche-related themes, such as Pippi Longstocking (1945) by Astrid Lindgren (1907-2002). It was quite clear that a completely new and very successful genre was emerging, although, as it tends to occur with novelties, there was resistance to the new and different (Piskač, 2018, p. 28). It is understandable that such resistance is possible or expected when it comes to the effort to introduce the literary theoretical discipline of emotionology, as a modern research paradigm, in the study of children's literature, which advocates the author of this paper. Its clear intention is the future need for historical periodization of children's literature, emotional literary methodology. However, in the world of Generation Y and Z (21st century children) and the growing insistence on artificial intelligence - emotional literacy, emotional intelligence, and ultimately, emotionology, emphasize the importance of preserving a healthy childhood and identity building of every human being

until they reach (cognitive, moral, spiritual and emotional) maturity. The issue of emotionology is therefore important in itself (Stearns & Stearns, 1985); like history, literature is a teacher of life, because it focuses on emotional narratives/emotional codes that mimetically reflect the real, historical, sociological and psychological, and thus, through the literary-aesthetic dimension, literature approaches life itself as a mirror of reality.

REFERENCES

Alfirević, J. (2021). Emocionološki pristup suvremenoj hrvatskoj drami (na primjeru Nore danas Mire Gavrana). *Fluminensia*, 33 (2), 597-630. https://doi.org/10.31820/f.33.2.2

Ariès, P. (1971). *Histoire des populations françaises et de leurs attitudes devant la vie depuis le XVIIIe siècle*. Pariz: Éditions du Seuil.

Bailey, J. (2012). *Parenting in England 1760-1830: Emotion, Identity, and Generation*. Oxford: Oxford University Press.

Barath, A., Matul, D., & Sabljak, Lj. (1996). *Korak po korak do oporavka*. Tipex: Zagreb.

Barron, H., & Langhamer, C. (2017). Feeling through Practice: Subjectivity and Emotion in Children's Writing. *Journal of Social History*, *51*(1), 101-123. https://doi.org/10.1093/jsh/shw070

Baselice, V., Burrichter, D., & Stearns, P. N. (2019). Debating the birthday: innovation and resistance in celebrating children. *The Journal of the History of Childhood and Youth*, *12*(2), 262-284. https://doi.org/10.1353/hcy.2019.0023.

Batarelo Kokić, I. (2016). Suvremene slikovnice i emocionalni razvoj djece. *Međunarodna konferencija povodom obilježavanja 25. godišnjice rada prema pedagogiji Marije Montessori u Hrvatskoj na temu: „Interdisciplinarni pristup razvoju osjetila i osjećaja u djetinjstvu“.* Split: Hrvatsko Montessori društvo.

Birney, A. (1905). *Childhood.* New York, NY: Edward A. Stokes Company Publishers.

Blažević, Z. (2015). Povijest emocija: pomodni trend ili interdisciplinarna platforma? *Historijski zbornik, 68*(2), 389-394.

Brković, I. (2015). Književnosti i emocije – istraživačke smjernice. *Historijski zbornik*, *68*(2), 403-408.

Cerovečki, T. (2010). *Slika djeteta u narativnim djelima hrvatskog srednjovjekovlja* (Završni rad). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Cross, G. (2004). *The Cute and The Cool: Wondrous Innocence and Modern American Children's Culture.* Oxford: Oxford University Press.

Frevert, U., Eitler, P., ... Häberlen, J. C. (2014). *Learning How to Feel: Children's Literature and Emotional Socialization, 1870–1970*. Oxford: Oxford Universiy Press.

Galloway, T. W. (2013). *Parenthood and the Character Training of Children.* Whitefish, MT: Literary Licensing, LLC.

Griffin, E. (2018). The Emotions of Motherhood: Love, Culture, and Poverty in Victorian Britain. *The American Historical Review*, *123*(1), 60-85. https://doi.org/10.1093/ahr/ 123.1.60.

Janeković Römer, Z. (1994). *Rod i grad: dubrovačka obitelj od XIII do XV stoljeća*. Dubrovnik: Zavod za povijesne znanosti HAZU u Dubrovniku.

Jones, C. (2017). *The Smile Revolution: In Eighteenth Century Paris.* Oxford: Oxford University Press.

Kordigel, M. (1991). Razvoj čitanja, vrste čitanja i tipologija čitalaca, I. dio. *Umjetnost i dijete*, 2/3, 101-123.

Kordigel, M. (1991). Razvoj čitanja, vrste čitanja i tipologija čitalaca, II. dio. *Umjetnost i dijete*, 2/4, 175-193.

McEncroe, M. (2007) *Incorporating Bibliotherapy Into The Classroom: A Handbook For Educators*. Denver: Regis University.

McLaughlin, T. E. (1894). *Studies in Medieval Life and Literature*. New York – London: Putnam´s Sons.

Mintz, S. (2006). *Huck's Raft: A History of American Childhood.* Cambridge: Belknap Press.

Moruzi, K., Smith, M. J., & Bullen, E. (editor). (2017). *Affect, Emotion, and Children's Literature: Representation and Socialisation in Texts for Children and Young Adults*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315266961

Newton, H. (2016). 'Rapt Up with Joy': Children's Emotional Responses to Death in Early Modern England. In K. Barclay, K. Reynolds, & C. Rawnsley (Eds.), *Death, Emotion and Childhood in Premodern Europe*. Palgrave Studies in the History of Childhood. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57199-1_5

Nikolić Jakus, Z. (2015). Povijest djetinjstva u srednjem vijeku i povijest emocija: osjećaji roditelja prema djeci kao primjer istraživačkog pristupa temi osjećaja u prošlosti. *Historijski zbornik, 68*(2), 377-381.

O'Shea, M. V. (1920). *The Parent's Library: Faults of Childhood and Youth.* Chicago: Drake.

Olsen, S. (2017). The History of Childhood and the Emotional. *History Compass*.

Ozmet, S. (1985). *When Fathers Ruled: Family Life in Reformation Europe*. Cambridge: Harvard University Press.

Payne, G. H. (1915). *The Child in Human Process*. New York – London: Putnam´s Sons.

Peternai Andrić, K. (2019). *Pripovijedanje, identitet, invaliditet*. Zagreb: Meandarmedia.

Piskač, D. (2018). *O književnosti i životu. Primjena načela literarne biblioterapije u čitateljskoj praksi*. Zagreb: Faculty of Croatian Studies, University of Zagreb.

Plamper, J. (2010). The History of Emotions: An Interview with William Reddy, Barbara Rosenwein, and Peter Stearns. *History and Theory*, 49(2), 237-265. http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2303.2010.00541.x

Pleck, E. H. (2000). *Celebrating the Family: Ethnicity, Consumer Culture, and Family Rituals*. Cambridge: Harvard University Press.

Pollock, L. A. (1973). *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press.

Riman, K. i Di Giorgi, T. (2021). Hrvatske problemske slikovnice u funkciji prepoznavanja i suočavanja djece s emocijama. In S. Nesimović & El. Nikšić (Eds.), *Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih: zbornik radova sa Druge međunarodne naučno-stručne konferencije održane u Sarajevu 21-22. maja 2021*. (pp. 201-218). Sarajevo: Faculty of Educational Sciences, University of Sarajevo.

Rosenzweig, L. W. (1991). "The Anchor of My Life": Middle-Class American Mothers and College-Educated Daughters, 1880-1920. *Journal of Social History*, *25*(1), 5-25. http://www.jstor.org/stable/3788501

Saarni, C., Campos, J. J., Camraa, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Volume III. Social, emotional, and personality development* (pp. 226-299). New York: Hoboken, Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0305

Schultz, J. A. (1995). *The Knowledge of Childhood in the German Middle Ages, 1100-1350*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Shorter, E. (1976). *The Making of the Modern Family*. London: Collins.

Stearns P. N. (2019). Happy Children: A Modern Emotional Commitment. *Frontiers in psychology*, 10, 2025. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02025.

Stearns P. N., & Stearns C. Z. (1985). Emotionology: clarifying the history of emotions and emotional standards. *The American History Review, 90*(4), 813-836. https://doi.org/10.2307/1858841

Stearns, P. N. (2014). Obedience and Emotion: A Challenge in the Emotional History of Childhood. *Journal of Social History*, *47*(3), 593-611. http://www.jstor.org/stable/43305951

Stearns, P. N. (2016). *Childhood in World History*. 3rd Edn. New York, NY: Routledge.

Stearns, P. N. (2017). Children and emotions history. *European Journal of Developmental Psychology*, *14*(6), 659-671. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1222938

Tosh, J. (1999). *A Man's Place: Masculinity and the Middle-class Home in Victorian England*. Yale University Press.

ONLINE SOURCES

Psychologists Gjurković and Knežević: Kroz slikovnice učimo djecu i roditelje osvijestiti emocije (April 7 2017). evenio. (accessed September 5 2021) https://evenio.hr/psihologinje-gjurkovic-knezevic-slikovnice-ucimo-djecu-roditelje-osvijestiti-emocije/

Slikovnice o emocijama (February 18 2021). Čarobni svijet bajki. (accessed September 12 2019) https://carobnisvijetbajki.blogspot.com/2021/02/slikovnice-o-emocijama.html

NOTE

The paper is part of a scientific research project “Tijelo, identitet i emocije u hrvatskoj i slavenskim književnostima 20. i 21. stoljeća” (the head of the project is the Associate Professor Kornelija Kuvač-Levačić), the project was financed/co-financed by the University of Zadar with the institutional project number IP.01.2021.09.

ZASTUPLJENOST SUVREMENIH STRATEGIJA UČENJA U RADU S UČENICIMA U VRIJEME PANDEMIJE KORONA VIRUSOM

REPRESENTATION OF MODERN LEARNING STRATEGIES IN WORKING WITH STUDENTS DURING THE CORONA VIRUS PANDEMIC

Marija KARAČIĆ
Sveučilište u Slavonskom brodu, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Vrijeme života i rada u vremenu pandemije virusom korona, ostat će trajno zabilježeno na razini svjetske zajednice, koja se žurno morala okrenuti traženju suvremenih strategija učenja koje odgovaraju vremenu u kojem živimo i koje će ostaviti najmanje posljedice po odgoj i razvoj učenika. Pred suvremenu školu, postavilo se pitanje kako održati kontinuitet u radu škole i u obrazovanju učenika, koje metode rada primijeniti, kako u što kraćem vremenu educirati nastavnike, učenike i njihove roditelje za rad i učenje putem suvremenih strategija učenja. Cilj istraživanja je ustanoviti koje strategije učenja su nastavnici najčešće koristili u radu s učenicima u doba pandemije, na koji način su se preorijentirali na njihovu primjenu, koje od njih su se pokazale najefikasnijim po pitanju ishoda učenja, kako su ih prihvatili učenici i nastavnici, kao i koje prednosti su u radu s učenicima korištenih strategija i koja su ograničenja u njihovoj primjeni. Uzorak ispitanika činili su nastavnici (N = 30) s područja Hercegovačko-neretvanske županije iz gradskih i prigradskih škola. U radu je korištena metoda teorijske analize, deskriptivna metoda i metoda anketiranja, a od instrumenata anketni upitnik u vidu skale Likertovog tipa izrađen za potrebe istraživanja. Dobiveni rezultati ukazuju da su stavovi nastavnika o primjeni strategija učenja u doba pandemije različiti, da je rad prema novim strategijama učenja bio težak i za nastavnike, učenike i roditelje, da je uložen veliki napor u edukaciju za rad prema novim strategijama, da su iskustva u radu vrlo bogata i da će poslužiti kao putokaz u radu s učenicima u nekim novim nepredviđenim situacijama.

Ključne riječi: nastava, nastavnici, pandemija korona, strategije učenja, učenici, učenje

ABSTRACT
The time of living and working during the corona virus pandemic will remain permanently recorded at the level of the world community, which urgently had to turn to the search for modern learning strategies that correspond to the times we live in and that will have the least impact on student education. Before the modern school, the question was how to maintain continuity in the work of the school and in the education of students, which methods to work, how to educate teachers, students and their parents to work and learn through modern learning strategies. The aim of the research is to establish which learning strategies teachers most often used in working with students during the pandemic, how they reoriented their application, which of them proved to be the most effective in terms of learning outcomes, how they were accepted by students and teachers, and what are the advantages of working with students on the strategies used and what are the limitations in their application. The sample of respondents consisted of teachers (N = 30) from the Herzegovina-Neretva County from urban and suburban schools. The paper uses the

method of theoretical analysis, descriptive method, and the method of surveys, and from the instruments a questionnaire in the form of a Likert-type scale developed for the needs of our research. The obtained results indicate that the attitudes of teachers on the application of learning strategies during the pandemic are different, that work on new learning strategies was difficult for teachers, students and parents, that great effort was invested in education to work on new strategies, that experiences in work is very rich and will serve as a guide in working with students in some new unforeseen situations.

Keywords: crown pandemic, learning, learning strategies, students teaching, teachers

UVOD

Učenje je vrlo važan proces koji je neophodan svakoj osobi da bi postala socijalno biće. Zahvaljujući procesu učenja stvorena je cjelokupna kultura i umjetnost čovječanstva. Prema Sindik i Rončević (2014) učenje je proces kojim se postiže razmjerno trajna promjena u načinu mišljenja, osjećanja, navika i psihomotornih vještina. Učenje je aktivan proces koji proizilazi iz susreta pojedinaca i okoline u kojoj se nalazi, a aktivnost je osnovni oblik toga susreta (Peko i sur., 2007). Promjene ponašanja osobe mogu biti uvjetovane sazrijevanjem, starenjem, umorom i trenutnim stanjem organizma, ali tada nisu rezultat učenja (Barath, 1995). Ako se govori o učenju kod ljudi, misli se na proces stjecanja znanja, verbalnoga ili psihomotornoga (Hrvatska enciklopedija, 2019). U suvremenoj nastavi sve je veći naglasak na aktivnom poučavanju i učenju koje potiče samostalnost učenika u učenju. „Aktivno učenje definira se kao nešto što uključuje učenike u određenu radnju i potiče ih na promišljanje o njoj“ (Šustek, 2016, str. 99). Ovakvi oblici učenja potiču kod učenika intrinzičnu motivaciju koja je temelj za uspješnost učenja. „Suvremeni se pedagozi slažu da se tradicionalna nastava zamijeni suvremenijom“ (De Zan, 2005, str. 146). Primjena suvremene nastave omogućava individualizaciju učenja i dovodi do poticanja kreativnosti. U središtu nastave je učenik istraživač, a do novih spoznanja dolazi uz pomoć samostalnog istraživanja i intelektualnog napora. Iz toga proizlazi glavni zadatak ovakve nastave, a to je samostalno otkrivanje te usvajanje znanja tako da čine smislenu logičku cjelinu (Babić, 2020). „To je nastava u kojoj učenik koristi određene podatke kao mogućnosti za daljnju analizu i potkrepljivanje svojih razmišljanja, gdje vlastita značenja povezuje, uopćava i strukturira u odnosu na prethodna“ (Tot, 2010, str. 67-68).

Strategije u didaktici i metodici „obuhvaćaju metode i postupke, odnosno način aktiviranja učesnika odgojno-obrazovnog procesa na ostvarivanju zadataka odgoja i obrazovanja“ (Bognar, 2002, str. 408). Stevanović pod nastavnim strategijama podrazumijeva „ukupnost odnosa zasnovanih na pojedinačnoj i simultanoj primjeni oblika, metoda i sredstava nastavnog rada“ (Stevanović, 2000, str. 63). Suvremene nastavne strategije usmjerene su na učenike, učenici su u centru aktivnosti, subjekti su nastavnog procesa, istražuju, samostalno analiziraju, izvode zaključke. Do novih znanja dolaze na osnovu osobnog iskustva konstruiranja znanja. Novim strategijama treba usmjeriti i osposobiti učenike za učenje „učenja“, samoobrazovanje, odnosno permanentno obrazovanje. Suvremenim strategijama treba omogućiti novo promišljanje kurikuluma (Brkić i Tomić, 2017, str. 293). Bognar (2002) strategije dijeli na strategije odgoja i strategije obrazovanja. Cilj nastavnih strategija treba usmjeriti na unutarnju motivaciju koja se potiče raznovrsnim istraživačkim aktivnostima svakog pojedinca.

Suvremene nastavne strategije osposobljavaju učenike za samopoučavanje, samoučenje i za permanentno obrazovanje i stvaralaštvo putem aktivne interakcije i komunikacije učenika i nastavnika. Koliko su učitelji/odgojitelji motivirani za profesionalni razvoj, utječe prije svega njihova implicitna pedagogija, vođenje ustanove te sustavna podrška u profesionalnom razvoju (Vukašinović i Karačić, 2022). Pojava pandemije virusom korona zahtijevala je od škole i svih sudionika odgojno-obrazovnog rada u njoj brzo prilagođavanje i traganje za novim strategijama učenja koje su odgovarale pandemijskim uvjetima života i rada, te učenja djece i mladih. U interesu je društva i čovječanstva da sve kategorije stanovništva funkcioniraju i obavljaju sve poslove i obaveze u kontinuitetu, bez ostavljanja za kasnije, a posebno se to odnosilo na djecu i mlade. Odgoj je proces koji traje od rođenja do smrti, pa prekidati njegov kontinuitet nije ni malo opravdano. To je zahtijevalo od odgojno-obrazovnih institucija i njihovih stručnih službi brzo prilagođavanje na nove načine i uvjete rada, ali i od roditelja i učenika, jer se morao napustiti gotovo u potpunosti dosadašnji način rada i prijeći na online sistem rada, odnosno na elektronsko učenje. Koliko su nastavnici u tome uspjeli i kakvu su pomoć imali, te jesu li ostvareni željeni odgojno-obrazovni ishodi, predmet je našeg istraživanja. Cilj rada je ispitati stavove nastavnika o primjeni suvremenih strategija učenja u radu s učenicima u doba pandemije virusom korona.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja je činilo 30 nastavnika razredne i predmetne nastave s područja Hercegovačko-neretvanske županije.

Mjerni instrument

Od metoda u istraživanju se koristila metoda teorijske analize i survey metoda. Stavovi nastavnika o primjeni suvremenih strategija učenja u radu s učenicima u doba pandemije virusom korana procjenjeni su anketnim ipitnikom konstruiranim za potrebe ovog istraživanja. Anketni upitnik je likertovog tipa (peto stupanjskog).

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u ožujku, 2022. godine online ispitivanjem putem upitnika koji je izrađen za potrebe ovog istraživanja, sastavljenog iz 17. pitanja.

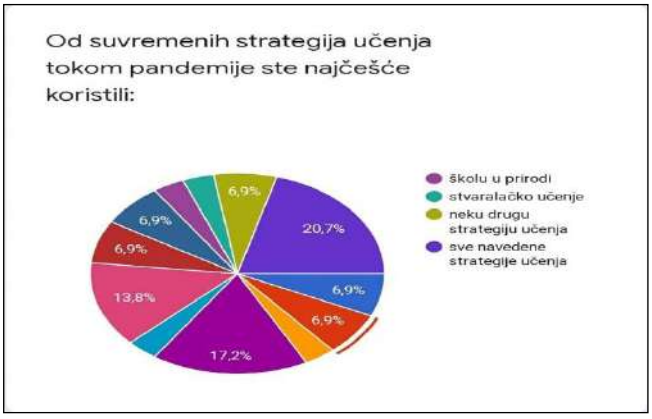
Metode obrade podataka

Za sve podatke izračunate su mjere osnovne deskriptivne statistike (frekvencije, postotci, srednja vrijednost, standardna devijacija), a za testiranje značajnosti razlika primijenjen je χ^2 test. Rezultati su predstavljeni grafički i tabelarno.

REZULTATI

Prvi zadatak istraživanja bio je ispitati koje su od ponuđenih strategija učenja nastavnici najčešće primjenjivali u radu s učenicima u doba pandemije virusom korona. Odgovori su predstavljeni na Grafikonu 1. i 2.

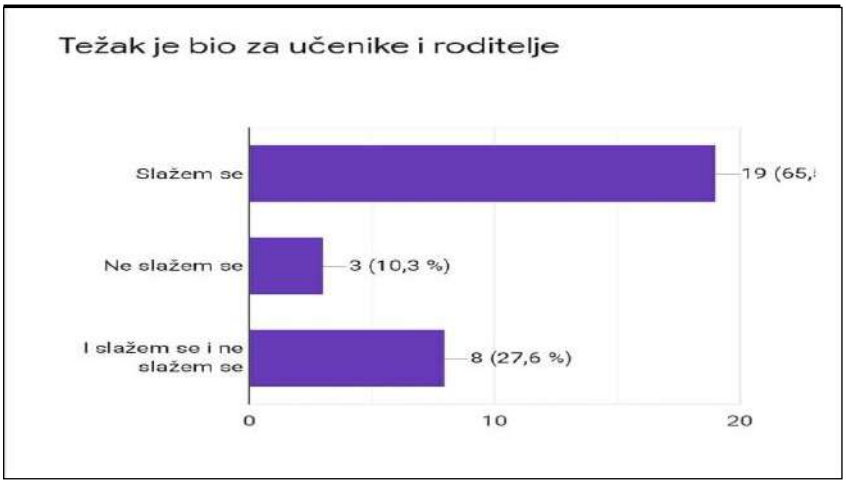
Grafikon 1. Koje su strategije učenja nastavnici najčešće koristili u radu s učenicima u doba pandemije virusom korona?
Figure 1. What learning strategies did teachers most often use when working with students during the corona virus pandemic?



Grafikon 2. Koje su strategije učenja nastavnici najčešće koristili u radu s učenicima u doba pandemije virusom korona?
Figure 2. What learning strategies did teachers most often use when working with students during the corona virus pandemic?

Uvidom u rezultate predstavljene na Grafikonu 1. i 2., vidljivo je da je tijekom pandemije virusom korona, najveći broj ispitanika koristio suvremene strategije učenja. Sve navedene strategije učenja u radu s djecom u doba pandemije koristilo je 20.7% ispitanika; aktivno učenje koristiloje 6.9% ispitanika; školu u prirodi koristilo je 17.2% ispitanika; učenje istraživanjem 17.2% ispitanika; elektronsko učenje 13.8% ispitanika; dok su ostale strategije učenja: interaktivno učenje, kooperativno učenje; učenje istraživanjem, učenje putem umnih mapa, stvaralačko učenje, te neke druge strategije učenja ispitanici su rjeđe koristili.

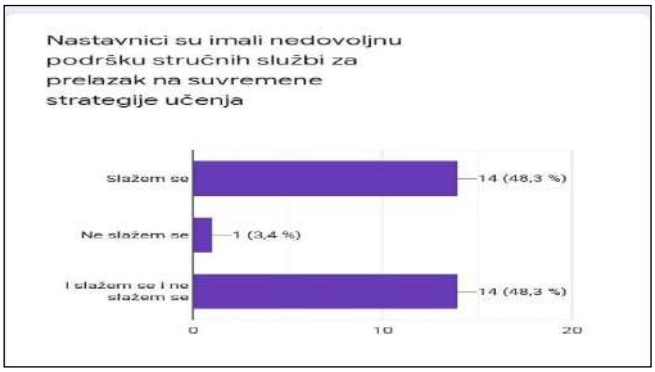
Teškoće u primjeni novih strategija učenja za učenike, nastavnike i roditelje
Sljedeći zadatak bio je ustanoviti koliko je primjena novih strategija učenja bila teška za učenike, nastavnike i roditelje. Odgovori su predstavljeni na Grafikonu 3.



Grafikon 3. Koliko je primjena novih strategija učenja bila teška za učenike, nastavnike i roditelje?
Figure 3. How difficult was the implementation of new learning strategies for students, teachers and parents?

Iz odgovora o teškoćama u primjeni nastavnih strategija u doba virusa korone za učenike i roditelje je vidljivo da su se ispitanici izjasnili da su za učenike i roditelje primjene novih strategija učenja izazvale velike teškoće. Ovako se izjasnilo 65.30% ispitanika; da se ne slaže da su imali teškoća izjasnilo se 10.3% ispitanika; a da se i slaže i ne slaže da su nailazili na teškoće tijekom primjene suvremenih strategija učenja, izjasnilo se 27.6% ispitanika. Na osnovu rezultata može se zaključiti da su nastavnici morali pružiti podršku učenicima i roditeljima tijekom primjene novih strategija učenja, što im je predstavljalo dodatni napor u radu tijekom trajanja pandemije virusa korona.

Pomoć stručnih službi u prelasku na nove strategije učenja tijekom pandemije
Sljedeći zadatak bio je ispitati koliko su stručne službe bile spremne pružiti podršku nastavnicima u primjeni suvremenih strategija učenja. Rezultati su predstavljeni na Grafikonu 4.



Grafikon 4. Podrška stručnih službi u primjeni sterategija učenja tijekom pandemije
Figure 4. Support of professional services in the application of learning strategies during the pandemic

Uvidom u rezultate predstavljene na Grafikonu 4. vidi se da se 48.3% ispitanika izjasnilo da se slažu sa tvrdnjom da su imali nedovoljnu pomoć stručnih službi za prelazak na savremene strategije učenja tijekom pandemije; svega 3.4% se ne slaže sa ovom tvrdnjom, dok se 48.3% ispitanika izjasnilo da se i slažu i ne slažu sa ovom tvrdnjom. Iz odgovora se može zaključiti da je podrška nastavnicima u primjeni suvremenih strategija učenja u tijeku pandemije izostala od strane stručnih službi škole i nadležnih institucija, što se ničim ne može opravdati. Nastavnici su podnijeli veliki teret, uložili ogromne napore da bi organizirali rad sa djecom u doba pandemije. Ovu tvrdnju smo također provjerili χ^2 testom.

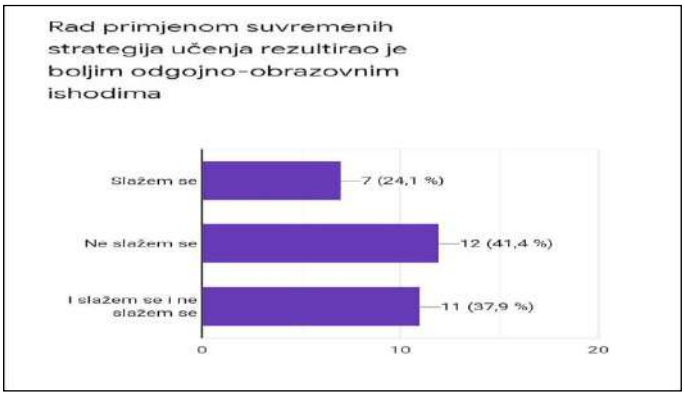
Tablica 1. Mišljenja ispitanika o podršci stručnih službi u primjeni strategija učenja
Table 1. Respondents' opinions on the support of professional services in the application of learning strategies

χ^2	df	p	Granična vrijednost χ^2 na nivou 0.005
11.22	2	0.000	5.991

U Tablici 1. predstavljeni su rezultati izračunatog χ^2 testa. Izračunata vrijednost χ^2 testa iznosi 11.22. Granična vrijednost Hi kvadrata , očitana na 2. stupnju slobode (*df* = 2) na razini značajnosti p = 0.05 iznosi 5.991, može se zaključiti da su mišljenja ispitanika statistički značajna, a ne slučajna.

Da li je rad primjenom novih strategija učenja rezultirao boljim odgojno-obrazovnim ishodima?

Rezultati su predstavljeni na Grafikonu 5.



Grafikon 5. Kakvim odgojno-obrazovnim ishodima je rezultirao rad primjenom novih strategija učenja?
Figure 5. What educational outcomes did the work result in the application of new learning strategies?

Uvidom u rezultate predstavljene na Grafikonu 5. primjećuje se da se 24.1% ispitanika izjasnilo kako je rad primjenom novih strategija učenja rezultirao boljim odgojno-obrazovnim ishodima, protiv ovog stava je 41.4% ispitanika, dok je 37.9% ispitanika neodlučno u svome stavu, odnosno i slaže se i ne slaže sa ovom tvrdnjom.

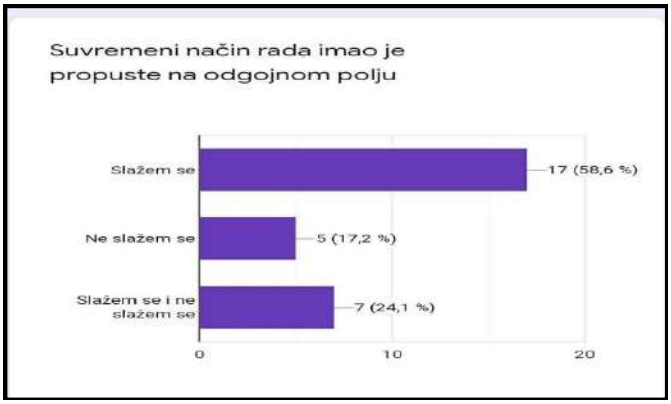
Tablica 2. Koliko rad primjenom novih strategija učenja rezultira boljim odgojno-obrazovnim ishodima?
Table 2. To what extent does working by applying new learning strategies result in better educational outcomes?

χ^2	df	p	Granična vrijednost χ^2 na nivou 0.005
2,25	2	0.000	5.991

U Tablici 2. predstavljeni su rezultati izračunatog χ^2. Izračunata vrijednost χ^2 testa iznosi 2.25. Granična vrijednost Hi kvadrata, očitana na 2. stupnju slobode (*df* = 2) na razini značajnosti p = 0.05 iznosi 5.991, može se zaključiti da χ^2 kvadrat nije statistički značajan, te da su mišljenja ispitanika slučajna. Kako bi se uvjerili u sigurnost ove tvrdnje, trebalo bi provesti ponovo istraživanje na većem uzorku i usporediti rezultate sa ovim rezultatima.

Propusti u primjeni suvremenih načina rada

Sljedeći zadatak se odnosio na ispitivanje mišljenja nastavnika da li je primjena novih strategija učenja tijekom pandemije ostavila propuste na odgojnom polju u radu s učenicima. Rezultati su predstavljeni na Grafikonu 6.



Grafikon 6. Propusti na odgojnom polju primjenom novih strategija učenja
Figure 6. Gaps in the educational field by applying new learning strategies

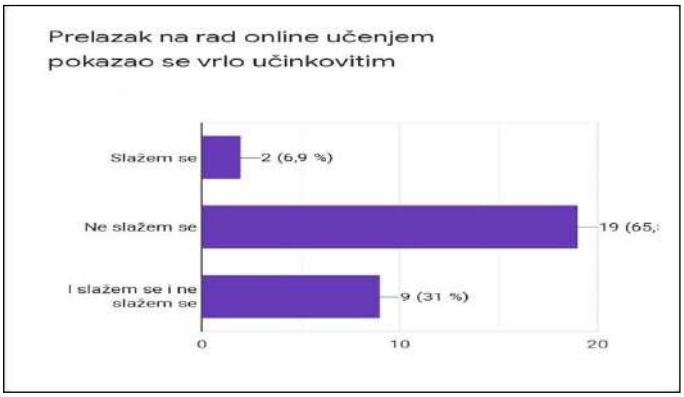
Uvidom u rezultate predstavljene na Grafikonu 6. primjećuje se da se većina ispitanika slaže da je rad primjenom novih strategija učenja tijekom pandemije ostavio posljedice na odgojnom planu kod učenika. Ovako se izjasnilo 58.6% ispitanika; da se ne slaže s ovom tvrdnjom izjasnilo se 17.2% ispitanika, a da se slaže i ne slaže, izjasnilo se 24.1% ispitanika. Ovu tvrdnju smo provjerili χ^2 testom.

Tablica 3. Posljedice na odgojnom planu koje je ostavio rad online putem u doba pandemije
Table 3. Consequences on the educational plan that left work online through the pandemic era

χ^2	df	p	Granična vrijednost χ^2 na nivou 0.005
9.92	2	0.000	5.991

U Tablici 3. predstavljene su vrijednosti χ^2 testa. Izračunata vrijednost χ^2 testa 9.92. Granična vrijednost χ^2 kvadrata, očitana na 2. stupnju slobode (*df*=2) na razini značajnosti p = 0.05 iznosi 5.991, može se zaključiti da su odgovori ispitanika statistički značajni. Većina ispitanika se slaže s tvrdnjom da je suvremeni način rada primjenom novih strategija učenja u doba pandemije ostavio posljedice na odgojnom planu učenika.

Koliko se rad online strategijom pokazao efikasnim po razvoj učenika?
Sljedeći zadatak bio je ustanoviti koliko se rad online učenjem pokazao efikasnim po razvoj učenika. Dobiveni rezultati predstavljeni su na Grafikonu 7.



Grafikon 7. Učinkovitost online učenja
Figure 7. Effectiveness of online learning

Uvidom u rezultate predstavljene na Grafikonu 7. može se uočiti da je većina ispitanika stava da prelazak na online učenje nije učinkovit o čemu se izjasnilo 65% ispitanika; da se i slaže i ne slaže s ovom tvrdnjom izjasnilo se 31% ispitanika, a svega 6.9% ispitanika se slaže s ovom tvrdnjom. To je razlog da se traže novi načini rada s učenicima tijekom nepredviđenih okolnosti. Ovu tvrdnju smo također provjerili χ^2 testom.

Tablica 4. Učinkovitost online učenja
Table 4. Effectiveness of online learning

χ^2	df	p	Granična vrijednost χ^2 na nivou 0.005
15.97	2	0.000	5.991

Izračunata vrijednost χ^2 testa iznosi 15.97. Granična vrijednost χ^2 kvadrata očitana na 2. stupnju slobode (*df* = 2) na razini značajnosti p = 0.05 iznosi 5.991, može se zaključiti da su odgovori ispitanika statistički značajni. Većina ispitanika se ne slaže s tvrdnjom da je suvremeni način online učenja vrlo učinkovit. Iako je u ovoj situaciji bio jedino moguć, ne smatraju ga učinkovitim i smatraju da ima brojne slabosti i nedostatke. Neka buduća istraživanja bi trebala to istražiti.

Koju strategiju rada nastavnici smatraju najefikasnijom u radu s učenicima u doba pandemije?

Rezultati su predstavljeni na Grafikonima 8. i 9.

Uvidom na rezultate predstavljene na Grafikonima 8. i 9. primjećuje se da se u radu s učenicima najučinkovitijim prema izjavama nastavnika pokazao rad primjenom sljedećih strategija učenja: učenje istraživanjem (17.9%), rad u školi u prirodi (17.9%); interaktivno učenje (14.3%) ispitanika; aktivno učenje, rad na projektima, elektronsko učenje (izjasnilo se po 10.7% ispitanika); a za sve navedene strategije se izjasnilo takođe 10.7% ispitanika. Jedan broj se izjasnio i za učenje rješavanjem problema, integrativno učenje i učenje primjenom umnih mapa (po 7.1% ispitanika). Iz navedenog se da zaključiti da je mali broj ispitanika koristio u radu s učenicima sve navedene strategije učenja.

Grafikon 8. Efikasnost korištenih strategija učenja tijekom pandemije
Figure 8. Effectiveness of learning strategies used during the pandemic

Grafikon 9. Efikasnost korištenih strategija učenja tijekom pandemije
Figure 9. Effectiveness of learning strategies used during the pandemic

Koje su se strategije učenja pokazale najmanje učinkovitim u doba pandemije korona virusom?

Uvidom u Grafikone 10. i 11. može se vidjeti da su se nastavnici izjasnili da su najmanje učinkovitima pokazale se sljedeće strategije rada s učenicima u doba pandemije: integrativno učenje (18.2%); elektronsko učenje (18.2%); neka druga strategija učenja (18.2%); dok se po 9.1% ispitanika izjasnilo da su se najmanje učinkovitim pokazale u radu s učenicima: aktivno učenje, rad na projektima, učenje putem umnih mapa, škola u prirodi, stvaralačko učenje, kooperativno učenje, integrativno učenje, učenje istraživanjem.

Grafikon 10. Strategije učenja koje su pokazale najmanje učinkovitim u doba pandemije korona virusom?
Figure 10. Learning strategies that have proven least effective in the corona virus pandemic?

Grafikon 11. Strategije učenja koje su pokazale najmanje učinkovitim u doba pandemije korona virusom?
Figure 11. Learning strategies that have proven least effective in the corona virus pandemic?

DISKUSIJA

Rezultati istraživanja ukazuju da su ispitanici tijekom pandemije korona virusom u radu s učenicima koristili različite strategije učenja. Sve navedene strategije učenja u radu s djecom u doba pandemije koristilo je više od petine ispitanika, aktivno učenje također oko petina ispitanika, dok su rjeđe koristili aktivno učenje, školu u prirodi i učenje istraživanjem, a još rjeđe: interaktivno učenje, kooperativno učenje; učenje istraživanjem, učenje putem umnih mapa, stvaralačko učenje, te neke druge strategije učenja.
Za učenike i roditelje primjena novih strategija učenja predstavljala je velike teškoće o čemu se izjasnila većina ispitanika. Nastavnici su morali pružiti podršku učenicima i roditeljima tijekom primjene novih strategija učenja, što im je predstavljalo dodatni napor u radu tijekom trajanja pandemije virusa korona.

Budući da se 46.4% ispitanika izjasnilo da se slažu sa tvrdnjom da su imali nedovoljnu pomoć stručnih službi za prelazak na suvremene strategije učenja tijekom pandemije; svega 3.6% se ne slaže sa ovom tvrdnjom, dok se 50% ispitanika izjasnilo da se i slažu i ne slažu sa ovom tvrdnjom. Jasno je da je izostala stručna pomoć nastavnicima u radu s učenicima tijekom pandemije. Bez podrške stručnih službi nastavnici su uspjeli snaći se, što može biti potvrda njihove visoke kompetentnosti, ali i uloženog velikoga truda da na najbolji mogući način obave svoje poslove i zadatke. To su potvrdili i rezultati izračunatog χ^2 (11.22). Stručna pomoć nastavnicima jako je važna, na što ukazuje i vrijednost χ^2. Na osnovu mišljenja ispitanika možemo zaključivati i na cijelu populaciju. Na osnovu dobivenih odgovora da se zaključiti da je izostala odgojna strana nastavnog rada. Svega 21.4% ispitanika je stava da je rad primjenom novih strategija učenja rezultirao boljim odgojno-obrazovnim ishodima, dok su ostali ispitanici suprotnog stava, ili su neodlučni. To je potvrdila i vrijednost izračunatog χ^2 (2.25). Mišljenja ispitanika nisu statistički značajna, već slučajna, te bi trebalo provesti jedno šire istraživanje i provjeriti ovu tvrdnju, odnosno stavove i mišljenja.

Većina ispitanika je stava da prelazak na online učenje nije učinkovito, o čemu se izjasnilo 67.5% ispitanika. To je potvrdila i izračunata vrijednost χ^2 (15.97). Efikasnost i učinkovitost učenja putem direktnih strategija učenja gdje su nastavnici s učenicima u direktnom kontaktu, i učenici jedni s drugima, sigurno je najefikasniji i najučinkovitiji, jer, direktna komunikacija nezamjenjiva je po svojim prednostima. Obzirom da je na prvom mjestu u doba pandemije virusom korona, dječije zdravlje najvažnije, izbora nije bilo previše.

U radu s učenicima najučinkovitijim se pokazao rad primjenom sljedećih strategija učenja: učenje istraživanjem (17.9%), rad u školi u prirodi (17.9%); interaktivno učenje (14.3%) ispitanika; aktivno učenje, rad na projektima, elektronsko učenje (izjasnilo se po 10.7% ispitanika); a za sve navedene strategije se izjasnilo takođe 10.7% ispitanika. Manji broj se izjasnio i za učenje rješavanjem problema, integrativno učenje i učenje primjenom umnih mapa (po 7.1% ispitanika). Ovo nas upućuje na potrebe edukacije nastavnika za rad putem različitih strategija tijekom nekih novih okolnosti.

Najmanje učinkovitima pokazale su se: integrativno učenje (20%); elektronsko učenje (20%); neka druga strategija učenja (20%); dok se po 10% ispitanika izjasnilo da su se najmanje učinkovitim pokazale u radu s učenicima: aktivno učenje, rad na projektima, učenje putem umnih mapa, škola u prirodi, stvaralačko učenje, kooperativno učenje, integrativno učenje, učenje istraživanjem. Bilo bi poželjno da se i nastavnici i stručne službe škole uključe u traganje za novim strategijama učenja i edukacijom nastavnika za rad s njima. U svemu tome potrebna im je podrška menadžmenta škole i nadležnih stručnih službi (pedagoških zavoda i znanstvenih institucija). Pored stručnjaka za rad novim strategijama učenja potrebno je pripremiti i učenike i njihove roditelje. Bilo bi poželjno da se svi zajedno uključe u rad novim strategijama učenja čime bi se unaprijedila kvaliteta rada sa učenicima, a poboljšali odgojno-obrazovni ishodi.

ZAKLJUČCI

Budući je cilj istraživanja bio ispitati stavove i mišljenja nastavnika osnovnih škola o primjeni suvremenih strategija učenja tijekom pandemije korona virusom, može se potvrditi da su nastavnici s entuzijazmom prišli radu s učenicima i da su koristili

strategije učenja koje su im bile najbliže i najefikasnije u okolnostima pandemije. Na prvo mjesto stavljeno je zdravlje učenika, pa tek onda učenje i odgojni rad. Da su imali podršku stručnih službi i nadležnih institucija, vjerojatno bi rezultati bili još i veći i bolji. Potreba je iskazana i za kvalitetnijom organizacijom nastave, u cilju upoznavanja s radom različitih strategija, ali da na tome treba u budućnosti još više raditi. Potvrda je da su naši nastavnici kompetentni i odgovorni u svome radu i da im je stoga potrebna jača podrška (stručna, moralna, ekonomska). Poseban naglasak se stavlja na potrebu edukacije nastavnika, stručnih suradnika u školi, ali i roditelja i učenika, na način da im se za taj rad osigura sva potrebna podrška i pomoć. Rezultati istraživanja mogu biti pogodna osnova za kreiranje odgojnog rada u nekim drugim nepredviđenim okolnostima u slučaju elementarnih nepogoda ili drugih izazova koji mogu pogoditi društvenu zajednicu.

Obzirom da je ovo jedno od prvih istraživanja ove vrste u BiH, nije moguće uspoređivati rezultate jer istraživanja u doba pandemije o radu različitim strategijama učenja nije niti bilo, zbog čega ih je potrebno uzeti s rezervom.

LITERATURA

Babić, A. (2020). *Učenje otkrivanjem u nastavi Prirode i društva početnih razreda osnovne škole* (Diplomski rad). Zadar: Sveučilište u Zadru. Preuzeto 1. svibnja 2022. sa https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:250532

Barath, A. (1995). *Kultura, odgoj i zdravlje*. Zagreb: Visoka medicinska škola – katedra za zdravstvenu psihologiju.

Bognar, V. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Brkić, M. i Tomić, R. (2017). *Metodika nastave*. Međugorje: Sveučilište Hercegovina.

De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva.* Zagreb: Školska knjiga.

Diković, M. (2016). Metode poučavanja i učenja u kurikulumskom pristupu građanskom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik - časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 65*(4), 539-557.

Hrvatska enciklopedija. Preuzeto 28. srpnja 2019. sa http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=62928

Peko, A., Mlinarević, V. i Sablić, M. (2007). Učitelj i zahtjevi nastavnih kompetencija prema HNOS-u. U N. Babić (Ur.), Zbornik radova sa stručnog i znanstvenog skupa *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 327-337). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku i Kherson State University, Kherson, Ukraine.

Sindik, J. i Rončević, T. (2014). *Metode zdravstvenog odgoja i promocije zdravlja*. Dubrovnik: Sveučilište u Dubrovniku.

Stevanović, M. (2000). *Modeli kreativne nastave.* Tuzla: R & S.

Šustek, I. (2016). Aktivno učenje u kontekstu odgoja i obrazovanja. *Život i škola, 62*(3), 99-108.

Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti, 12*(1), 65-78.

Vukašinović, A. i Karačić, M. (2022). Profesionalni razvoj odgojitelja u procesu promjene. U Zbornik sažetaka znanstveno-stručnog skupa *„Promjene u RPOO-u – RPOO kao promjena: odgoj i obrazovanje kao odgovor na "novo normalno""* (str. 127-137). Opatija, Hrvatska: OMEP Hrvatska.

KVALITETA ODNOSA IZMEĐU RODITELJA I UČENIKA U OSNOVNOJ I SREDNJOJ ŠKOLI

QUALITY OF RELATIONSHIP BETWEEN PARENTS AND STUDENTS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Marija KREŠIĆ, Jelena HERCEG
Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti,
Mostar, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Kvalitetan odnos između roditelja i djece predstavlja kamen temeljac funkcionalnih obitelji što se naposljetku odražava na pozitivan razvoj ličnosti djeteta. U skladu s navedenim zanimalo nas je kako učenici u osnovnim i srednjim školama procjenjuju kvalitetu odnosa s majkom i ocem te koji su po njihovom mišljenju važni čimbenici kvalitetnog odnosa s roditeljima. U istraživanju je korišten mješoviti kvantitativni i kvalitativni istraživački postupak (ugrađeni mješoviti nacrt). Učenici su procjenjivali odnos s roditeljima na skali *Procjene roditeljskog ponašanja* i odgovaranjem na pitanje otvorenog tipa (*što bi mijenjao/la u odnosu s ocem/majkom?*). Prikupljeni podatci obrađeni su kvantitativnim statističkim postupcima i kvalitativnom analizom odgovora na pitanje otvorenog tipa. Rezultati su pokazali da prema procjeni učenika i očevi i majke pokazuju veću razinu emocionalnosti nego kontrole u odnosu s djecom što ukazuje na zadovoljavajuću kvalitetu odnosa. Učenici i u osnovnoj i u srednjoj školi smatraju da bi odnos s roditeljima bio još kvalitetniji kad bi se poboljšala međusobna komunikacija, kad bi roditelji imali više razumijevanja prema djeci i kad bi provodili više vremena zajedno.

Ključne riječi: roditelji, djeca, kvalitetan odnos, funkcionalne obitelji

ABSTRACT
Relationship quality between parents and childern is the fondation of functional families, which reflects on the positive development of childs` personality. Following the above, we were interested ih how students in primary and secondary schools assess relationship quality with mother and father and what are important factors of relathionship quality. A mixed quantitative and qualitative research procedure (embedded mixed design) was used in research. Students assessed their relationship with parents on the Parental Behavior Assessment scale and by answering an open-ended question (what would you change in relationship with your mather/father?). The collected data were processed by quantitative statistical procedures and qualitative analysis of the answers to the open-ended question. The results showed that both fathers and mothers have higher level of emotionality then control in relationship with childern, which indicates a satisfactory relationship quality. Students belive that their relationship with parents would be better if their communication was better, if parents had more understanding to theri childern and if they spent more time together.

Keywords: parents, childern, relationship quality, functional families

UVOD

Obitelj je temeljna društvena zajednica u čijim okvirima se odvija proces reprodukcije društvenih individua. Navedeni proces reprodukcije podrazumijeva rađanje, odrastanje

i umiranje ljudskih individua s jedne strane i procese socijalizacije i individualizacije s druge strane (Milić, 1989, prema Ljubetić, 2007). Osim toga, obitelj predstavlja najvažnije okruženje za pravilan socijalni i emocionalni razvoj djeteta. Pri tome je odnos između roditelja i djeteta kamen temeljac koji omogućuje pozitivan razvoj ličnosti djeteta. Kvaliteta odnosa između roditelja i djece i njezin utjecaj na razvoj ličnosti djeteta predmet je mnogih znanstvenih istraživanja (Darling & Steinberg, 1993; Deković i Raboteg-Šarić, 1993; Fishman & Meyers, 2000; Amato, 2000; Keresteš, 2001; Brajša-Žganec, 2003; Bulanda, 2004; Low & Clare, 2005; Bradford, 2006; Čudina-Obradović i Obradović, 2006, sve prema Petani, 2011). Posebno se naglašava važnost privrženosti i emocionalne veze koja se stvara u obitelji. Kako će se razvijati ličnost djeteta ovisi o tome vlada li u obitelji osjećaj privrženosti i priznavanja autonomije djeteta ili odnos obilježava roditeljsko odbacivanje i kontrola (Petani, 2011). Predmet mnogih istraživanja obuhvaća upravo procjenu roditeljskog ponašanja s obzirom na dimenzije emocionalnosti (privrženosti) i kontrole (Macuka, 2008; Klarin i Šimić Šašić, 2009; Macuka, 2012). Emocionalnost se odnosi na emocije koje roditelj doživljava i pokazuje u odnosu s djetetom. Na jednom kraju ove dimenzije nalazi se emocionalna toplina i prihvaćanje djeteta, a na drugom kraju hladnoća, odbacivanje, udaljenost i neprijateljstvo prema djetetu (Macuka, 2008). Emocionalno topli roditelji prihvaćaju svoju djecu, pružaju im ljubav, podršku, razumijevanje i brigu, dok emocionalno hladni roditelji zanemaruju i odbacuju svoju djecu. Pokazalo se da su djeca čiji su roditelji emocionalno topli imala pozitivne razvojne ishode kao što su samoregulacija, prosocijalno ponašanje i visoko samopoštovanje, dok je manjak podrške i prihvaćanja povezan s agresivnošću i poremećajima pažnje (Cummings et al., 2000, prema Macuka, 2008). Kad je u pitanju kontrola djetetova ponašanja od strane roditelja u literaturi se razlikuje psihološka i bihevioralna kontrola. Psihološka kontrola odnosi se na niz odgojnih postupaka koje primjenjuju roditelji kako bi pratili djetetove unutarnje doživljaje, emocije i misli (Macuka, 2012). Neki od primjera primjene psihološke kontrole u odnosu s djecom su manipuliranje djetetovim ponašanjem, kritiziranje, stvaranje osjećaja krivnje i omalovažavanje. Svi navedeni postupci djeluju negativno na razvoj osobnosti djeteta te koče razvoj djetotove neovisnosti i samostalnosti. S druge strane bihevioralna kontrola odnosi se na postavljanje pravila ponašanja i dopuštenih granica kako bi se izbjeglo nepoželjno ponašanje djece (Macuka, 2008, 2012). Mnoga istraživanja su pokazala da roditeljsko prihvaćanje, podrška i suosjećanje povezana s razvojem uspješne emocionalne regulacije kod djece (Kliewer, Fearnow, & Miller, 1996, prema Macuka, 2012), a odbacivanje, psihološka kontrola i nedostatak osjetljivosti na djetetove potrebe povezani su s neadekvatnom emocionalnom regulacijom (Morris et al., 2002, prema Macuka, 2012). Djeca imaju potrebu da ih roditelji vole i prihvaćaju te da se u odnosu s roditeljima osjećaju sigurno. Djeca koju roditelji ne prihvaćaju često postaju agresivna, buntovna, ovisna, niskog samopoštovanje te su sklona depresiji i delinkventnom ponašanju (Čudina-Obradović i Obradović, 2006, prema Macuka, 2008). U literaturi se mogu pronaći različite psihološke teorije koje tumače kako su kvalitetni odnosi između roditelja i djece važni za pozitivan razvoj djeteta. Tako *Teorija privrženosti* naglašava važnost uspostavljanja privrženosti, snažnog osjećaja ljubavi i povezanosti s majkom u ranom djetinjstvu (Petani, 2011). *Teorija roditeljskog stila* smatra da je idealan roditeljski stil onaj koji je usmjeren na umjereni stupanj kontrole, srdačnu komunikaciju te emocionalno topli i podupirući odnos roditelja prema djetetu

(Petani, 2011). *Teorija roditeljskog pihvaćanja/odbijanja* nastoji objasniti na koji način roditeljsko prihvaćanje i odbijanje djeluju na kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj djeteta (Petani, 2011). Iz svega navedenog vidljivo je da od kvalitete obiteljskih odnosa, načina komunikacije, odgojnog stila roditelja ovisi pozitivan razvoj ličnosti djeteta. Zdrave, funkcionalne obitelji sustavno rade na građenju međusobnih odnosa te imaju kvalitetno obiteljsko ozračje koje nastoje stalno unaprjeđivati (Ljubetić, 2007).
Cilj ovog istraživanja je ispitati kvalitetu odnosa između roditelja i djece u osnovnoj i srednjoj školi uzimajući u obzir dimenzije emocionalnosti i kontrole te procjenu odnosa s majkom i ocem. Na temelju prethodno provedenih istraživanja (Macuka, 2008; Pehlić, Hasić i Tufekčić, 2018) očekuje se da će učenici procjenjivati odnos s ocem višim na dimenziji kontrole nego na dimenziji emocionalnosti, a odnos s majkom višim na dimenziji emocionalnosti a manjim na dimenziji kontrole.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Podatci za ovo istraživanje prikupljeni su u osnovnoj školi i gimnaziji u Ljubuškom. U istraživanju je sudjelovalo 73 učenika, od toga 35 učenika osnovne škole (7 i 8 razred) i 38 učenika gimnazije (1 i 2 razred).

Mjerni instrument

Kako bismo ispitali učeničku procjenu kvalitete odnosa s majkom i ocem u istraživanju smo koristili *Skalu percepcije roditeljskog ponašanja* (Macuka, 2004). Skalom SPRP (Macuka, 2004) ispituje se percepcija ponašanja roditelja od strane djece i adolescenta na dimenziji emocionalnosti i kontrole. Skala se sastoji od 25 tvrdnji, od toga 15 tvrdnji zahvaća komponentu *Emocionalnosti*, tj. emocija koje roditelji izražavaju u odnosu s djetetom u različitim situacijama (primjer čestica: „Ne pokazuje mi da me voli“ / „Utješi me kad sam tužan“). Ostalih 10 tvrdnji opisuje dimenziju *Kontrole* odnosno postupke kojima se roditelji služe kako bi modificirali ponašanja i doživljavanje djeteta (primjer čestica: „Često mi „drži predavanje“ kako se trebam ponašati“, „Stalno me ispituje“). Zadatak učenika je da na skali od 3 stupnja (1- netočno, 2 - djelomično točno, 3 - potpuno točno) za svaku česticu označe odgovor koji najbolje opisuje način na koji se njegova majka ili otac odnosi prema njemu. Svaki učenik je ispunjavao dva identična oblika upitnika, jedan je za procjenu majčina, a jedan za procjenu očeva ponašanja prema njemu. Za potrebe ovog istraživanja izvornim česticama dodali smo još 7 tvrdnji (primjer čestica: „često me zagrli“, „pita me kako sam“). Na samom kraju u upitniku je postavljeno pitanje otvorenog tipa „Što bi volio/voljela promijeniti u odnosu s ocem/majkom?“ kako bi dobili dublji uvid u učeničku procjenu kvalitete odnosa s roditeljima. Ovim istraživanjem željeli smo provjeriti i pouzdanost Skale percepcije roditeljskog ponašanja. Za pojedine supskale dobiveni su zadovoljavajući koeficijenti unutarnje pouzdanosti Cronbach-alpha. Za supskalu *Emocionalnost* kod oca pouzdanost iznosi 0.78, a za supskalu *Kontrola* kod oca pouzdanost je 0.74. Kad je u pitanju procjena ponašanje majke, za supskalu *Emocionalnost* dobivena je visoka razina pouzdanosti (0.83), a za supskalu *Kontrole* 0.77.

Način provođenja istraživanja
Ispitivanje je provedeno u osnovnoj i srednjoj školi (gimnazija) u Ljubuškom.[1] Prethodno je dobivena suglasnost ravnatelja škole za provođenje istraživanja. Ispitivanje je bilo anonimno.

Metode obrade podataka
Podatci su obrađeni kvantitativnim statističkim postupcima (deskriptivna statistika i faktorska analiza) te kvalitativnom analizom odgovota na pitanje otvorenog tipa.

REZULTATI I DISKUSIJA

U nastavku rada prikazani su rezultati istraživanja kojim smo željeli provjeriti kako učenici u osnovnim i srednjim školama procjenjuju kvalitetu odnosa s roditeljima. Učenici su u upitniku posebno procjenjivali kvalitetu odnosa s ocem, a posebno s majkom.

Procjena kvalitete odnosa s ocem
Prvi zadatak bio je ispitati kako učenici procjenjuju kvalitetu odnosa s ocem. To smo ispitali koristeći Skalu procjene roditeljskog ponašanja (Macuka, 2004) i pitanja otvorenog tipa „Što bi volio/voljela promijeniti u svom odnosu sa ocem?“. Skala kojom smo procjenjivali ponašanja oca sastoji se od 32 tvrdnje koje opisuju različita ponašanja oca prema djetetu. U fazi validacije izvornog instrumenta dobivena su dva faktora: *Emocionalnost* i *Kontrola* (Macuka, 2004). Prije samog postupka faktorizacije skale korištene u ovom istraživanju provjerena je značajnost korelacijske matrice korištenjem Bartlettovog testa. Ovaj test je pokazao da je značajnost korelacijske matrice visoka (χ^2 = 800.987). Pogodnost korelacijske matrice za faktorizaciju provjerena je Kaiser-Meyer-Olkin testom (0.618). U Tablici 1. prikazani su dobiveni faktori i raspodjela čestica.

Tablica 1. Prikaz faktorskih opterećenja nakon ekstrahacije faktora
Table 1. Display of factor loads after factor extraction

TVRDNJE	Faktori	
	Emocionalnost	**Kontrola**
Utješi me kad sam tužan	0.714	
Često me zagrli	0.656	
Pita me kako sam	0.605	
Nikada ne uvažava moje mišljenje	0.589	
Često kaže da nema vremena razgovarati sa mnom kad trebam razgovor	0.566	
Rijetko mi se smiješi	0.565	
Potiče me da pričam o stvarima koje su meni važne	0.508	
Rijetko me poljubi	0.456	
Mogu pričati sa njim o intimnim temama	0.447	
Vjeruje u mene	0.439	
Mog oca ne zanima koje probleme imam	0.413	
Nije uz mene kada mi je potreban	0.400	

[1] Istraživanje je izvorno provedeno za potrebe pisanja diplomskog rada. U ovom radu prikazan je samo jedan dio rezultata istraživanja.

Ne pokazuje mi da me voli	0.379	
Ohrabruje me da uspijem u aktivnostima izvan škole	0.379	
Pruža mi sigurnost	0.328	
Ja i moj otac imamo iskren odnos	0.319	
Ne ispriča mi se kada nepravedno postupi prema meni	0.315	
Imam osjećaj kao da me ne primjećuje	0.300	
Uspoređuje me s drugom djecom		0.598
Često mi "drži prodike" kako se trebam ponašati		0.585
Uspoređuje me s bratom/sestrom		0.531
Ismijava me pred drugima		0.522
Često me ucjenjuje ako se ne držim njenih/njegovih pravila ponašanja		0.505
Omalovažava me kada učinim nešto pogrešno		0.502
Pretjerano me kritizira		0.478
Stalno me ispituje		0.478
Smatra me nesposobnim za neke stvari/odluke		0.432
Ne dopušta mi da se bavim onim što volim		0.419
Prijeti da će mi nešto učiniti		0.400
Često viče na mene		0.331
Kad pogriješim, kažnjava me šutnjom		0.280
Postotak objašnjene varijance	14.75%	12.16%
Cronbach Alpha	0.789	0.740

Faktorskom analizom metodom glavnih komponenata dobivena su dva faktora sa značajnim karakterističnim korijenima (4.721 i 3.892). Čestica broj 7 „Prihvaća moje pogreške" zbog niske faktorske opterećenosti izbačena je iz daljnje analize. Faktori su podvrgnuti varimax rotaciji. Ekstrahiranim faktorima objašnjeno je ukupno 26.91% varijance. Dobiveni faktori opisuju dvije dimenzije odnosa s ocem: *Emocionalnost* i *Kontrolu*.

Tablica 2. Procjena odnosa s ocem na dimenzijama Emocionalnosti i kontrole
Table 2. Assessing the relationship with the father on the dimensions of Emotionality and Control

Dimenzije	**N**	**Min**	**Max**	**M**	**SD**
Kontrola	72	1.00	2.23	1.4541	0.29332
Emocionalnost	73	1.58	3.21	2.4376	0.32407

Rezultati (Tablica 2.) su pokazali da učenici svoj odnos s ocem procjenjuju većim na dimenziji *Emocionalnosti* (M = 2.437) nego na dimenziji *Kontrole* (M = 1.454). Učenici višim vrijednostima procjenjuju ponašanja oca koja pozitivno djeluju na odnos na skali Emocionalnosti, dok u manjoj mjeri procjenjuju da njihov otac pokazuje kontrolirajuće oblike ponašanja. Vidljivo je da očevi u većoj mjeri u odnosu s djecom pokazuju prihvaćanje, ljubav, privrženost i podršku od kontorliranja, kritiziranja i stvaranja osjećaja krivnje. Djeca, koja imaju sigurnu privrženost sa oba roditelja, češće stupaju u interakciju sa strancima već u ranim fazama života. Švedski istraživači su to potvrdili svojim radovima, te dodali da su dojenčad, koja imaju sigurnu privrženost sa ocem, društvenija i otvorenija prema strancima (Lamb & Lewis, 2010). Osim toga, očevo sudjelovanje u djetetovom odgoju pozitivno utječe na funkcioniranje obitelji tako što

majci omogućava više slobodnog vremena za vlastite potrebe, pa tako ona postaje sretnija i zadovoljnija (Lamb & Tamis-Lemonda, 2004). Otac je predstavnik vanjskog svijeta u emocionalnom životu djeteta. To znači da zahtjevi koje otac postavlja pred dijete trebaju biti priprema za zahtjeve koje će pred dijete u budućnosti postavljati drugi autoriteti - odgajatelji, učitelji, profesori. Djeca imaju potrebu za granicama, a određeni dio tih granica treba postavljati otac. Stoga vidimo koliko je važno stvaranje sigurne emocionalne privrženosti i sa ocem, te važnost uloge oca u životu djeteta (Petani, 2011).

Tablica 3. Odnos s ocem učenika iz osnovnih škola
Table 3. Relationship with the father of primary school students

Što bi mijenjao/la u odnosu s ocem?	Kod
„Iskreno, ja volim svoga oca onakav kakav je i uvijek ću ga voljeti“; „Ne bih ništa“; „Ne bih volio ništa promijeniti jer smo već u jako dobrom odnosu“; „Ništa, samo da nastavi ovako“;	Ne bih ništa mijenjao/la
„Pa da se malo više druži sa mnom i da se malo više smije sa nama“; „Tata doista radi i razumijem da je to da nama bude bolje, ali bi mi bilo draže da je više sa nama“;	Više kvalitetnog vremena zajedno
„To da me ne naziva pogrdnim imenima, da me ne omalovažava zbog loših postupaka“; „Voljela bi da posluša moj savjet i bude malo manje tvrdoglaviji“; „Da ne šuti ispred mene“; „Ja bih u svom odnosu s ocem promijenila da ne psuje“;	Kvalitetnija komunikacija
„Da me više pušta van s prijateljicama“;	Više povjerenja

Tablica 4. Odnos s ocem učenika iz gimnazije
Table 4. Relationship with the father of high school students

Što bi mijenjao/la u odnosu s ocem?	Kod
„Ne želim ništa mijenjati u svom odnosu s ocem“; „Smatram da je moj odnos s ocem i više nego super“	Ne bih ništa mijenjao/la
„Manjak komunikacije“; „Više razgovora“; „Više priče“; „Voljela bih da mu mogu reći neke stvari, bez da osuđuje ili ignorira, pa zatim kaže da je to sve u mojoj glavi“; „Da manje prigovara“	Kvalitetna komunikacija
„Volio bih da ima više vremena za mene, jer je prezauzet na poslu“; „Jedino da provodimo više vremena skupa, jer smo oboje zauzeti glupostima“	Više kvalitetnog vremena zajedno
„Više razumijevanja, prihvaćanja mog mišljenja i stava“; „Da malo više uvažava i pokuša shvatiti moja razmišljanja“; „Voljela bih kad bi više prihvaćali dr. mišljenja i kad ne bi sve što kažem pretvorili u kritiku“;	Više razumijevanja i prihvaćanja

U Tablici 3. i Tablici 4. mogu se vidjeti izdvojeni odgovori učenika iz osnovne škole, kao i iz srednje škole na postavljeno pitanje „Što bi volio/la promijeniti u svom odnosu sa ocem?“. Primjećuje se da učenici smatraju da bi odnos s ocem bio još kvalitetniji da provode više vremena zajedno. Svakodnevnica danas nudi brzi tempo života ili nažalost zaokupiranost drugim stvarima, dok je dijete željno očeve prisutnosti. Zatim, učenici su izrazili potrebu za kvalitetnijom komunikacijom s ocem. Komunikacija je temelj koji izgrađuje odnos između dvije osobe. Kvalitetnu komunikaciju obilježva međusobno poštovanje, povjerenje, prihvaćanje i razumijevanje. Takva komunikacija pridonosi stvaranju poželjnog obiteljskog ozračja u kojemu će se svi članovi obitelji osjećati

sigurno, ugodno i prihvaćeno (Ljubetić, 2011). Učenici srednje škole su u većoj mjeri isticali da im je u odnosu s ocem potrebno više razumijevanja i prihvaćanja. Upravo u vrijeme adolescencije mladima je potrebna podrška, razumijevanje i osjećaj da su voljeni i prihvaćeni kako bi razvili pozitivne unutrašnje reprezentacije afektivnih odnosa sebe i svijeta (Hrnčić, 2011, prema Pehlić i sur. 2018). Mnoga istraživanja su pokazala da djeca koju roditelji ne prihvaćaju postaju agresivna, buntovna, niskog samopoštovanja te sklona depresiji i delinkventnom ponašanju (Čudina-Obradović i Obradović, 2006, prema Macuka, 2008).

Procjena kvalitete odnosa s majkom

Zanimalo nas je i kako učenici procjenjuju kvalitetu odnosa s majkom. To smo ispitali koristeći skalu Procjene roditeljskog ponašanja (Macuka, 2004) i pitanja otvorenog tipa „Što bi volio/voljela promijeniti u svom odnosu sa majkom?“. Skala kojom su učenici procjenjivali ponašanja majke sastoji se od 32 tvrdnje koje opisuju različita ponašanja majke prema djetetu. U fazi validacije izvornog instrumenta dobivena su dva faktora: *emocionalnost* i *kontrola* (Macuka, 2004). Prije samog postupka faktorizacije skale korištene u ovom istraživanju provjerena je značajnost korelacijske matrice korištenjem Bartlettovog testa. Ovaj test je pokazao da je značajnost korelacijske matrice visoka (χ^2 = 865.120). Pogodnost korelacijske matrice za faktorizaciju provjerena je Kaiser-Meyer-Olkin testom (0.644).

Tablica 5. Prikaz faktorskih opterećenja nakon ekstrahacije faktora
Table 5. Display of factor loads after factor extraction

Tvrdnje	Dimenzije	
	Emocionalnost	Kontrola
Utješi me kad sam tužan	0.706	
Pruža mi sigurnost	0.624	
Potiče me da pričam o stvarima koje su meni važne	0.570	
Pita me kako sam	0.558	
Pretjerano me kritizira	-0.537	
Smatra me nesposobnim za neke stvari/odluke	-0.533	
Ne dopušta mi da se bavim onim što volim	-0.527	
Često kaže da nema vremena razgovarati sa mnom kada trebam razgovor	-0.521	
Često me zagrli	0.518	
Mogu pričati s njom o intimnim temama	0.491	
Ohrabruje me da uspijem u aktivnostima izvan škole	0.488	
Ja I moja majka imamo iskren odnos	0.464	
Vjeruje u mene	0.458	
Rijetko me poljubi	-0.454	
Rijetko mi se smiješi	-0.450	
Ne pokazuje mi da me voli	-0.403	
Prihvaća moje pogreške	0.384	
Nije uz mene kada mi je potrebna	-0.353	
Kada pogriješim, kažnjava me šunjom		0.647
Često mi “drži prodike” kako se trebam ponašati		0.591
Često me ucjenjuje ako se ne držim njenih pravila ponašanja		0.588
Ne ispriča mi se kada nepravedno postupi prema meni		0.565

Prijeti da će mi nešto učiniti		0.544
Često viče na mene		0.527
Omalovažava me kada učinim nešto pogrešno		0.497
Uspoređuje me s bratom/sestrom		0.474
Imam osjećaj kao da me ne primjećuje		0.473
Nikada ne uvažava moje mišljenje		0.454
Stalno me ispituje		0.446
Ismijava me pred drugima		0.310
Postotak objašnjene varijance	16.82	13.71
Crombach Alpha	0.831	0.772

Faktorskom analizom metodom glavnih komponenata dobivena su dva faktora sa značajnim karakterističnim korijenima (5.048 i 4.116). Čestica broj 15 „Moju majku ne zanima koje probleme imam“ i broj 25 „Uspoređuje me s drugom djecom“ zbog niske faktorske opterećenosti izbačene su iz daljnje analize. Faktori su podvrgnuti varimax rotaciji. Ekstrahiranim faktorima objašnjeno je ukupno 30.53% varijance. Dobiveni faktori opisuju dvije dimenzije odnosa s majkom: *Emocionalnost* i *Kontrolu*.

Tablica 6. Procjena odnosa s majkom na dimenzijama Emocionalnosti i kontrole
Table 6. Assessing the relationship with the mother on the dimensions of Emotionality and Control

Dimenzije	N	Min	Max	M	SD
Emocionalnost	73	1.56	3.00	2,63	0.315
Kontorla	73	1.00	2.50	1,49	0.338

Rezultati (Tablica 6.) su pokazali da učenici svoj odnos s majkom procjenjuju većim na dimenziji *Emocionalnosti* (M = 2.63) nego na dimenziji *Kontrole* (M = 1.49). Može se zaključiti da učenici višim vrijednostima procjenjuju ponašanja majke koja pozitivno djeluju na odnos na *skali Emocionalnosti*, dok u manjoj mjeri procjenjuju da njihova majka pokazuje kontrolirajuće oblike ponašanja. Od početka djetetova razvoja majka je tu da mu pruži ljubav i podršku.

Tablica 7. Odnos s majkom učenika iz osnovnij škola
Table 7. Relationship with the mother of primary school students

Što bi mijenjao/la u odnos s majkom?	Kod
„Ja bih volio promijeniti način komuniciranja s majkom“; „Da malo više pričamo o nekim stvarima kao npr. prijateljstvu jer to pričam starijoj sestri“; „Da ima više razgovora“; „Da me sluša kad joj nešto govorim“, „Voljela bih promijeniti da je manje živčana i da se manje ljuti“, „Volio bih da popriča o mojim problemima“;	Kvalitetnija komunikacije
„Pa da se malo više druži sa mnom“; „ Volio bih da provodimo više vremena zajedno“;	Više kvalitetnog vremena zajedno
„Da joj se ne bojim reći neke stvari“; „Ja bih u svom odnosu s majkom promijenila to da mi kaže što bi htjela da joj pomažem“;	Više povjerenja
„Ja nju volim kakva god ona bila“; „Ništa, imamo odličan odnos i uvijek je tu za mene; „Apsolutno ništa ne bih voljela promijeniti“	Ne bih ništa mijenjao/la

Tablica 8. Odnos s majkom učenika iz gimnazije
Table 8. Relationship with the mother of high school students

Što bi mijenjao/la u odnosu s majkom?	Kod
„Ponekad me zanemari radi drugih“;; „Voljela bih da vodi brigu o mom mentalnom zdravlju jer kad god pokušam pričati o tome samo mi kaže da pretjerujem i da sam lijena“;	Više empatije
„Voljela bih da ima više komunikacije među nama i tema koje se ne tiču samo škole, već i mojih osobnih problema“; „Više razgovora“; „Manje svađa“; „Poslušati prije nego me napadne“; „Da ne pravi dramu oko svega“	Kvalitetnija komunikacija
„Da provodimo više vremena skupa“; „Voljela bih promijeniti da više vremena provodimo zajedno, a ne samo navečer“; „Da se češće družimo, smijemo i budemo iskrene jedna prema drugoj“;	Više kvalitetnog vremena zajedno
„Da mi više vjeruje kad kažem da znam što radim“; „Poštovanje privatnosti“;	Više povjerenja
„Ništa“; „Moj odnos s majkom je vrlo dobar“; „Ne bih ništa mijenjao/la“;	Ne bih ništa mijenjao/la

U Tablici 7. i Tablici 8. možemo vidjeti neke odgovore učenika iz osnovne škole, kao i iz srednje škole kao odgovor na postavljeno pitanje „Što bi volio/la promijeniti u svom odnosu sa majkom?“. Iz navedenog možemo zaključiti učenici smatraju da bi im odnos s majkom bio bolji da je komunikacija kvalitetnija i da provode više vremena zajedno. Ono što se ističe kad je u pitanju odnos s majkom jest da učenici i osnovne i srednje škole smatraju kako bi odnos bio kvalitetniji da je u većoj mjeri pisutno povjerenje. Za razliku od odnosa s ocem učenici u odgovorima nisu isticali prihvaćanje, pa možemo zaključiti da majke u većoj mjeri prihvaćaju djecu u odnosu na očeve, ali da nedostaje povjerenja u odnosu. Neka prethodna istraživanja (Macuka, 2008) pokazala su da u odnosu s majkom djeca primaju više podrške i prihvaćanja u odnosu na oca.

ZAKLJUČCI

S obzirom da kvalitetan odnos između roditelja i djece predstavlja temelj za stvaranje poticajnog okruženja za pozitivan razvoj ličnosti djeteta, u ovom istraživanju nas je zanimalo kako učenici u osnovnoj i srednjoj školi procjenju odnos s majkom i ocem. Rezultati istraživanja su pokazali da učenici procjenjuju i odnos s majkom i s ocem višim na dimenziji emocionalnosti nego na dimenziji kontrole. Emocionalnost je dimenzija koja uključuje prihvaćanje, pružanje podrške, ljubavi i topline u odnosu s djecom što naposljetku pozitivno djeluje na socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj djeteta. S druge strane, dimenzija kontrole obuhvaća ponašanja koja uključuju omalovažavanje, kritiziranje, nedostatak podrške i prihvaćanja. Prema tome, može se zaključiti da naši ispitanici procjenjuju da imaju kvalitetan odnos s roditeljima. Odgovori na pitanje otvorenog tipa „što bi mijenjao/la u odnosu s majkom/ocem?“ sugeriraju da bi taj odnos mogao biti još kvalitetniji kad bi se poboljšala međusobna komunikacija i kad bi provodili više vremena s roditeljima. U odnosu s ocem učenici srednjih škola izrazili su nedostatak prihvaćanja, dok u odnosu s majkom nedostaje povjerenja. Dobiveni rezultati ovog istraživanja obuhvatili su manji uzorak ispitanika u malom mjestu u Hercegovini što je ograničenje ovog istraživanja. Smatramo da bi rezultati bili sveubuhvatniji da je

uzorak bio veći i reprezentativniji. Osim toga, u ovom radu smo procjenjivali kako učenici percipiraju ponašanje roditelja. Možda bi za buduća istraživanja bilo dobro ispitati i kako roditelji procjenjuju odnos s djecom. Kvalitetu odnosa s roditeljima bi bilo dobro povezati i s nekim drugim varijablama npr. delinkventinim ponašanjem djece, sa samopouzdanjem, školskim uspjehom i emocionalnim i socijalnim razvojem djece.

LITERATURA

Klarin, M. i Šimić-Šašić, S. (2009). Neke razlike u obiteljskim interakcijama između adolescenata Republike Hrvatske i Bosne i Hercegovine – kroskulturalna perspektiva. *Društvena istraživanja, 18*(99-100), 243-261.

Lamb, M. E., & Tamis-Lemonada, C. S. (2004). The role of the Father: An Introduction. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the Father in Child development, Fourth Edition* (pp. 1-31). Wiley.

Lamb, M. E., & Lewis, C. (2010). The development and significance of father-child relationships in two-parent families. In M. E. Lamb (Ed.) *The role of the father in child development* (pp. 94-153). John Wiley & Sons, Inc.

Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj.* Zagreb: Mali profesor.

Ljubetić, M. (2011). Stabilna obitelj i poželjno riditeljstvo u kaotičnom svijetu – (moguća) stvarnost ili iluzija? (Imaju li perspektivu i/ili alternativu), U D. Maleš (Ur.) *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 97-125) Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Macuka, I. (2004). Skala percepcije obiteljskih odnosa. U A. Proroković, K. Lacković-Grgin i Z. Penezić (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika,* 2, (str. 33-37). Zadar: Sveučilište u Zadru.

Macuka, I. (2008). Uloga dječje percepcije roditeljskog ponašanja u objašnjenju internaliziranih i eksternaliziranih problema. *Društvena istraživanja, 17*(98), 1179-1202.

Macuka, I. (2012). Osobne i obiteljske odrednice emocionalne regulacije mlađih adolescenata. *Psihologijske teme, 21*(1), 61-82.

Pehlić, I., Hasić, J. i Tufekčić, N. (2018). Socijalnopedagoška analiza veze percepcije porodičnih odnosa i rizičnog i delinkventnog ponašanja mladih. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta XVI,* 183-198.

Petani, R. (2011). Odnos roditelj – dijete. U D. Maleš (Ur.) *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 97-125) Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

TEMA II
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH

ANALIZA ISTRAŽIVANJA - SLIKA O SEBI

SELF-IMAGE RESEARCH ANALYSIS

Antonija BUKŠA
Trgovačka i tekstilna škola u Rijeci, Rijeka, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
Cilj istraživanja je ispitati kakvu sliku učenici imaju o sebi, odnosno, kako vide sebe na osnovu svog fizičkog izgleda i svog položaja unutar grupe vršnjaka sa kojima se druže i grupe vršnjaka u razredu. U anketi su sudjelovala ukupno 187 učenika iz 3 škole iz 3 države: učenici iz Trgovačke i tekstilne škole u Rijeci (Republika Hrvatska), Ekonomske škole Joze Martinovića Mostar (Republika Bosna i Hercegovina) i Gimnazija in srednja šola Kočevje (Republika Slovenija). Istraživanje o slici o sebi učenika pokazalo je da učenici sve 3 škole dijele iste ili slične stavove. Manja odstupanja su kod učenika iz Gimnazije in srednje šole Kočevje koji iskazuju suzdržanost u odnosu na svoje vršnjake iz Rijeke ili Mostara. Ohrabrujuća je činjenica da većina učenika ima pozitivan stav o sebi, svom tijelu i prihvaćenosti. Ipak, pažnju bi trebalo usmjeriti na one učenike koji su iskazali negativne stavove i osjećaje te one koji su se izjasnili da nemaju određenog stava. Prijedlog je organiziranje tematskih radionica i interaktivnih predavanja kako bi se djeci pomoglo da osvijeste svoju vrijednost.

Ključne riječi: projekt, ispitivanje, anketa, analiza, stav, izgled, ljepota, privlačnost, srednja škola, vršnjaci, prihvaćanje

ABSTRACT
The aim of the research is to investigate what image students have about themselves, that is, how they see themselves based on their physical appearance and their position within the group of peers with whom they associate and groups of peers in the class. A total of 187 students from 3 schools from 3 countries participated in the survey: students from the Trade and Textile School in Rijeka (Republic of Croatia), Jozo Martinović School of Economics Mostar (Republic of Bosnia and Herzegovina) and Gimnazija in srednja šola Kočevje (Republic of Slovenia). Research on students' self-image showed that students in all 3 schools share the same or similar attitudes. There are smaller deviations among students from the Gymnasium and Secondary School Kočevje who show restraint in relation to their peers from Rijeka or Mostar. It is encouraging that most students have a positive attitude about themselves, their body and acceptance. However, attention should be focused on those students who have expressed negative attitudes and feelings and those who have declared that they do not have a particular attitude. The proposal is to organize thematic workshops and interactive lectures to help children become aware of their worth.

Keywords: project, questionnaires, poll, analyzes, attitude, looks, high school, attractiveness, peers, acceptance, comparison

UVOD

„Slika o sebi jest način kako opažamo sebe. Svatko ima određenu ideju o samome sebi, ideju koja odgovara na pitanje: TKO SAM JA?“ (Brdar i Rijavec, 1998, str. 91, prema Trbara, 2014). „Svatko od nas ima mentalnu sliku o samome sebi. Ona može biti jasna,

može biti nejasna i maglovita ili je osoba uopće ne mora biti svjesna. Ipak, ona postoji u svima nama i odražava naše vjerovanje o tome kakva smo osoba“ (Rijavec, 2000, str. 33, prema Trbara, 2014). Dakle, svatko od nas ima ideje i osjećaje, doživljaje o samom sebi i oni su mu veoma važni u svakodnevnom životu (možemo se doživljavati uspješnim i superiornim, ali i neuspješnim i inferiornim) (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011). Slika o sebi formira se pod uticajem socijalne sredine (porodica, drugovi iz razreda, dječije organizacije, škola, kao i pod uticajem rezultata svoje sopstvene aktivnosti) - Ona može biti realna ili nerealna manje ili više realna ili manje ili više neralna. - Realnost procjene sebe utiče na to kako će čovjek shvatiti svoju ličnost, zavisno od toga kako će imati mišljenje o odnosima drugih ljudi prema njemu, o svom statusu u grupi i uticaju na druge. Slika o sebi je činilac koji doprinosi, pod normalnim uslovima, da ličnost realno shvati i prihvati sebe i da time omogući drugima da je shvate onakvom kakvom ona jeste i da je tretiraju kako bi bilo realno (Mahmutović, 2010).

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 slijedeća istraživanja: Istraživanje o slobodnom vremenu učenika, Istraživanje slika o sebi (koja je obuhvaćena u ovom radu) i Istraživanje o učenju.

Anketno istraživanje je provedeno u prvom polugodištu školske godine 2021./2022. Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 187 učenika iz 3 škole: Trgovačke i tekstilne škole u Rijeci (Hrvatska), Ekonomske škole Joze Martinovića Mostar (BiH) i Gimnazija 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 slike o sebi, Prihvaćanje i uvažavanje i Usporedba s drugim učenicima (kolegama iz razreda). Svrha ove ankete je upoznati se sa stavom učenika o svom izgledu, prihvaćanju svog tijela, prihvaćenosti u svojoj radnoj sredini, možebitnim negativnim stavovima o sebi, usporedbi s drugim učenicima. Da bismo dobili tu informaciju trebamo definirati sliku koju učenici imaju o sebi: smatraju li sebe skladno građenima, jesu li zadovoljni svojim izgledom, da li bi na sebi nešto mijenjali. Također, želimo vidjeti kakav je odnos učenici imaju sa svojim bližnjima: da li se osjećaju prihvaćeno u svojoj sredini, da im je i koliko važno mišljenje drugih ljudi, da li slobodno i samouvjereno izražavaju svoje mišljenje. Nadalje, želimo znati kako se djeca nose sa onim što im se manje sviđa na sebi, da li ih to priječi da se ostvaruju i da li bi željeli nešto promijeniti u svom izgledu. Ovim će se istraživanjem dobiti povratne informacije na temelju kojih se mogu osmisliti interaktivne radionice s učenicima a sve kako bi se djeci omogućilo da se ostvare kao ispunjene i zadovoljne osobe i prevladaju prepreke adolescentne dobi.

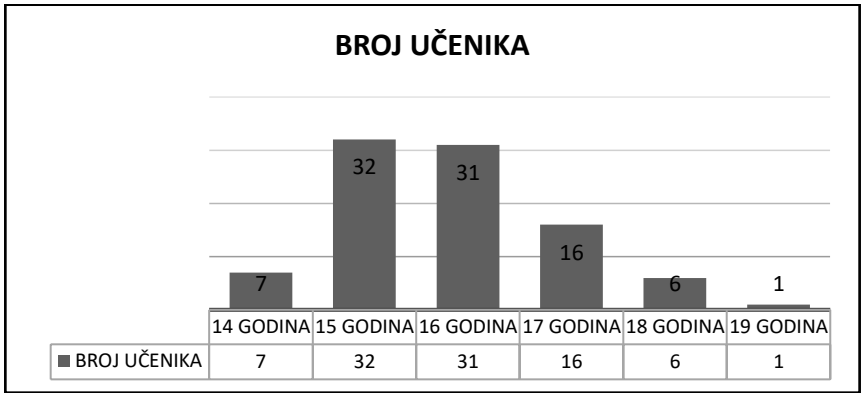
OPĆI PODACI

Istraživanje Slika o sebi provedena je u tijeku prvog polugodišta školske godine 2021./2022. U anketi su sudjelovala ukupno 187 učenika iz 3 škole iz 3 države: učenici iz Trgovačke i tekstilne škole u Rijeci (Republika Hrvatska), Ekonomske škole Joze Martinovića Mostar (Republika Bosna i Hercegovina) i Gimnazija in srednja šola Kočevje (Republika Slovenija).

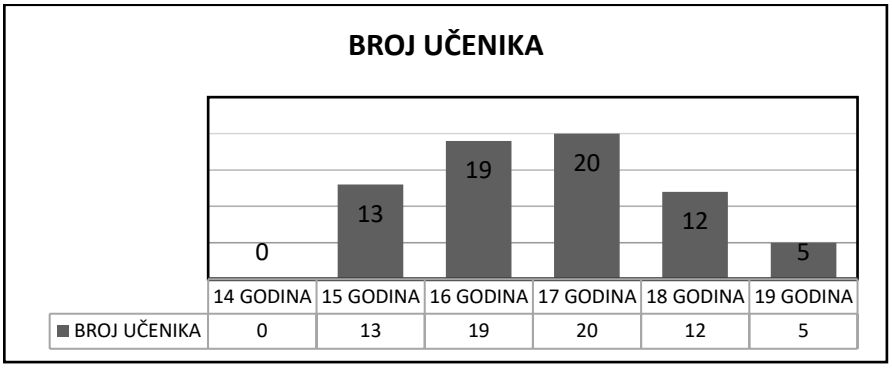
Tabela 1. Struktura ispitanika
Table 1. Structure of respondents

Naziv škole	Dob učenika	Broj učenika
Trgovačka i tekstilna škola u Rijeci, Hrvatska	14 - 19	93
Ekonomska škola Joze Martinovića Mostar, BiH	15 - 19	69
Gimnazija in srednja šola Kočevje, Slovenija	14 - 19	25

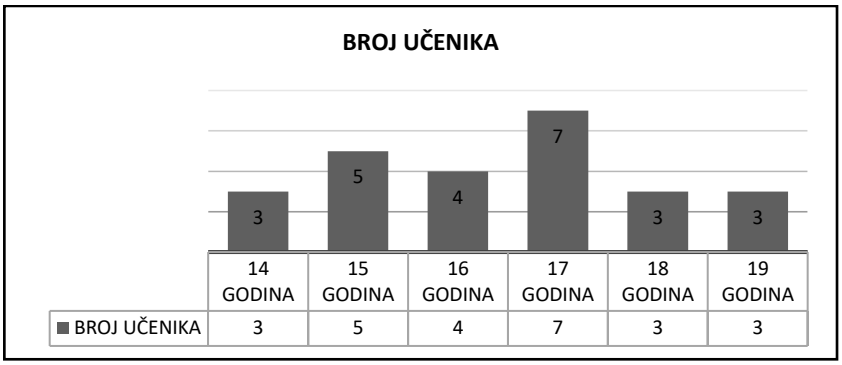
Grafikon 1. Broj anketiranih učenika u pojedinoj školi
Figure 1. The number of surveyed studenta in each school



Grafikon 2. Dobna struktura ispitanika u Trgovačkoj i tekstilnoj školi Rijeka
Figure 2. Surveyed student`s age in Trade and textile school in Rijeka



Grafikon 3. Dobna struktura ispitanika u Ekonomskoj školi Joze Martinovića Mostar
Figure 3. Surveyed student`s age in Economical school Jozo Martinović Mostar

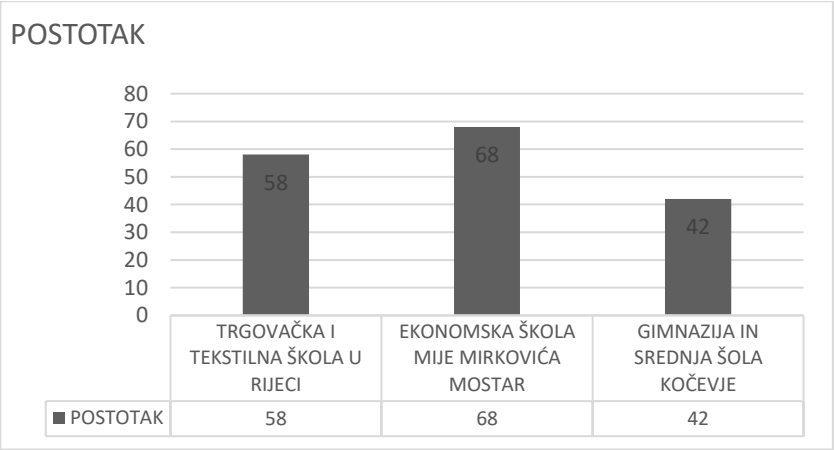


Grafikon 4. Dobna struktura ispitanika u Gimnaziji in srednjoj šoli Kočevje
Figure 4. Surveyed student`s age in Gymnasium and high school Kočevje

Podaci pokazuju da su u ispitivanju u Trgovačkoj i tekstilnoj školi najzastupljeniji petnaestogodišnjaci i šesnaestogodišnjaci dok su u Ekonomskoj školi Joze Martinovića najzastupljeniji šesnaestogodišnjaci i sedamnaestogodišnjaci. U Gimnaziji in srednjoj šoli Kočevje najzastupljeniji su petnaestogodišnjaci i sedamnaestogodišnjaci.

DEFINIRANJE SLIKE O SEBI

Prva skupina pitanja (pitanja od 1 – 15) odnose se na definiranje slike o sebi, načina na koji učenici doživljavaju svoje tijelo, stav prema svom fizičkom izgledu i prihvaćanju istog. Na pitanja koja su trebala definirati stav učenika o svom izgledu – učenici sve tri škole izjasnili su se u visokom postotku da sebe smatraju privlačnim osobama i da su zadovoljni svojim izgledom. Ipak, učenici Gimnazije in srednje šole Kočevje u najvećem postotku (46%) iskazuju da nemaju definiran stav o svom fizičkom izgledu.



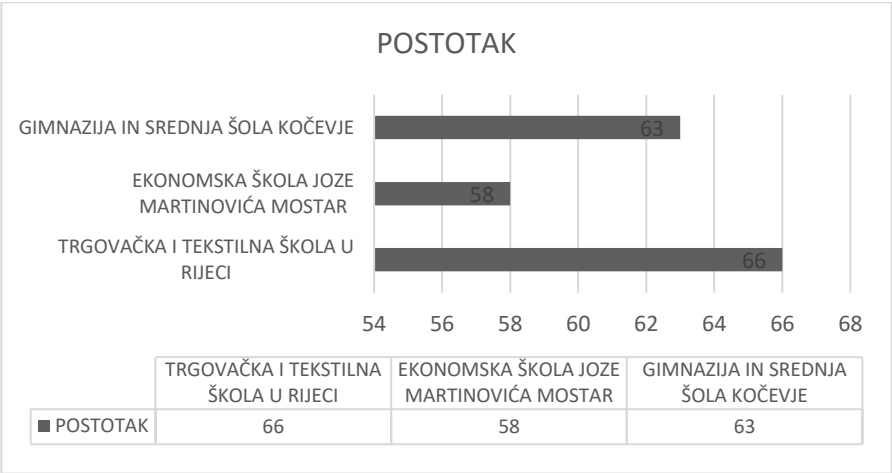
Grafikon 5. Postotak učenika koji se pozitivno izjašnjava o svom fizičkom izgledu
Figure 5. Percentage of students that has positive opinion about their looks

55% učenika Trgovačke i tekstilne škole u Rijeci smatra da su skladno građeni, 18% ispitanih se s tom tvrdnjom ne slaže a mišljenje nije iskazalo 28% učenika. Sličan stav

imaju učenici Ekonomske škole Joze Martinovića iz Mostara: 58% pozitivno se izjašnjava o svom izgledu, 22% smatra suprotno a 20% nema stav. Kod učenika Gimnazije in srednje šole Kočevje taj postotak je također visok (46%) iako za razliku od učenika druge dvije škole ispod 50%. 33% učenika nema izraženi stav, a 21% se ne slaže s tvrdnjom da su zadovoljni svojim izgledom. Učenici sve tri škole u visokom postotku drže da imaju lijepe oči i zube (sve škole iznad 75%), a svoje lice smatra zanimljivim 44% učenika iz Trgovačke i tekstilne škole u Rijeci te 52% učenika Ekonomske škole Joze Martinovića iz Mostara. Učenici Gimnazije i srednje šole Kočevje nemaju izraženi stav o toj tvrdnji – njih čak 54%, dok se 33% učenika svoje lice smatra zanimljivim a 13% se negativno izjasnilo. Učenici sve tri škole skromni po pitanju da li se ponose svojim izgledom – manje od polovice ispitanih učenika svih škola ponosi se svojim izgledom: 46% učenika Ekonomske škole Joze Martinovića Mostar slaže se s ovom tvrdnjom. Podaci su za Trgovačku i tekstilnu školu u Rijeci govore da se čak 49% učenika nema stava o toj temi. Na to pitanje slično su odgovorili i u Gimnaziji in srednjoj šoli Kočevje - 63%.

NEGATIVNI STAVOVI UČENIKA

Stav prema svom tijelu učenici Trgovačke i tekstilne škole u Rijeci i Ekonomske škole Joze Martinovića Mostar iskazuju kroz slijedeće podatke – u Trgovačkoj i tekstilnoj 47% je zadovoljno svojim tijelom (38% bi voljelo da je skladnije) u Ekonomskoj školi Joze Martinovića 45% (39% bi voljelo da je drugačije). Stav u Gimnaziji in srednjoj šoli Kočevje je nešto drugačiji – čak 50% učenika bi voljelo da je njihovo tijelo drugačije, dok je 33% učenika zadovoljno a 17% nema stava. Učenici svih škola jedinstveni su: u visokom postotku zadovoljni su svojom težinom (preko 68%) i visinom (preko 70%).

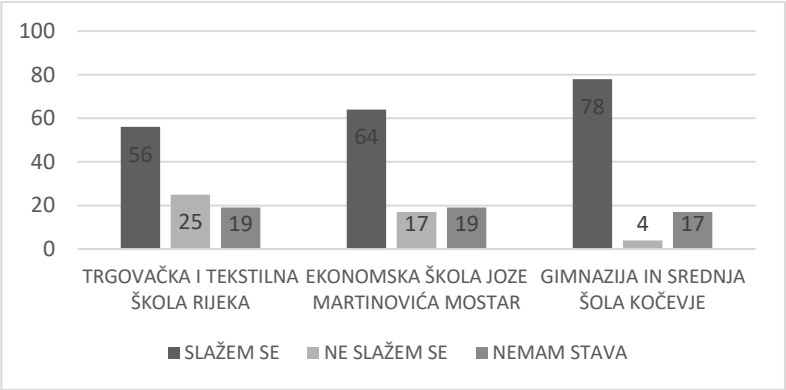


Grafikon 6. Postotak ispitivanih učenika koji bi promijenili svoj izgled
Figure 6. Data about students that would change something on their bodies

Većina ispitanih učenika u svim školama promijenila bi nešto na svom tijelu kada bi im se pružila prilika.

PRIHVAĆANJE I UVAŽAVANJE

Učenicima iz sve tri škole u najvećem postotku nije stalo do toga da li ih drugi ljudi smatraju privlačnima, ali im je jako stalo da su privlačni njima važnim osobama (u svim se školama učenici tako izjašnjavaju preko 56%). Također, smatraju da su njihovo mišljenje i stav njihovim prijateljima važni: preko 46% učenika u sve tri škole smatra da je njihovo mišljenje važno njihovim prijateljima, a tek se manji broj ispitanika ne slaže s tom tvrdnjom ili nema stava.



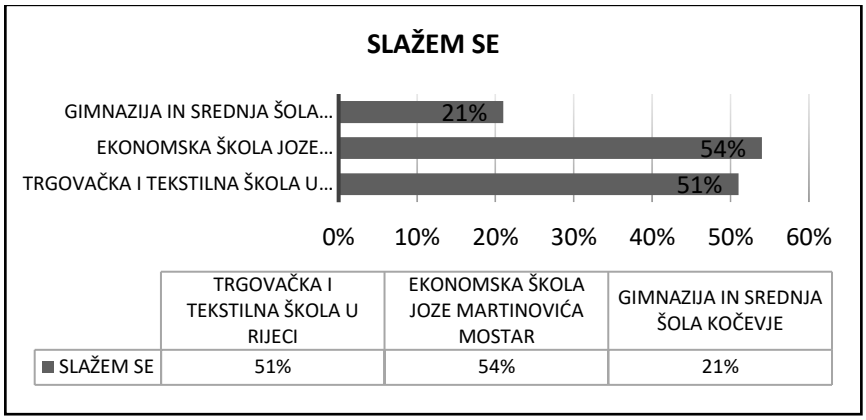
Grafikon 7. Važno mi je da sam lijep/a drugim ljudima
Figure 7. Importance of being beautiful to people that are close to me

Na pitanja koja su se odnosila na preuzimanje aktivne uloge među svojim prijateljima dobiveni su odgovori koji pokazuju da učenici često i rado potiču aktivnost u društvu. Učenici sebe opisuju kao društvene osobe te da se ne smatraju sramežljivima. Gotovo podjednaki podaci su kod učenika svih triju škola vezano uz prihvaćenost u razredu – svi se slažu da se osjećaju prihvaćeno. Kao važnog člana zajednice učenici sebe najviše doživljavaju učenici Ekonomske škole Joze Martinovića Mostar – njih 51%, a najmanje Trgovačke i tekstilne škole u Rijeci – 26%. U razredu se učenici osjećaju slobodno (svi iznad 70%) i smatraju da se uvijek mogu obratiti kolegama ili profesorima za pomoć. Također, vrlo visoki postotak učenika, preko 70%, u sve tri škole odbacuje tvrdnju da se često osjeća usamljeno među svojim vršnjacima. Podaci pokazuju da učenicima nije problem govoriti i predstavljati pred ostalima u razredu: u Trgovačkoj i tekstilnoj 66%, u Ekonomskoj školi Joze Mirkovića 74%, a u Gimnaziji in srednjoj šoli Kočevje 42%. Učenici se, pak, smatraju ne samo prihvaćenima već i voljenima: u Trgovačkoj i tekstilnoj školi u Rijeci 55% učenika, u Gimnaziji in srednjoj šoli Kočevje 63% u Ekonomskoj školi Joze Martinovića Mostar 55%.

USPOREDBA S DRUGIM UČENICIMA (KOLEGAMA IZ RAZREDA)

Na grupu pitanja koja se odnose na odnos s kolegama u razredu, odnosno svojoj slici i položaju: učenici Trgovačke i tekstilne škola u Rijeci (51%) i Ekonomske škole Joze Martinovića u Mostaru (54%) se u natpolovičnoj većini izjašnjavaju da se osjećaju ravnopravni svojim kolegama. 50% učenika Gimnazije in srednje šole Kočevje izjavljuju da nemaju stava o tom pitanju, a 21% učenika te škole se slaže s tom tvrdnjom.

51% učenika Trgovačke i tekstilne škole u Rijeci i Gimnazije in srednje šole Kočevje odbacuje tvrdnju da su njihovi kolege sposobniji i da im je lakše u obavljanju svakodnevnih zadaća. Učenici Ekonomske škole Joze Martinovića iz Mostara imaju identičan stav – njih 58%.



Grafikon 8. Ravnopravnost s drugim učenicima
Figure 8. Equality with my colleagues

ZAKLJUČCI

Provođenjem i analizom anketnih upitnika postignut je jedan od ciljeva projekta koji glasi: istražiti odnos učenika (vršnjaka) prema svom fizičkom izgledu i prihvaćenosti u sredini u kojoj žive i rade. Anketnim istraživanjem prikupljeni su stavovi i mišljenja 187 učenika u dobi od 14-19 godina iz 3 škole iz područja Rijeke (Republika Hrvatske), Mostara (Republika Bosna i Hercegovina) i Kočevja (Republika Slovenija).
Podaci pokazuju da su u ispitivanju u Trgovačkoj i tekstilnoj školi najzastupljeniji petnaestogodišnjaci i šesnaestogodišnjaci dok su u Ekonomskoj školi Joze Martinovića najzastupljeniji šesnaestogodišnjaci i sedamnaestogodišnjaci. U Gimnaziji in srednjoj šoli Kočevje najzastupljeniji su petnaestogodišnjaci i sedamnaestogodišnjaci. Definiranje stava učenika o svom izgledu pokazalo je da se učenici sve tri škole izjašnjavaju u visokom postotku da sebe smatraju privlačnim osobama i da su zadovoljni svojim izgledom. Ipak, učenici Gimnazije in srednje šole Kočevje u najvećem postotku iskazuju da nemaju definiran stav o svom fizičkom izgledu. Učenici sve tri škole skromni po pitanju da li se ponose svojim izgledom – manje od polovice ispitanih učenika svih škola ponosi se svojim izgledom. Izraženo negativno poimanje svog tijela nije zabilježeno ni u jednoj ispitivanoj skupini: učenici su zadovoljni svojom težinom, visinom i licem. Ipak, na razmišljanje potiče činjenica da bi učenici u svim ispitivanim skupinama nešto promijenili na sebi kada bi im se za to pružila prilika. Učenicima iz sve tri škole u najvećem postotku nije stalo do toga da li ih drugi ljudi smatraju privlačnima, ali im je jako stalo da su privlačni njima važnim osobama. Također, smatraju da su njihovo mišljenje i stav njihovim prijateljima važni. Na pitanja koja su se odnosila na preuzimanje aktivne uloge među svojim prijateljima dobiveni su odgovori koji pokazuju da učenici često i rado potiču aktivnost u društvu. Učenici sebe opisuju kao društvene osobe te da se ne smatraju sramežljivi, a svi se slažu da se osjećaju prihvaćeno u razredu.

Kao važnog člana zajednice učenici sebe najviše doživljavaju učenici iz Mostara a najmanje Riječani.
Istraživanje o slici o sebi učenika pokazalo je da učenici sve 3 škole dijele iste ili slične stavove. Manja odstupanja su kod učenika iz Gimnazije in srednje šole Kočevje koji iskazuju suzdržanost u odnosu na svoje vršnjake iz Rijeke ili Mostara. Ohrabrujuća je činjenica da većina učenika ima pozitivan stav o sebi, svom tijelu i prihvaćenosti. Ipak, pažnju bi trebalo usmjeriti na one učenike koji su iskazali negativne stavove i osjećaje te one koji su se izjasnili da nemaju određenog stava. Prijedlog je organiziranje tematskih radionica i interaktivnih predavanja kako bi se djeci pomoglo da osvijeste svoju vrijednost.

LITERATURA

Trbara, T. (2014). *Slika o sebi kod učenika srednje škole* (Diplomski rad). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. https://urn.nsk.hr/urn:nbn: hr:142: 440251

Mahmutović, A. (2010). Slika o sebi i prevencija poremećaja u ponašanju mladih. *Univerzitetska hronika, 3*, 109-112.

Lebedina-Manzoni, M. i Lotar, M. (2011). Percepcija sebe kod adolescenata u Hrvatskoj. *Kriminologija & socijalna integracija, 19*(1), 39-50. https://hrcak.srce.hr/67 788

STARE PEDAGOGIJE – NOVE GENERACIJE: ODGOJNO-OBRAZOVNI RAD S GENERACIJOM ALPHA

OLD PEDAGOGIES – NEW GENERATIONS: EDUCATIONAL WORK WITH GENERATION ALPHA

Sofija VRCELJ, Lucija TOMAC, Anita ZOVKO
Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
Rad je posvećen analizi generacije Alpha koja predstavlja izazove odgojno-obrazovnog procesa. Generacija Alpha obuhvaća osobe rođene nakon 2010. godine i potomci su milenijalaca pa ih se naziva i *iGeneration* i *„mini milenijalci“*. Specifičnosti ove generacije očituju se u iznimnom poznavanju i veoma ranoj izloženosti i ovisnosti o zaslonima i *touch screen* svijetu kao i velikim kapacitetima u brzom stjecanju informacija. Ne samo da su jednostavni korisnici, već su rođeni s tehnološkim palcem. Karakteristike generacije Alpha pred nastavnike stavljaju zadatke u prepoznavanju ove digitalne generacije i razumijevanju njena ponašanja što je temeljna osnova za modifikaciju odgojno-obrazovnog rada. Suočeni s novom stvarnošću, nastavnici bi trebali redizajnirati postojeće načine podučavanja naslijeđenih sadržaja i ujedno razvijati kompetencije za uključivanje novih metodologija usmjerenih na tehnološke postupke. Osim digitalne pismenosti koju nastavnici trebaju razvijati, generaciji Alpha potrebno je nuditi sadržaje koji će njihovu pažnju usmjeriti i na svijet izvan digitalnog, a samim time pridonijeti smanjivanju ovisnosti Alpha generacije o tehnologiji. Sve ovo nameće potrebu osvježavanja *starih* pedagogija.

Ključne riječi; Alpha generacija, digitalni svijet, nastavnici, *stare* pedagogije, digitalizacija

ABSTRACT
This paper is dedicated to an analysis of the Alpha generation, which brings new challenges to the educational process. Generation Alpha includes people born after 2010 who are descendants of millennials, so they are also called iGeneration and mini “millennials”. The specifics of this generation are manifested in the exceptional knowledge and very early exposure and dependence on screens and the touch screen world, as well as large capacities in the rapid acquisition of information. Not only are they simple users, but they are born with a technological thumb. The characteristics of the Alpha generation bring tasks before teachers in recognizing this digital generation and understanding its behaviour, which is the fundamental basis for modifying educational work. Faced with the new reality, teachers should redesign existing ways of teaching inherited content and at the same time work on developing competencies to incorporate new methodologies focused on technological processes. In addition to the digital literacy that teachers need to develop, the Alpha generation needs to be offered content that will direct their attention to the world beyond digital, and thus contribute to reducing the Alpha generation's dependence on technology. All this imposes the need to refresh old pedagogies

Keywords: Generation Alpha, digital world, teachers, old pedagogies, digitalization

UVOD

U znanstvenoj, posebice sociološkoj perspektivi dob se može smatrati pripisanom karakteristikom pojedinca, značajkom koja pridonosi definiranju tko je osoba. Starost i mladost imaju *ovo* svojstvo zbog definicija koje im pripisuje društvo, a koje ih *veže vremenskim supstratom,* nizom značenja, očekivanih ponašanja i uloga (Pitti, 2017). Identifikacija dobi pojedinaca omogućuje određenje njihova položaja u odnosu na povijesno i društveno okarakterizirane faze života (djetinjstvo, mladost, zrelost, starost) i sve faze pripisane specifične akcije, vrijednosti, društveno definirane i očekivane norme i uloge, kao i resurse i sustave raspodjele i modele socijalizacije (CHEN, 2010). Specifično društvo u kojem se pojedinac rađa, odrasta i stari, utječe na način na koji se dob i različite faze života razmatraju i tumače. Pokušaj davanja jednoznačnog određenja generacije nije jednostavan jer nema jedinstvenog kriterija prema kojem bi se stavljala *granica* među generacijama. Često se u literaturi uzima kriterij godina, zbog čega je generacija definirana kao skupina ljudi rođenih unutar određenog razdoblja (Howe & Strauss, 2007). Prema većini definicija, svaki generacijski interval traje otprilike 20 godina koje predstavljaju prosječnu duljinu vremena između rođenja djeteta i početka sljedeće generacije, prilikom čega generacije zajedno prelaze iz jedne životne etape u drugu (Sandeen, 2008; Twenge, 2006). Svaka dobna skupina ima unutarnju relativnu prirodu koja se ne može ekstrapolirati iz društvenog i povijesnog scenarija kojem pripada. Kao što je navedeno, dob je društveni prikaz zbog čega je za potpuno razumijevanje važno promišljanje društvenih procesa koji se u svakom društvu i povijesnom kontekstu nalaze *ispod* formacije i definicije. Broj istraživanja o generacijskim razlikama rastao je tijekom godina, ali definicija pojma generacije i kontekst u kojem se koristi ostali su uglavnom isti, upravo zbog tendencije opisivanja generacije kao skupine ljudi koji su rođeni u istom vremenskom rasponu i dijele iste povijesne i društvene životne događaje i životna iskustva koja utječu na njihove misli, stavove, vrijednosti, uvjerenja i ponašanja (Johnson & Johnson, 2010).

Pedagoška poimanja dominantno su vezana uz poimanje generacije u kontekstu situacija učenja zbog čega se govori o generacijama učitelja i generacijama učenika koji održavaju i proizvode daljnje norme, znanja i kulturno, gospodarsko i društveno naslijeđe. Pojavljuje se novi sukob, na primjer, u konačnom razumijevanju da je proces učenja cjeloživotni proces, a ne pretežno pitanje dobi (Zvikaitė-Rötting, 2005) te pitanje stjecanja znanja odnosno prenošenja sadržaja. Ono što može biti razlog već spomenutih suptilnih prijepora u radu s mladim (novim) generacijama je *standardni model odrasle dobi* (Pitti, 2017) kojeg odlikuje repertoar *tradicionalnih* ponašanja, uključujući očekivanja za osnivanje obitelji, završetak školovanja, položaj i postignuće na tržištu rada, kao i odnos prema drugima i drugačijemu. Za razliku od *standardnog modela odrasle dobi* u koji ih se pokušava svrstati, adolescenti i mladi ljudi nalaze se u razdoblju ogromne živosti, otkrića, inovacija i nade, ali istodobno i u vremenu rizika kroz izloženost različitim izazovima i utjecaju digitalnog doba.

Relacije mladih i odraslih oduvijek su bile obilježene zategnutim generacijskim i ideološkim razlikama jer svaku generaciju karakterizira *nešto* što sljedećoj nije prihvatljivo. Nove, *horizontalnije o*rganizacijske strukture u kompaktnijim prostorima prisiljavaju ljude svih dobnih skupina za suživot na radnom mjestu. Ovakva situacija ima potencijal za stvaranje sukoba između različitih generacijskih skupina u

organizacijama, posebice zbog njihovih različite vrijednosti, ambicija, očekivanja i predrasuda (da Silva, Dutra, Veloso, & Trevisan, 2017). Radi boljeg razumijevanja (potencijalnih) sukoba u nastavku rada daju se tipovi i odlike generacija. Iako su vremenske granice za dijeljenje generacija u literaturi nedosljedne, za potrebe ovog rada, generacije su podijeljene na tradicionaliste ili tihu generaciju (1925. - 1945.), baby boomersi (1946. - 1964.), generacija X (1965. - 1980.), generacija Y (1981. - 2000.). generacija Z (rođeni nakon 2000.) i Alpha generacija (rođeni nakon 2010 godine) (Markus, 2017; Stojanová, Tomšík, Blašková, & Tesařová, 2015; Bejtkovský, 2016). Istraživanja razlike među generacijama ne mogu zanemariti utjecaj razvoja informacijske tehnologije što je razlogom da se generacije u suvremenom vremenu dijele na temelju utjecaja digitalnog doba.

TIHA GENERACIJA (1925. - 1945.)

Tiha generacija su osobe rođene 1925. jer je tada bio veliki procvat beba nakon Prvog svjetskog rata do 1945. godine kada završava Drugi svjetski rat. Za razliku od prethodne generacije koja se borila za promjenu sustava, tiha generacija radila je unutar sustava mirno prihvaćajući sve okolnosti u kojima su se našli, bez potrebe za preuzimanje rizika promjene uz tendenciju izvlačenja maksimuma za sebe i zarađivanja mnogo novca u malo vremena istovremeno se radujući mogućnostima pristupa globalizaciji dobara, ideja i tehnologije (Troksa, 2016). Tiha generacija je štedljiva jer su, zbog ratnih uvjeta i ekonomske nesigurnosti, neki od njihovih roditelja jedva mogli priuštiti da ih hrane (Troksa, 2016). Ova tragična situacija dovela je do novog načina razmišljanja o resursima pa su ova djeca odgajana da budu štedljiva poštujući autoritet roditelja i poslodavaca jer je većina svoju karijeru ostvarila u istom poslu ili tvrtki (Enam & Konduri, 2018). Tiha generacija nije odana samo svojoj karijeri nego i svojim vjerskim uvjerenjima, odnosima i obitelji. Budući da se poštivanje pravila pokazalo uspješnim za tihu generaciju, a rezultat toga bio je stvaranje bogatstva, bilo je uobičajeno da su se njihova djeca Baby Boomer-si i generacija X otuđivali od njih zbog njihove dijametralno suprotne buntovne prirode, socijalnih zabrinutosti i ekonomskih poteškoća koje su bile nepoznate tihoj generaciji.
U vrijeme kada je tiha generacija krenula u osnovnu školu, iako su iznimno cijenili obrazovne institucije, roditelji su bili duboko zabrinuti zbog čitanja stripova, slušanja radija i gledanja televizije (Troksa, 2016). Kada su kritizirali zanimanje tihe generacije za tehnologiju, starije generacije krivile su škole za nedostatak discipline i nemogućnost škola da zainteresiraju veliki broj inteligentnih dječaka i djevojčica.

BABY BOOMERSI (1946. - 1964.)

Sam pojam baby booma otvoren je za različita tumačenja. Iz demografske perspektive, pozornost je usmjerena na porast nataliteta u nizu industrijaliziranih zemalja neposredno nakon završetka Drugog svjetskog rata iako je natalitet bio različit u različitim zemljama (Phillipson, 2007). **Baby Boomersi** (rođeni između 1943. i 1960.) bili su djeca roditelja pripadnika tihe generacije. Mladost za Baby Boomerse bilo je vrijeme velikog optimizma jer je završen Drugi svjetski rat i SAD su se pojavile kao velika svjetska sila (da Silva, Dutra, Veloso, & Trevisan, 2017). Kada je riječ o tehnologiji, ova je generacija

odrastala uz televizijske programe i bila izložena relativno ujednačenim masovnim porukama tijekom odrastanja (Sandeen, 2008). Boomersi su vrlo optimistični, individualisti, skloni su odbaciti autoritet i jako cijene *instant* zadovoljstvo. Ovo je generacija koja je izumila kreditnu karticu jer su spremni kupovati na kredit i kao rezultat toga nisu štedjeli novac za mirovinu (Oblinger, 2003).
Boomersi imaju tendenciju cijeniti obrazovanje i mnogi su se oslanjali na obrazovna postignuća kako bi na postignućima ostvarili veliku potrebu za profesionalnim identitetom (Loroz & Helgeson, 2013).

GENERACIJA X (1965.-1980.)

Generaciju X nazivaju i nevidljivom ili izgubljenom generacijom jer je, prije svega jako dugo živjela u sjeni prethodne generacije zbog čega nisu izgradili snažan identitet. Ova generacija odrastala je uz financijske, obiteljske i društvene nesigurnosti, brze promjene i veliku raznolikost, što je dovelo do razvoja individualizma nad kolektivizmom (Smola & Sutton, 2002). Al-Asfour i Lettau (2014) ističu da je ova generacija imala više interesa za tehnologiju s obzirom na činjenicu da su rođeni tijekom tehnološke ere. Također preferiraju okruženje koje im omogućuje ravnotežu između posla i života jer cijene obitelj. Osim toga, ova generacijska skupina je marljiva i orijentirana na rezultate, vrijedni su i mogu obavljati više zadataka. Generacija X suočila se s težim gospodarstvom od Baby Boomera i živjela je u obiteljima u kojima su oba roditelja radila i kao rezultat toga, razvili su osjećaj individualne inicijative i neovisnosti. Isto tako, posjeduju napredne tehnološke vještine i preferiraju timski orijentirani rad, kao i samostalan rad. Pripadnici ove generacije sudjelovat će u procesu cjeloživotnog učenja kako bi zadovoljili vlastite afinitete i profesionalno napredovali. Gledajući u kontekstu vremena, ove će osobe pristati koristiti računalnu tehnologiju kako bi stekle znanja potrebna za daljnji osobni i profesionalni razvoj. Ipak, kao problem ove generacije javlja se prezasićenost promjenama. Generacija X prošla je kroz mnoge etape razvoja računalnih tehnologija, sudjelovala u njihovoj adaptaciji i razvoju te je vrlo dobro upoznata s načinom komunikacije i učenja putem interneta (Fistić, 2019).

GENERACIJA Y (1981. - 2000.)

Socijalna empatija i izrazit stupanj optimizma dvije su karakteristike ove generacije koje su nastale kao rezultat doživljenih socioekonomskih i političkih nemira. Svojim radom **Generacija Y** nastoji svoj individualni rad usmjeriti ka većoj društvenoj koristi zbog čega ih se može opisati kao tolerantne, pouzdane i društveno osviještene (Fistić, 2019). Isto tako, Generacija Y pokazuje težnju ka izraženoj individualnosti dok ujedno želi pripadati umreženim grupama. Pripadnici ove generacije ispred svega cijene komfor i privatnost i u privatnom i u poslovnom životu. Zbog navedenog, Generacija Y internet doživljava kao svoju globalnu ekspanziju s kojom su se susreli već u doba puberteta. Ispred svega, ova generacija cijeni komfor i privatnost u privatnom i poslovnom životu U komunikacijskoj domeni podjednako preferiraju komunikaciju licem u lice kao i komunikaciju na daljinu koja uključuje forume, portale, SMS, društvene mreže i e-mail (Watson, 2013, prema Fistrić, 2019).

GENERACIJA Z (2001. - 2009).

Pripadnici **Generacije Z** očekuju „a la carte“ pristup obrazovanju jer ne vide vrijednost trošenja vremena na dugotrajno školovanje znajući da mogu završiti tečajeve koji imaju veću praktičnu vrijednost i biraju fleksibilnost za učenje i žele personalizirano obrazovanje. Sukladno uvjetima u kojima su odrasli, generacija Z preferira bilo koji oblik komunikacije i učenja koji uključuje uporabu informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Zbog navedenog, korištenje tradicionalnih tehnologija u poučavanju ove generacije najčešće neće rezultirati zadovoljavajućom razinom usvojenosti planiranih ishoda učenja. Generacija Z polazi od pretpostavke da u svakom trenutku sve mora biti dostupno prilikom čega priželjkuje jednostavnost u traženju informacija. Za razliku od prethodnih generacija ovu generaciju obilježava sposobnost *multitaskinga* tj. obavljanja dva ili više poslova istovremeno s postizanjem zadovoljavajućih rezultata (Enyon & Helsper, 2009, prema Fistrić, 2019). Koriste se socijalnom steganografijom (Boyd, 2015), odnosno nebrojenim jezičnim i kulturološkim referencama za kodiranje poruka koje su funkcionalno dostupne, ali istodobno besmislene. Neki tinejdžeri koriste zamjenice, dok se drugi pozivaju na događaje, nadimke i koriste unaprijed određene kodne riječi da bi podijelili tračeve koje odrasle osobe ne mogu protumačiti. Mnogi tinejdžeri pišu na načine koji će se uklopiti i biti nevidljivi ili će ih odrasli pogrešno protumačiti. Cjelokupni razgovori o školskim tračevima, zaljubljivanjima i dosadnim učiteljima prolaze nezamijećeno od vanjskih promatrača (Boyd, 2015). Generacija Z teži obrazovanju koje kao ishod ima povećanje zapošljivosti i fokusirano je na ispitnim rezultatima uz dominaciju dijeljenja informacija među vršnjacima (McCrindle, 2020).

GENERACIJA ALPHA (2010 -)

Generacija Alpha obuhvaća osobe rođene nakon 2010. godine. Specifičnosti ove generacije očituju se u iznimnom poznavanju i veoma ranoj izloženosti tehnologiji (Tafonao et al., 2020) kao i velikom kapacitetu za brzo stjecanje informacija. Ova generacija druga je generacija koja se može okarakterizirati pojmom digitalnog urođeništva (dos Ries, 2018). Kao integralni dio razvoja ove generacije ističu se društveni mediji putem kojih se Alphe aktivno uključuju u cyber-društveni život na platformama kao što su Youtube, Facebook i Instagram (McCrindle, 2020). Ovakvi obrasci ponašanja govore u prilog Alpha generacije koje ističe Barkowitz (2016), a uključuju ponašanja nesklona dijeljenju resursa (materijalnih, kognitivnih i emocionalnih), zanemarivanje koncepta privatnosti, nesklonost pravilima, izbjegavanje restrikcija, kreativnost i izuzetnu zaokupljenost tehnologijom koja uključuje zaslone na dodir. Osim navedenog, Alphe se mogu opisati kao ekstrovertirani i izbirljivi, dok ujedno teže deduktivnom i logičkom rasuđivanju informacija koje su im dostupne (Yurtseven & Karadeniz, 2020). Strateško razmišljanje, korištenje metakognicije i kreativne demonstracije temeljene na neposrednoj upotrebi informacijsko-komunikacijske tehnologije Alphama pruža mogućnost brzog, selektivnog i efektivnog stjecanja znanja i životnih vještina. Generacija Alpha teži obrazovanju koje će kao temeljni ishod imati adaptivnost, fokus na vještinama učenja i individualizaciji nastavnog procesa s naglaskom na stjecanje kompetencija koje će doprinijeti društvenom prihvaćanju (McCrindle, 2020). Ova generacija izlazi iz okvira homogene razredne zajednice u vidu

stvaranja prostora za donošenje vlastitih odluka temeljenih na individualiziranom učenju i poučavanju (Yurtseven & Karadeniz, 2020). Zbog navedenoga dolazi do novih zahtjeva koji se postavljaju pred odgojno-obrazovni sustav. Od škola se traži relativno brzi odmak od strukturiranog i dominantno frontalnog načina rada u interaktivni, vizualni, multimodalni i praktični rad kako bi uspjele potaknuti pripadnike Alpha generacije na usvajanje nastavnog sadržaja. Istaknute karakteristike i tendencije generacije Alpha pred nastavnike stavljaju zadatke koji uključuju prilagodbu nastavnog sadržaja i metoda učenja i poučavanja, posebice u vidu korištenja tehnoloških medija kao primarnog nastavnog alata (Tafonao et al., 2020). Interaktivna nastava koja je neophodna za rad s ovom generacijom uključuje kombiniranje nekoliko različitih oblika i metoda kao što su kreativni zadaci, igranje igara, korištenje ljudskih resursa, društveni projekti, korištenje novih materija i rješavanje problema (Giorgdze & Dgebauadze, 2017). U ovom kontekstu važno je istaknuti tendenciju modifikacije tradicionalnih oblika i metoda rada kroz upotrebu elemenata igara kao poticaja na učenje i sudjelovanje u nastavi (Tootell et al., 2014), takozvanu igrifikaciju (eng. *gamification*). Ovaj model uključuje prilagodbu nastavnog sadržaja dajući mu natjecateljsku dimenziju koja istovremeno pokušava potaknuti brže pamćenje istovremeno razvijajući natjecateljski i timski duh učenika. Može se provoditi putem računalnih igara kao što su *Minecraft* i *Kahoot!* ili kombinacijom obrazovnih didaktičkih igračaka (McCrindle, 2020). Isto tako, kako bi odgovorili na potrebe generacije Alpha, nastavnici bi svoj rad trebali usmjeriti ka razvijanju vještina koje će ovoj generaciji u razvoju pružiti temelj za snalaženje u budućem životu. Prema predviđanjima generacija Alpha bit će generacija koja će imati najduži radni vijek (McCrindle, 2020; Yurtseven & Karadeniz, 2020) zbog čega se kritičko mišljenje, vještine učenja, komunikacijske i suradničke vještine i kreativnost ističu kao ključna područja na koja je potrebno usmjeriti odgojno-obrazovni rad.

OBRISI NOVE PEDAGOGIJE - PREMA ZAKLJUČKU

Iako smo svjedoci da je tehnologija postala dio kurikuluma na svim razinama obrazovanja, čime na neki način udovoljava digitalnim urođenicima, ostaje otvoreno pitanje koliko ishodi učenja mogu biti ostvareni i postavljeni prema starim taksonomijama. Ishodi učenja su *benchmarks* uspješnosti obrazovnog procesa, no uvažavajući načine kako Alpha generacija stječe informacije nužnim se nameće potreba gamifikacije odnosno pretvaranje cijelog proces učenja u igru da bi se postigli ishodi. Nadalje, pripadnici Alpha generacije su individualisti pa je stoga potrebno kreirati novu pedagogiju koja će nuditi sadržaje koji su personalizirani i prilagođeni tempu svakog učenika. *Stara* pedagogija odvaja proces učenja i igre smatrajući da je igra lagodniji dio dok je učenje ozbiljan posao. Međutim, od starih pedagogija Alpha generacija može naučiti kako stvoriti ravnotežu kroz utemeljena iskustva i međuljudsku interakciju koja je iznimno važna za Alpha generaciju. Kako su orijentirani na digitalne medije, ne uspijevaju regulirati svoje ponašanje, ostvarivati stvarnu interakciju s drugima, postavljati ciljeve i razvijati kompetencije sustavnog učenja. Upravo u razvoju ovih kompetencija može im pomoći *stara* pedagogija.

Starim se pedagogijama sve češće nastoji uskratiti mjesto u odgojno-obrazovnom procesu opisujući ih dominantno kroz njihove nedostatke. Promicanje digitalizacije i suvremenosti ipak ne bi trebao predstavljati ključ u stvaranju uspješnog uzajamnog

odgojno-obrazovnog procesa učenika i nastavnika. Iako percipirane kao statične i pasivne (Matijević, 2011), *stare* pedagogije uz određene modifikacije itekako mogu dati pozitivniju i novu notu odgojno-obrazovnom procesu. Modifikacijom *starih* pedagogija uz korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije uvelike se mogu zadovoljiti postavljeni ishodi učenja ako je materijal pripravljen sistematično uz poštivanje načela učenja s naglaskom na postizanje ugodnog iskustva i djelovanje u skladu s potrebama većine Alpha učenika (Sapriyah, 2019). Prilikom stvaranja kritike o *starim* pedagogijama, ne smije se izostaviti činjenica o njihovim prednostima kao što su ekonomičnost i racionalnost, mogućnost dubinske obrade sadržaja, jačanje interakcijsko-komunikacijskih vještina i mogućnost pobuđivanja interesa za specifične teme (Nishat Zafar & Hafeez, 2021), a posebice mogućnosti ostvarivanja adekvatne *stare* pedagoške komunikacije i razvoja *starog* pedagoškog takta nastavnika. Upotreba isključivo digitalnih tehnologija nastavnicima onemogućuje praćenje skrivenog kurikula i pred njih stavlja dužnosti analize truda i rada učenika, poticanje, motiviranje i isključivanje pružanja gotovih rješenja u situacijama koje u isto vrijeme zahtijevaju individualizaciju i generalizaciju s obzirom na postavljene ishode učenja.

Iako Alpha generacija ima sposobnosti koristiti razne informacijsko-komunikacijske uređaje i navigirati internetom, valja istaknuti činjenicu da njihovo razumijevanje tehnologije ili kvalitete izvora može biti plitka. Nadalje, generacija Alpha vizualno je pismenija od prethodnih generacija; mnogi se izražavaju pomoću slika, teksta i zvuka te zbog dostupnost vizualnih medija, njihova tekstualna pismenost može biti slabije razvijena od prethodnih generacija. Zbog toga, osim digitalne pismenosti koju nastavnici trebaju razvijati, generaciji Alpha potrebno je nuditi sadržaje koji će njihovu pažnju usmjeriti i na svijet izvan digitalnog, a samim time pridonijeti smanjivanju ovisnosti Alpha generacije o tehnologiji.

Prema rezultatima TALIS istraživanja iz 2018. godine prosječna dob hrvatskih učitelja predmetne nastave u osnovnim školama iznosi 42 godine, a srednjoškolskih nastavnika 45 godina (OECD, 2019) što nam govori da se u ulozi prenositelja znanja najčešće nalaze pripadnici Generacije X. Uzimajući u obzir prethodno istaknute karakteristike ove generacije, ne iznenađuje činjenica da se nastavnici osjećaju najmanje pripremljenima za poučavanje sadržaja vezanih uz poučavanje u multikulturalnom i višejezičnom okruženju, poučavanja učenika različitih sposobnosti i uporabu informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavi najviše zbog činjenice da u formalnim hrvatskim programima osposobljavanja učitelja nedostaju upravo ovi sadržaji. Slična situacija vidljiva je i u aktualnom visokoškolskom obrazovanju u kojemu sveučilišni profesori nailaze na sve veće teškoće u odabiru adekvatnih nastavnih sadržaja i načina poučavanja budućeg odgojno-obrazovnog kadra koji će ubrzo i sam raditi s generacijom Alpha.

Na samom kraju može se postaviti pitanje je li problem uistinu Alpha generacija ili je problem sustav obrazovanja (nastavnika) koji zbog kompleksnosti i brzine napretka tehnologije (unatoč brojnim europskim i svjetskim direktivama) ne uspijeva pratiti aktualne promjene i na njih dati odgovor? Ovaj rad smatramo tek uvodom u kompleksnu raspravu o novim generacijama u nastavnom procesu i izazovima s kojima se susreću nastavnici tj. o potrebi promišljanja i kreiranja *novih* pedagogija primjerenih budućim generacijama.

LITERATURA

Barkowitz, D. (2016). 13 Things to know about the Alpha Generation: The newest generation has no purchasing power yet, but will soon take over the world. Retrieved 20th February 2022 from www.adage.com

Bejtkovský J. (2016). The Employees of Baby Boomers Generation, Generation X, Generation Y and Generation Z in Selected Czech Corporations as Conceivers of Development and Competitiveness in their Corporation. *Journal of Competitiveness, 8*(4), 105-123. https://doi.org/10.7441/joc.2016.04.07

Boyd, D. (2015). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven: Yale University Press.

CHEN, H. (2010). Advertising And Generational Identity: A Theoretical Model. *American Academy of Advertising Conference Proceedings*, 132-140. https://www.proquest.com/openview/6b09dcaa97dc33f2a0cffcd69ffb2dfd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=40231

da Silva, R. C., Dutra, J. S., Veloso, E. F. R., & Trevisan, L. N. (2017). Generations and commitment in Different Brazilian Human Resource Management Contexts. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, *14*(1), 5-24. https://doi.org/10.21529/RECADM.2017005

dos Ries, T. A. (2018). Study on the alpha generation and the reflections of its behavior in the organizational environment. *Quest Journals: Journal of Research in Humanities and Social Science, 6*(1), 9-19.

Enam, A., & Konduri, K. C. (2018). Time Allocation Behavior of Twentieth-Century American Generations: GI Generation, Silent Generation, Baby Boomers, Generation X, and Millennials. *Transportation Research Record*, *2672*(49), 69-80. https://doi.org/10.1177/0361198118794710

Fistrić, M. (2019). Utjecaj digitalizacije na generacijski jaz- od bejbibumersa do generacije Z. *Communication managment review, 4*(1), 120-139. https://doi.org/10.22522/cmr20190143

Giorgdze, M., & Degbuadze, M. (2017). Interactive teaching methods: Challenges and perspectives. *IJAEDU - International E-journal of Advances in Education, 3*(9), 544-548. https://doi.org/10.18768/ijaedu.370419

Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Generations*. New York: Vintage Books.

Loroz, P. S., & Helgeson, J. G. (2013). Boomers and their Babies: An Exploratory Study Comparing Psychological Profiles and Advertising Appeal Effectiveness across Two Generations. *Journal of Marketing Theory and Practice, 21*(3), 289-306. https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679210304

Matijević, M. (2011). *Nastava usmjerena na učenika: prinosi razvoju metodika nastavnih predmeta u srednjim školama*. Zagreb: Školske novine.

Markus, K. (2017). Comparing Generation X and Generation Y on their Preferred Emotional Leadership Style. *Journal of Applied Leadership and Management, 5*, 62-75. Retrieved 21st January 2022. from http://www.journal-alm.org/article/view/18130

McCrindle (2020). *Understanding Generation Alpha*. Retrieved 19th February 2022 from https://generationalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf

Phillipson, C. (2007). Understanding the Baby Boom Generation: Comparative Perspectives. *International Journal of Ageing and Later Life, 2*(2), 7-11. https://doi.org/10.3384/ ijal.1652-8670.07227

Sandeen, C. (2008). Boomers, Xers, and Millennials: Who are They and What Do They Really Want from Continuing Higher Education? *Contining Higher Education Review, 72*, 11-31.

Oblinger, D. G. (2003). Boomers, Gen-Xers, and Millennials: Understanding the "New Students". *Educational Review, 38, 37-47.*

OECD (2019). *TALIS-2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji: cjeloživotni učenici*. Zagreb: NCVVO.

Pitti, I. (2017). What does being an adult mean? Comparing young people's and adults' representations of adulthood. *Journal of Youth Studies, 20*(9), 1225-1241. https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1317336

Nishat Zafar S., & Hafeez, M. (2021). A Critical Review on Discussion and Traditional Teaching Methods. *Psychology and Education, 58*(1), 1871-1886. https://doi.org/10.17762/pae.v58i1.1042

Sapriyah. (2019). Media pembelajaran dalam proses belajar mengajar. *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan FKIP UNTIRTA*, *2*(1), 470-477.

Smola, K. W., & Sutton, C. D. (2002). Generational differences: revisiting generational-work values for the millennium. *Journal of Organizational Behaviour, 23*(1), 363-82. https://doi.org/10.1002/job.147

Stojanová, H., Tomšík, P., Blašková, V., & Tesařová, E. (2015). Specification and Characteristic of Generation Y in the Sphere of Work Attitude. *DIEM, 2*(1), 565-581.

Tafonao, T., Saputra, S., & Suryaningwidi, R. (2020). Learning Media And Technology: Generation Z and Alpha. *Indonesian Journal of Instructional Media and Model, 1*(2), 89-100. https://doi.org/10.32585/ijimm.v2i2.954

Tootell, H., Freeman, M., & Freeman, A. (2014). Generation alpha at the intersection of technology, play and motivation. In R. H. Sprague Jr (Eds.), 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS) (pp. 82-90). United States: The Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. Retrivd 17th January 2022 from https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3077&context=eispapers

Troksa, L. (2016). The Study of Generations: A Timeless Notion within a Contemporary Context. (Undergraduate Honors Theses. Paper 1169). https://scholar.colorado.edu/concern/undergraduate_honors_theses/9z903038m

Twenge, J. M. (2006*). GENERATION ME - Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled and More Miserable Than Ever Before*. New York, London, Toronto and Sydney: Free Press.

Yurtseven, N., & Karadeniz, Ş (2020). An Overview of Generation Alpha. In N. Yurtseven (Ed.) T*he Teacher of Generation Alpha,* (pp. 11-31). Berlin: Peter Lang Publishing.

Zvikaitė-Rötting, O. (2005). Generation Gap: Resolving Conflicts Between Generations (pp. 53-65). Retrieved 2nd February 2022 from http://koed.hu/medit/orinta.pdf

PROBLEMI ADAPTACIJE KOD MLADIH IZ IMIGRANTSKIH PORODICA

PROBLEMS OF ADAPRATION IN YOUNG PEOPLE FROM IMMIGRANT FAMILIES

Lejla KURALIĆ-ĆIŠIĆ[1], Meliha BIJEDIĆ[1], Adela ČOKIĆ[1], Emina SULJKANOVIĆ-DJEDOVIĆ[2], Ana ČUBRA[3]

[1]Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina
[2]JU Osnovna škola „Klokotnica“, Doboj Istok, Bosna i Hercegovina
[3] International school Dhaka, Dhaka Bangladesh

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Cilj rada je ispitati poteškoće adaptacije kod mladih iz imigrantskih porodica. Uzorak istraživanja čini 100 ispitanika, useljenika i domaćeg stanovništva različitog spola. Ispitivanje je provedeno online, radi anonimnosti, u „St Andrew Church Refugee Service“ na području Egipta, Kairo. Podaci su prikupljeni ASEBA Youth Self-Report – YSR upitnikom. U istraživanju se pošlo od hipoteze da su djeca useljenika podložnija razvijanju problema prilagođenosti i problema u ponašanju usljed teškoća adaptacije. Rezultati istraživanja pokazuju da se imigranti značajno više osjećaju ugroženima u novoj sredini, osjećaju da ih okolina ne voli, da je okolina puna predrasuda prema njima i da su čak pod izravnim prijetnjama od iste. Imigrantska subpopulacija pokazuje značajno veći stupanj socijalne izolacije i povlačenja, kao pokazatelja mentalnog distresa i poremećaja.

Ključne riječi: imigranti, rizik, socijalna izolacija, problem prilagođavanja.

ABSTRACT

The aim of this paper is to examine the difficulties of adaptation in young people from immigrant families. The research sample consists of 100 respondents, immigrants and locals of different genders. The survey was conducted at the St Andrew Church Refugee Service and online for anonymity in Egypt, Cairo. Data were collected by the ASEBA Youth Self-Report - YSR questionnaire. The research started from the hypothesis that immigrant children are more susceptible to developing adaptation problems and behavioral problems due to adaptation difficulties. The results of the research show that immigrants feel significantly more endangered in the new environment, with the feeling that the environment does not like them, that the environment is full of prejudice against them and that they are even under direct threats. Immigrant subpopulation shows a significantly higher degree of social isolation and withdrawal, as an indicator of mental distress and disorder.

Keywords: immigrants, risk, social isolation, adjustment problem.

UVOD

U današnjem svijetu koji je sve više povezan, međunarodna migracija postala je stvarnost koja dotiče gotovo sve krajeve svijeta, često praveći razlike između zemalja porijekla, tranzita i zastarjelih odredišta. Moderan prijevoz je migraciju učinio lakšom,

jeftinijom i bržom. U isto vrijeme sukobi, siromaštvo, nejednakosti i nedostaci pristojnih radnih mjesta su među razlozima koji prisiljavaju ljude da napuste svoje domove u potrazi za boljom budućnošću za sebe i svoje porodice (UNHCR, 2015). Imigranti se često suočavaju s poteškoćama adaptacije na svoj novi dom u novoj zemlji iz više razloga, uključujući i suočavanje s traumom koju su doživjeli u svojoj rodnoj zemlji, prevladavanje kulturne i jezične barijere, te diskriminacija. To može dovesti do teških i dugotrajnih psiholoških i bihevioralnih problema, uključujući depresiju, anksioznost, posttraumatski stresni poremećaj i visok rizik za samoubistvo. Bitno je naglasiti i da sami imigranti sa sobom donose niz poremećaja koji se u njihovim zemljama ne smatraju kršenjem zakona, ili općenito poremećajem, dok se na tlu većine razvijenih demokratskih zemalja smatraju teškim psihičkim poremećajima ili teškim kršenjem zakona (Carens, 1987).

Migracijska kretanja unutar tranzicijskih zemalja (posebno balkanske regije) su snažna i vjerovatno će i dalje jačati budući da će pad stope nataliteta u cijeloj regiji potaknuti pojačanu potražnju za mlađom radnom snagom (Ali & Bryce, 2006). Neki od značajnijih stresora vezanih uz akulturacijski stres i pojavu mentalnih poremećaja su prepreke za društvenu prihvatljivost, kulturne razlike, oskudnost etničkih i kulturnih resursa, stres vezan za migracije, predrasude i diskriminacije. Neka istraživanja su pokazala da doseljena djeca mogu biti pod povećanim rizikom za negativne rezultate fizičkog i mentalnog zdravlja (Collazos et al., 2008), ovisno o faktorima kao što su njihova migracijska iskustva, porodična stabilnost, socijalna podrška, lične sposobnosti i akulturacijski stres. Kulturno održavanje označava stepen do kojeg pojedinci nastoje zadržati kulturni identitet i ponašanje. S druge strane, kontakt-sudjelovanje odnosi se na to koliko značaj i trud pojedinaca ima mjesto u interakciji s kulturnim skupinama tuđih i društva u cjelini. Hoće li pojedinac u nedominantnoj grupi ostvariti adekvatne socijalne kontakte sa okolinom i dobru akulturaciju, ili ne, ovisi o tome koje strategije koristi tijekom akulturacije (Berry, 2006; Collazos et al., 2008).

Iz studije provedene još 1980-ih godina, datira fenomen nazvan „immigrant paradoks“, u kojoj doseljenici u SAD-u imaju manji rizik za mentalne poremećaje, nego pojedinci rođeni u SAD-u, unatoč činjenici da postoje istraživanja koja upućuju na to da su same migracije jak stresor (Burnham et al., 1987). U prilog proučavanju odnosa između roditeljskog akulturacijskog stresa i anksioznosti kod male djece, prethodna istraživanja pokazuju da su više razine stresa roditelja u vezi s lošijim roditeljskim stilovima, kao i adaptacije siromašne djece (Conger, Rueter, & Conger, 2000). Svrha ispitivanja imigracije je identificirati zdravstvene uvjete koji prikazuju podnositelja zahtjeva kao nedopuštenog, ali i prepoznati i obavijestiti podnositelja zahtjeva o stanju koje eventualno treba dodatnu njegu. Kao dio medicinske evaluacije i fizičkog pregleda podnositelja zahtjeva, konzilij će provesti ili zatražiti procjenu mentalnog zdravlja (prepoznati i dijagnosticirati fizički ili mentalni poremećaj, uključujući poremećaje povezane s alkoholom, prepoznati štetna ponašanja, identificirati da li je osoba stalni potrošač lijekova, pojava štetnih ponašanja povezanih s tjelesnim ili mentalnim poremećajem) (Carens, 1987). Štetno ponašanje se definira kao djelovanje povezano s mentalnim ili fizičkim poremećajem koje je osoba prouzročila: ozbiljne psihološke, ili fizičke ozljede podnositelju zahtjeva, ili drugima (na primjer, pokušaj samoubojstva, ili pedofilije), zbiljna prijetnja za zdravlje i sigurnost (npr. vožnje u alkoholiziranom stanju, ili verbalna prijetnja da će ubiti nekoga), imovinske štete većeg opsega (Carens, 1987).

Cilj rada je ispitati poteškoće adaptacije kod mladih iz imigrantskih porodica. U radu se pošlo od hipoteze da su mladi iz imigrantskih porodica podložniji razvijanju emocionalnih problema i poremećaja u ponašanju usljed teškoća adaptacije.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak studije obuhvaća 100 ispitanika, useljenika i domaćeg stanovništva, različitog spola, starosti, zemlje podrijetla i drugih demografskih faktora. Ispitivanje je provedeno online, radi anonimnosti, u „St Andrew Church Refugee Service“ na području Egipta, Kairo. 49 ispitanika pripadalo domaćoj populaciji (49.0%), a 51 ispitanik useljeničkoj populaciji (51.0%). Od ukupnog broja useljenika, njih 33 (64.7%) je bilo podrijetla iz blisko-istočnih zemalja, a ostatak, manji dio, njih 18 (35.3%) podrijetla iz sjeverno-afričkih zemalja. 71 ispitanik je bio muškog (71.0%), a 29 (29.0%) ženskog spola. Kad je u pitanju starost ispitanika, 53 ispitanika (53.0%) je imalo 14 godina, 25 ispitanika (25.0%) je je imalo 15 godina, a 22 ispitanika (22.0%) je imalo 16 godina. Najviše ispitanika, njih 21 (21.0%) živi sa majkom, ocem, braćom i sestrama; sa majkom i ocem živi 18 (18.0%) ispitanika; 15 ispitanika (15.0%) živi sa ocem, majkom i sestrama; sa ocem, majkom bakom i djedom žive 4 ispitanika (4.0%); sa ocem, majkom i braćom živi 3 ispitanika (3.0%); sa ocem, majkom i bakom žive 2 ispitanika (2.0%); sa ocem, majkom, braćom i bakom žive također 2 ispitanika (2.0%); sa stricom, ujnom i tetkom živi 1 ispitanik (1.0%); isto toliko, 1 ispitanik (1.0%) živi sa majkom, ocem, bakom, djedom, braćom i sestrama; sa ocem, majkom, sestrama i bakom živi 1 ispitanik (1.0%), a također 1 ispitanik živi sa ocem, majkom, braćom, bakom i djedom; u hraniteljskim porodicama živi 13 ispitanika (13.0%), a u domu 17 ispitanika (17.0%).

Mjerni instrument

Podaci su prikupljeni ASEBA Youth Self-Report – YRS (bosanska verzija 2) upitnikom (Achenbach & Rescorla, 2007). Upitnik se sastoji od 112 pitanja. Instrument mjeri adaptivno funkcionisanje, odnosno kompetencije i maladaptivno funkcionisanje, odnosno bihejvioralne, emocionalne i socijalne probleme u dobi od 11 do 18 godina. Instrument sadrži osam sindrom-specifičnih skala koje mjere probleme sa tendencijom udruženog pojavljivanja i to su: Anksioznost-depresivnost, Povučenost-depresivnost, Somatske pritužbe, Socijalni problemi, Problemi mišljenja, Problemi pažnje, Ponašanje kojim se krše pravila i Agresivno ponašanje. Sindromi su grupisani u eksternalizirane i internalizirane.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je trajalo u vremenu od 1.12.2019. godine do 25.12.2019. godine. Učešće u studiji je bilo dobrovoljno, a podaci sakupljeni na anoniman način. U istraživanju su ispoštovani svi etički principi koji važe za istraživanja sa maloljetnim osobama.

Metode obrade podataka

Statistička analiza podataka je urađena uz pomoć programskog sistema SPSS (verzija 20). Od statističkih testova korišten je χ^2 test. Podaci su prikazani tabelarno. Kao nivo statističke značajnosti razlika, uzeta je uobičajena vrijednost $p < 0.05$.

REZULTATI I DISKUSIJA

U predstavljanju rezultata istraživanja fokus će biti na uočenim razlikama između domaće i imigrantske kategorije stanovništva.

Tabela 1. Usporedba kategorije stanovništva (domaća ili imigrantska subpopulacija) i izraženosti osjećaja da im okolina želi da naškodi
Table 1. Comparison of the category of the population (domestic or immigrant subpopulation) and the expression of feelings that the environment wants to harm them

Kategorija stanovništva	Drugi hoće da mi naškode N (%)			χ^2	p
	Netočno	Djelomično točno	Točno		
Domaće	9 (9.0)	22 (22.0)	18 (18.0)	6.60	0.037
Imigranti	17 (17.0)	26 (26.0)	8 (8.0)		
UKUPNO	26 (26.0)	48 (48.0)	26 (26.0)		

Između kategorije stanovništva (domaća ili imigrantska subpopulacija) i izraženosti osjećaja da im okolina želi da naškodi, nađena je statistički značajna razlika ($\chi^2 = 6.604$, $p = 0.037$, Tabela 1.), pri čemu imigrantsko stanovništvo ima značajnije izražen osjećaj da drugi ljudi u društvi imaju želju da im naškode.

Tabela 2. Usporedba kategorije stanovništva (domaća ili imigrantska subpopulacija) i izraženosti njihove socijalne izoliranosti
Table 2. Comparison of population category (domestic or immigrant subpopulation) and severity of their social isolation

Kategorija stanovništva	Više volim biti sam/a nego sa drugim ljudima N (%)			χ^2	p
	Netočno	Djelomično točno	Točno		
Domaće	21 (21.0)	20 (20.0)	8 (8.0)	15.74	0.000
Imigranti	5 (5.0)	26 (26.0)	20 (20.0)		
UKUPNO	26 (26.0)	46 (46.0)	28 (28.0)		

Između kategorije stanovništva (domaća ili imigrantska subpopulacija) i izraženosti njihove socijalne izoliranosti, nađena je statistički značajna razlika ($\chi^2 = 15.738$, $p = 0.000$, Tabela 2.), pri čemu imigrantsko stanovništvo ima veći stupanj socijalne izoliranosti. Da su imigracija i sa njom asocirane pojave kao što su diskriminacija, siromaštvo i opći jako loš status useljenika, faktori koji dovode do psihičkih poremećaja kod njih, govori i podatak da je u Siriji, jednoj od zemalja Bliskog istoka koja je pretrpjela najviše razaranja u ratovima, prije rata prevalencija depresije bila svega oko 6%, dok je postotak depresivnih poremećaja kod izbjeglica iz Sirije u balkanske zemlje skoro 45% (Carens, 2013). Postoje podaci (WHO, 2017) da je velika većina useljenika (preko 80%) prije dospijeća u Evropu i bilo koje zemlje, doživjela bar šest traumatskih događaja u zemlji iz koje potiče (Vukčević, Stanković i Bjekić 2018). Imigranti, pri dolasku u stranu zemlju, susreću se na nizom problema, od kojih većina potiče od domaćeg stanovništva. Prema njima su usmjereni socijalni fenomeni, poput ksenofobije, predrasuda o imigrantima (zarazne bolesti, potencijalni teroristi, kriminalci, silovatelji, itd.), rasistički stavovi, što sve dovodi do stanja teške diskriminacije useljenika, sa sljedstvenim mentalnim poremećajima kod njih i poremećajima ponašanja (Čačić, Gregurović i Kumpes, 2012).

Tabela 3. Odgovori ispitanika na tvrdnju „Usamljen sam“
Table 3. Respondents' responses to the statement “I am lonely”

Usamljen sam	N	**%**
Netačno	24	24.0
Djelimično tačno	42	42.0
Tačno	34	34.0
UKUPNO:	100	100

U tvrdnji da su usamljeni, 24 ispitanika (24.0%) je izjavilo da je tvrdnja u njihovom slučaju netačna, 42 ispitanika (42.0%) je izjavilo da je tvrdnja u njihovom slučaju djelimično tačna, a njih 34 (34.0%) je izjavilo da je tvrdnja u njihovom slučaju tačna (Tabela 3.). Schulz i Siegert (2019, prema Janssen-Kalenberg et al., 2019) su našli da je zastupljenost depresije u subpopulaciji useljenika u zemljama Zapadne Europe čak 20%, što višestruko prevazilazi procenat depresije u populaciji domicilnog stanovništva tih država. Rezultati ovog istraživanja govore da imigrantsko stanovništvo odista trpi pritisak sredine u kojoj živi, što se najviše manifestira osjećajem da ih okolina ne voli i ne podnosi i da čak osjećaju neprijateljske namjere okoline usmjerene ka izravnoj fizičkoj šteti i da ovakav akulturacijski stres dovodi do određenog stepena povlačenja imigrantskih adolescenata sa smanjenjem želje za uspostavljanjem kontakata sa drugom omladinom i ljudima. Ovo istraživanje je utvrdilo da su ovakve pojave definitivno češće zastupljene kod useljenika, nego kod domicilne populacije. Maloljetni imigranti, dakle, djeca školske dobi i tinejdžerska subpopulacija, su posebno senzitivni i podložni razvoju emocionalnog disekvilibrija i psihičkog distresa, usljed teškog i neuspješnog adaptiranja na novu socijalnu sredinu, u poređenju sa odraslima i starijima, što može rezultirati poremećajima ponašanja (P. L. Tiedt & I. M. Tiedt, 2005). Iako klasični teoretičari vjeruju da je imigrantska omladina predisponirana ka većoj delinkvenciji u poređenju sa domicilnom omladinom, postojeći empirijski radovi pokazuju suprotno. Glavni argument u korist ove tvrdnje su da je imigrantska omladina i adolescenti, koji još uvijek nisu postigli adekvatan stepen socijalne adaptacije, manje delinkventna usljed kulturnog nasljeđa i pravila prema kojima su živjeli u svojoj matičnoj domovini (jača veza sa porodicom/školom, manje pristupa delinkventnim prijateljima, viši nivo kolektivne efikasnosti u homogenim susjedstvima, itd.) (Chen & Zhong, 2013). PTSP (post-traumatski stres poremećaj) je česta pojava kod traumatiziranih osoba, ali se u velikoj većini slučajeva odnosi na jedan, ili manji broj ovakvih doživljaja. Na drugoj strani, depresija, kao psihički poremećaj, najčešće nastaje tijekom dužeg vremenskog perioda, a faktori koji najčešće dovode do nje su dug period siromaštva, „kulturni šok“, to jest, nesnalaženje u nekoj novoj okolini, nemogućnost uklapanja u neku socijalnu zajednicu, diskriminiranje, itd. (Bjekić, Marković, Todorović i Vračević, 2018).

Tabela 4. Odgovori ispitanika na tvrdnju „Osjećam se zbunjeno i neodlučno“
Table 4. Respondents' responses to the statement “I feel confused and indecisive”

Osjećam se zbunjeno i neodlučno	**N**	**%**
Netačno	22	22.0
Djelimično tačno	44	44.0
Tačno	34	34.0
UKUPNO:	100	100

U tvrdnji da se osjećaju zbunjeno i neodlučno, 22 ispitanika (22.0%) je izjavilo da je tvrdnja u njihovom slučaju netačna, 44 ispitanika (44.0%) je izjavilo da je tvrdnja u njihovom slučaju djelimično tačna, a njih 34 (34.0%) je izjavilo da je tvrdnja u njihovom slučaju tačna (Tabela 4.).

Tablica 5. Odgovori ispitanika na tvrdnju „Plašim se da idem u školu“
Table 5. Respondents' responses to the statement “I'm afraid to go to school”

Plašim se da idem u školu	N	%
Netačno	22	22.0
Djelimično tačno	53	53.0
Tačno	25	25.0
UKUPNO:	100	100

U tvrdnji da se plaše da idu u školu, 22 ispitanika (22.0%) je izjavilo da je tvrdnja u njihovom slučaju netačna, 53 ispitanika (53.0%) je izjavilo da je tvrdnja u njihovom slučaju djelimično tačna, a njih 25 (25.0%) je izjavilo da je tvrdnja u njihovom slučaju tačna (Tabela 5.).
U odnosu na rizik od poremećaja raspoloženja i anksioznosti, trenutna istraživanja pokazuju da taj fenomen vrijedi i za ljude koji su emigrirali u SAD-u tokom adolescencije, ili odrasloj dobi, ali ne i za vrijeme ranog djetinjstva. Studija provedena od strane Breslau i suradnika (2008) ukazuje da u odnosu na rođene Amerikance, rizik od anksioznih poremećaja bio je niži za iseljenike koji su emigrirali sa 13 godina ili koji su bili stariji, ali ne i za iseljenike koji su emigrirali prije 13 godina. Prethodna studija Breslau i Anthony (2007) izvijestila je da imigranti koji su došli prije 13 godina nisu pokazali značajnu razliku u riziku od psihopatologije u odnosu na sudionike rođene u SAD-u. Svrha studije Foo i suradnika (2018) je bila u tome da se ispita iznos, to jest, zastupljenost depresije u subpopulciji useljenika, uz sumiranje rezultata većeg broja studija. Sistematski je pregledana i analizirana skupina od 25 studija i autori su došli do zaključka i prevalence od 15.6% depresije među imigrantskom subpopulacijom, sa faktorima, kao što su nivo obrazovanja, zaposlenje, dužina boravka u stranoj zemlji (to jest, trajanje statusa imigranta itd.), koji značajno utječu na nivo i zastupljenost depresivnih poremećaja kod useljenika.

ZAKLJUČCI

Situacija u kojoj se imigranti nalaze na teritorijama novih zemalja, sa uglavnom potpuno različitim demografskim obilježjima (socijalna obilježja u vidu jezika, religije, običaja, stavova, različit stepen demokratije, itd.), često dovodi do akulturacijskog stresa (ili „kulturnog šoka“). Faktori kao što su radikalna promjena socijalne sredine, najčešće visokim stepenom predrasuda, iznimno loši životni uslovi (bez krova nad glavom, glad, higijensko-sanitetski uslovi), visok stepen diskriminacije (domaća populacija se često ophodi prema imigrantima kao prema najnižoj kategoriji ljudi, potcjenjivački, često i uz agresivno ponašanje prema njima) dovode do jako teškog psihofizičkog statusa useljenika.
Uz opće loše fizičko stanje, u velikom postotku idu i psihički, duševni poremećaji, najčešće u vidu depresije i povučenosti, problema drugih psihičkih funkcija (pažnje,

mišljenja, itd.), socijalnih problema u vidu nemogućnosti dolaska do izražaja u društvu, sa visokim stupnjem marginalizacije i odvojenosti, itd. Nerijetko, ovakva teška duševna stanja su praćena očajem i nasilnim ponašanjem, napadima na domaće stanovništvo i njihovu imovinu, itd., što još više produbljuje krizu njihovog statusa u društvu zemlje primateljice, stvarajući neku vrstu začaranog kruga (*circulus vitiosus*, pozitivna povratna sprega). U cilju dokazivanja hipoteze postavljene u istraživanju, uzete su u obzir varijable koje se tiču samo prijavljenog stupnja socijalne izolacije i problema adaptacije useljenika u okolini u kojoj žive. Sukladno tome, ova studija je, nakon statističke analize pomenutog parametra, kao jednog od najbitnijih pokazatelja postojanja mentalnih oboljenja useljenika, našla da imigrantska subpopulacija zaista ima više prisutan, u poređenju sa domicilnim stanovništvom, stepen socijalne izoliranosti i problema adaptacije.

Veliki postotak useljenika ima osjećaj da ih okolina ne voli, da ih ne toleriše te da postoji diskriminacija u najvećem broju društveno priznatih aktivnosti. Postoji i izražen osjećaj kod imigrantske subpopulacije da okolina čak želi da im direktno i indirektno naškodi. Ovo je svakako veliki problem, jer, ionako nisko produktivni u novom ambijentu, imigranti sa delinkventnim ponašanjem sigurno predstavljaju još veći problem, uzimajući u obzir dokazano postojanje negativne nastrojenosti okoline prema njima. Imigrantska subpopulacija više krši pravila, što zajedno sa dokazanim postojanjem ozlojeđenosti, frustracija, socijalne izoliranosti i poremećaja u ponašanju vrlo često ide u pravcu nastanka pozitivne povratne sprege – što se više doseljenika subpopulacija frustrira i nedolično ponaša, okolina je sve lošije postavljena prema njoj, što opet vodi ka delinkventnom ponašanju useljenika, itd. Ovaj začarani krug negativnih socijalnih dešavanja i promjena vezanih za imigrantsku subpopulaciju se mora prekinuti, ili bar usporiti i ublažiti. U cilju rješavanja, ili barem ublažavanja ovog problema, dobro bilo uticati na državne vlasti radi pružanja bar određenog vida pomoći u vidu smještaja, hrane, grijanja, itd. Međutim, psihološka potpora, u vidu socijalne podrške (staviti na znanje osobama sa depresijom da nisu same, pokušati sa njihovim uključivanjem i integracijom, ali bez sažaljenja i forsiranja), identificirati sposobnosti i vještine useljenika, te im omogućiti da sami počnu privrđivati, radi poboljšanja samopouzdanja i osjećanja korisnosti, itd., je sigurno nezaobilazan element rješavanja ovog problema.

LITERATURA

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2007). *Multicultural understanding of child and adolescent psychopathology*. London: Guilford

Ali, M., & Bryce, Q. (2006). *Migration and Remittances: Eastern Europe and the Former Soviet Union*. Washington: The World Bank

Berry, J. W. (2006). *Acculturative stress*. New York: Springer.

Bjekić, J., Marković, M. V., Todorović, N., i Vračević, M. (2018). *Mentalno zdravlje izbeglica i useljenika*. Beograd: Crveni krst Srbije

Breslau, J., Borges, G., Hagar, Y., Tancredi, D., & Gilman, S. (2008). Immigration to the USA and risk for mood and anxiety disorders: Variation by origin and age at immigration. *Psychological Medicine, 39*(7), 1117-1127. https://doi.org/10.1017/S0033291708004698

Breslau, N., & Anthony, J. C. (2007). Gender differences in the sensitivity to posttraumatic stress disorder: An epidemiological study of urban young adults. *Journal of Abnormal Psychology, 116*(3), 607-611. https://doi.org/10.1037/0021-843X.116.3.607.

Burnam, M. A., Hough, R. L., Karno, M., Escobar, J. I., & Telles, C. A. (1987). Acculturation and lifetime prevalence of psychiatric disorders among Mexican-Americans in Los Angeles. *Journal of Health and Social Behavior 28*, 89-102.

Carens, J. H. (1987). *Aliens and Citizens: The Case for Open Borders. In The Review of Politics.* Cambridge: Cambridge University Press.

Carens, J. H. (2013). *The Ethics of Immigration*. New York: Oxford University Press

Chen, X., & Zheng, H. (2013). Delinquency and Crime among Immigrant Youth—An Integrative Review of Theoretical Explanations. *Laws*, *2*(3), 210-232. https://doi.org/10.3390/laws2030210

Collazos, F., Qureshi, A., Montserrat, A., & Tomás, S. J. (2008). Acculturative stress and mental health in the immigrant population. *Papeles del Psicólogo*, *29*(3), 307-315

Conger, K. J., Reuter, M. A., Conger, R. D. (2000). *The role of economic pressure in the lives of parents and their adolescents: The family stress model*. Cambridge: Cambridge University Press

Čačić, J. K., Gregurović, S. i Kumpes, J. (2012). Migracija, integracija i stavovi prema imigrantima u Hrvatskoj. *Revija za sociologiju*, *42*(3), 305-336. https://doi.org/10.5613/rzs.42.3.3

Foo, S. Q., Tam W. W., Ho C. S, Tran, B. X., Nguyen, L. H., McIntyre, R. S., & Ho, R. C. (2018). Prevalence of Depression among Migrants: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(9), 1986. https://doi.org/10.3390/ijerph15091986

Janssen-Kallenberg, H., Schulz, H., Kluge, U., Strehle, J., Wittchen, H. U., Wolfradt, U., Koch-Gromus, U., Heinz, A., Mösko, M., & Dingoyan, D. (2017). Acculturation and other risk factors of depressive disorders in individuals with Turkish migration backgrounds. *BMC psychiatry*, *17*(1), 264. https://doi.org/10.1186/s12888-017-1430-z

Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (2005). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources.* Boston: Allyn & Bacon

UNHCR. (2015). *Global trends – forced displacement in 2015*. Geneva: UNHCR

Vukčević, M., Stanković, I., i Bjekić, J. (2018). *Psychological wellbeing of refugees in Serbia*. Belgrade: Psychosocial Innovation Network.

WHO. (2017). *Monitoring health for the SDGs, Sustainable Development Goals.* Geneva: World Health Organization.

LEVELS OF PHYSICAL ACTIVITY AS PREDICTORS OF THE BODY COMPOSITION OF ADOLESCENTS AFTER THE SARS-CoV-2 VIRUS PANDEMIC

NIVOI FIZIČKE AKTIVNOSTI KAO PREDIKTORI TELESNE KOMPOZICIJE ADOLESCENATA NAKON PANDEMIJE SARS-CoV-2 VIRUSA

Vladan M. PELEMIŠ, Danimir P. MANDIĆ, Dragan BRANKOVIĆ, Vladimir ŽIVANOVIĆ, Filip KOJIĆ
University of Belgrade, Faculty of Teacher Education, Belgrade, Republic of Serbia

Original research article

ABSTRACT
The consequences of the SARS-CoV-2 virus pandemic, certain types of quarantine, and online teaching and reduced physical activity are assumed to be able to affect the levels of physical activity in adolescents. The aim of the research was to determine and compare groups of subjects in body composition, classified according to different levels of physical activity, obtained on the basis of the IPAQ questionnaire (International Physical Activity Questionnaire, Craig et al., 2003). The sample of respondents consisted of 140 high school students from Belgrade, with an average age of 16.95±1.03 years. Two anthropometric measurements were measured according to the International Biological Program (IBP), and body composition was assessed with three body composition measurements using InBody 230 (Biospace Co., Ltd, Seoul, Korea). The Body Mass Index (BMI) according to the Centers for Disease Control and Prevention (2000) was also calculated. The results of the research indicate that 3 clusters were obtained: low level of physical activity of 67 or 47.86%; medium level of physical activity, of which 36 respondents or 25.72% and high level of physical activity, 37 or 22.42% of respondents. Significant differences were further determined in the overall system of variables ($p < 0.03$), and by individual analysis significant differences were found in the variables: Body weight ($p < 0.00$), BMI ($p < 0.02$), Total amount of fat ($p < 0.00$), Total muscle mass ($p < 0.00$) and Visceral fat ($p < 0.00$). A series of Post Hoc tests according to Bonferroni found that better body composition was achieved by subjects with higher levels of physical activity, while the worst body composition with higher values of visceral and total fat was observed in subjects with low levels of physical activity. The authors believe that the quality of life and the level of physical activity can determine the physical composition of adolescents. Also, for future research, they recommend the IPAQ questionnaire as a cheaper and faster means of obtaining information, which could be used to model kinesiological treatments, as clear levels of pairs of groups are obtained that could be used to increase physical activity.

Keywords: adolescents, levels of physical activity, SARS-CoV-2 virus, body composition

APSTRAKT
Posledice pandemije SARS-CoV-2 virusa, određeni vidovi karantina, te on line nastava i smanjena fizička aktivnost predpostavlja se da bi se mogli odraziti na nivoe fizičke aktivnosti kod adolescenata. Cilj istraživanja bio je usmeren na utvrđivanju i poređenje grupa ispitanika u telesnoj kompoziciji, klasifikovanih prema različitom nivou fizičke aktivnosti, dobijenog na osnovu IPAQ upitnika (International Physical Activity Questionnaire, Craig et al., 2003). Uzorak

ispitanika bio je sačinjen od 140 učenika srednje škole iz Beograda, prosečne starosti 16.95±1.03 godina. Izmerene su dve antropometrijske mere prema (International Biological Program (IBP)), te je procenjena telesna kompozicija sa tri mere telesnog sastava uz pomoć InBody 230 (Biospace Co., Ltd, Seul, Korea). Takođe je izračunat Index telesne mase (eng. Body mass index (BMI)) prema Centers for Disease Control and Prevention (2000). Rezultati istraživanja ukazuju da su dobijena 3 klastera: nizak nivo fizičke aktivnosti njih 67 ili 47.86%; srednji nivo fizičke aktivnosti od toga 36 ispitanika ili 25.72% i visok nivo fizičke aktivnosti njih 37 ili 22.42% ispitanika. Dalje su utvrđene značajne razlike u celokupnom sistemu varijabli ($p < 0.03$), a pojedinačnom analizom značajne razlike su utvrđene u varijabalama: Telesna težina ($p < 0.00$), BMI ($p < 0.02$), Ukupna količina masti ($p < 0.00$), Ukupna mišićna masa ($p < 0.00$) i Visceralne masti ($p < 0.00$). Serijom Post Hoc testova po Bonferoniju, utvrđeno je da su bolji telesni sastav ostvarili ispitanici sa višim nivoima fizičke aktivnosti, dok su najlošiji telesni sastav sa većim vrednostima visceralne i ukupne količine masti bili primetni kod ispitanika sa niskim nivoom fizičke aktivnosti. Autori smatraju da kvalitet života i nivo fizičke aktivnosti defnitivno može odrediti telesnu komoziciju adolescenata. Takođe za buduća istraživanja preporučuju IPAQ upitnik kao jeftinije i brže sredstvo dobijanja informacija, koje bi mogle poslužiti za modelovanje kinezioloških tretmana, jer se dobijaju jasni nivoi parova grupa sa kojima bi se moglo raditi na povećanju fizičke aktivnosti.

Ključne reči: adolescenti, nivoi fizičke aktivnosti, SARS-CoV-2 virus, telesna kompozicija

INTRODUCTION

Regular physical activity is an aspect of a person's healthy habits, thus it greatly impacts his physical and mental health (Ruíz-Roso et al., 2020; Shahidi et al., 2020). During the Sars-CoV2 pandemic (Covid-19), public health recommendations in most countries were for people to keep their distance, reduce contact and introduce quarantine, which caused restrictions on movement among people, which resulted in changes in physical activity levels (Narici et al., 2021). Online lessons, work from home or hybrid model of classes in high schools have been introduced. The introduction of restrictions on contact and movement was aimed at reducing the rate of spreading the infection. But on the other hand, physical activity of children of younger, older and middle school age has inevitably decreased. This period of limited movement affected all citizens, social categories regardless of age, gender and ethnicity. Such actions forced even the youngest and most capable, most active people - children and youth to become suddenly inactive and adopt sedentary behavior.

The negative effects of the introduced measures were mostly reflected in participation in normal daily activities, teaching classes in schools (students attended lessons that were based on different teaching models), physical activity, travel and access to many forms of exercise (Castañeda-Babarro et al., 2020; Hossain, Sultana, & Purohit, 2020) which is closely positively correlated with a decrease in physical activity compared to earlier periods. Several countries have implemented a complete restriction of movement, in the form of curfew, which limits the time for participation in outdoor activities or completely eliminates outdoor activities, and the Republic of Serbia was among them. Insufficient physical activity, along with increased calorie intake, can reduce the body's immune response, reduces the ability to cope with infections and can cause numerous negative consequences for human health, especially in young people. The most common are obesity, sudden cardiovascular conditions, cardiorespiratory insufficiency, and

decreased ability to work (Ruiz-Roso et al., 2020). Furthermore, such conditions can lead to cardiopulmonary complications with more severe outcomes (Bloch, Halle, & Steinacker, 2020; Steinacker et al., 2020). Such restrictions, potentially endangering physical activity, deteriorate health, and create new habits in children and adolescents (longer periods of sitting) have led to changes in diet during the pandemic (Ammar et al., 2020). This is important because good nutrition is important for health and well-being, especially when the immune system is compromised (WHO, 2020). In addition, limited access to fresh food negatively affects the overall physical and mental health of people. Anxiety and boredom, reduced ability to move, walking in the open, caused by quarantine are considered risk factors for consuming more food and food of poorer quality compared to standard living conditions (Ammar et al., 2020). For children and young people, physical activity is closely linked to school activities, active transport to school and participation in sports (Hoffmann et al., 2019; Dwyer et al., 2020). Since schools were closed during the COVID-19 pandemic (classes were held online, students followed the hybrid model), it can be assumed that such habits, in addition to such reduced physical activity in adolescents, further affected changes in body composition and physical activity levels. Reduced movement threatened and limited their participation in physical activities, thus increasing the risk of the consequences of long-term sedentary behaviour. Monitoring the state of nutrition, healthy habits of youth and children, is a very useful activity for school and parents. Such actions indicate the adequacy of the growth and development process. They can also help in understanding the current situation during the children's stay in high school. Therefore, much can be done to improve the quality of nutrition and physical activity of children (Moreno-Verjans-Janssen et al., 2018; Viljakainen et al., 2019). Therefore, the aim of this research would be to use a questionnaire (IPAQ) to check the level of physical activity, and based on the classification of subsamples according to the level of physical activity, determine the students' body composition and compare with the appropriate level of physical activity in adolescents from Belgrade.

METHOD

The research was of a transversal nature. Non-experimental design was used, more precisely, the ex post facto research design. One assessment using a questionnaire was performed, as well as one measurement at one time point on one group of study participants of the same age, who were not divided by gender into subsamples. In addition to the assessment with the questionnaire, two anthropometric, and three measures of body composition were measured, and based on two anthropometric measures, the body mass index was calculated (Body mass index (BMI)). According to the nature of scientific research, the empirical method was used, while according to the knowledge of the problem, the confirmatory method was used. In relation to the degree of control, the semi-laboratory method was applied. Assessment of the questionnaire, measurement of anthropometric measures, and measurement of body composition was done within the project of the Faculty of Teacher Education, University of Belgrade entitled "*The concept and strategy of providing quality basic education*", registered under number: 179020 and funded by the Ministry of Education, Science and technological development of the Republic of Serbia. Parents/guardians of the study participants gave their consent for the

participation of children in the research, as well as the fact that the data will be used only for scientific purposes, which is in line with the World Medical Association Declaration of Helsinki (2013).

Research sample

Using the random sampling method, four high schools in the city of Belgrade were selected. The appropriate sample of study participants included 140 students (BH=179.18±7.31 cm; BW=74.61±13.12; BMI=23.26±3.69 kg/m2) with an average age of 16.95±1.03 years of both genders. At the time of the survey (October 2021), the study participants were healthy, without any reported health problems, and regularly attended the third grade of high school. For further analysis, based on the scores on the IPAQ questionnaire (*International Physical Activity Questionnaire*, IPAQ; Craig et al., 2003), study participants were divided into groups according to the level of physical activity, as follows: Group 1 defined as Low level of physical activity, which consisted of 67 study participants or 47.86%; Group 2 defined as Medium (moderate) level of physical activity, 36 or 25.72% of them and Group 3 as High level of physical activity, which consisted of 37 study participants or 22.42%).

Instruments

Basic anthropometric measures were selected as a sample of measuring instruments: 1. To assess the longitudinal dimensionality of the skeleton: 1) *Body height* (0.1 cm) was measured using the Martin anthropometer according to the International Biological Program (IBP: according to Lohman, Martorell, & Roche, 1988); 2. To estimate body volume and weight: 2) *Body weight* (0.1 kg) - was measured using InBody 230 (Biospace Co., Ltd, Seoul, Korea). Based on the measured dimensions of body weight and body height, the 3. Nutritional Status was calculated by dividing the body weight value by the squared body height: 3) *Body Mass Index* BMI (kg/m2) - calculated according to the Centers for Disease Control and Prevention, 2000). Body composition was assessed using three measures: 4. Body composition: 4) *Total muscle mass* (%); 5) *Total amount of fat* (%); 6) *Percentage of visceral fat* (%) - all three measures were measured using InBody 230 (Biospace Co., Ltd, Seul, Korea). In order to assess the level of physical activity, in the current research, a widely used short version of IPAQ was used (IPAQ-SF, Craig et al., 2003b). In the short version of the questionnaire, three different categories of physical activity were assessed, total physical activity and sedentary behaviour: 1) walking on a weekly basis (MET-minutes); 2) physical activity of moderate intensity (without walking) on a weekly basis (MET-minutes); 3) high-intensity physical activity on a weekly basis (MET-minutes) and 4) total physical activity on a weekly level (MET-minutes). An instrument called the *International Physical Activity Questionnaire* (IPAQ) has proven to be valid, according to the research (Bauman et al., 2009; van Poppel et al., 2010). The short version of IPAQ consisted of six items, which referred to the above-mentioned types of physical activity, while one additional item referred to sedentary behaviour. The study participants assessed how physically active they were during the previous seven days at school/during transport, and in their free time or while playing sports/recreation (Radosav, 2019). It was necessary for the study participant to firstly indicate how many days he was physically active in the past week (walking, moderate or intense activity), and then how many hours and minutes he

was usually physically active on those days. Furthermore, for each category, the number of active days was multiplied by the number of minutes spent doing a given activity, and the total number of minutes that the study participants spent during the week doing a certain activity was obtained. This number was multiplied by the corresponding number of MET (metabolic equivalent) based on the estimate of energy consumption during the given activity. One MET represented the amount of energy required by the body to perform basic life functions at rest. The energy value of walking was estimated at 3.3 MET (i.e., 3.3 times more energy was consumed than at rest); moderate activity was worth 4 MET; and intense physical activity - 8 MET. In this way, for each study participant, scores for walking, moderate and intense physical activity were obtained, expressed in MET-minutes on a weekly basis. By adding these scores, a score was obtained for the total weekly physical activity (Radosav, 2019).

Data processing methods

During the statistical data analysis, the basic descriptive statistical analysis of variables was done, namely: mean (AS), standard deviation (S), for all three groups of study participants separately. The Kolmogorov-Smirnovlev and Shapiro Wilk coefficients were used to estimate the normality of the distribution. The existence of statistically significant differences between subsamples of different groups for all analyzed variables was tested using multivariate (MANOVA) and univariate (ANOVA) analysis of variances, and the comparison of pairs of groups was tested by a series of Bonferroni's LSD test at the level of statistical significance $p \leq 0.0167$. Due to the uneven number of study participants in the groups, the MANOVA test results were interpreted using the Pilar’s Trace coefficient.

RESULTS

Based on the classification of study participants into groups, it was noticed that there is the largest number of study participants who are from the group classified as low physical activity (N = 67), while the other two groups - moderate (N = 36) and very physically active (N = 37) were approximately equal in number of participants. Analyzing the descriptive statistics of morphological variables and body composition variables in Table 1, it can be concluded that all three groups of study participants had approximately similar longitudinal skeleton dimensions, approximately normal nutritional volume, according to the National Institutes of Health, Lung, and Blood Institute (1998), and that study participants who have a high level of physical activity are on average the lightest and have the lowest BMI values compared to the other two groups of study participants. Of course, there were study participants who had a body mass index that is very high and corresponds to obesity, which was reflected in the average results in the study, as well as several participants who were malnourished. The lowest average values of the variable *Total amount of fat* were recorded in the group of study participants who are most active, with high level of physical activity, as well as the *Percentage of visceral fat*, while the highest values are in the group of study participants who have low level of physical activity. In contrast, the highest values of *Total muscle mass* were detected in study participants with a high level of physical activity, and the lowest in study participants with the lowest level of physical activity.

Furthermore, the values of Kolmogorov-Smirnov coefficient (KSp) and Shapiro-Wilk test (ŠVp) indicate the normality of distribution of the analyzed variables in all three subsamples.

Table 1. Analysis of differences in morphological characteristics and body composition
Tabela 1. Analiza razlika u morfološkim karakteristikama i građi tijela

Variable	Low level (N=67)		Moderate level (N=36)		High level (N=37)	
	AS±S	**KSp**	**AS±S**	**ŠVp**	**AS±S**	**ŠVp**
Body height (cm)	178.99±7.56	0.20	180.74±7.36	0.65	177.99±6.71	0.31
Body mass (kg)	76.61±14.91	0.08	76.83±11.03	0.07	68.83±9.59	0.06
BMI (kg/m^2)	23.91±4.25	0.14	23.52±3.36	0.11	21.80±2.33	0.10
Total body fat (%)	19.89±8.19	0.08	19.18±7.24	0.18	14.38±4.79	0.13
Total amount of muscle (%)	40.28±4.85	0.20	40.64±4.11	0.06	43.68±3.09	0.12
Percentage of visceral fat (%)	5.25±3.52	0.06	4.89±2.96	0.09	3.51±2.08	0.11

Note: AS - mean; S - standard deviation; KSp - level of statistical significance of Kolmogorov Smirnov coefficient, SVp - level of statistical significance of Shapiro-Wilk coefficient for small samples

Observing the obtained F values in Table 2, it is concluded that there are statistically significant differences P<0.04 between groups of study participants formed on the basis of physical activity in terms of their morphological characteristics and body composition, observing the whole system of applied variables. Due to the uneven number of participants in the study, the Pilar´s Trace coefficient was used. An individual analysis of each variable concluded that there were statistically significant differences in the variables: Body weight ($p < 0.00$), BMI ($p < 0.02$), Total fat ($p < 0.02$), Total muscle ($p < 0.00$) and Percentage of visceral fat ($p < 0.00$). Only in the variable for the assessment of longitudinal skeletal length, body height, no statistically significant differences between groups were observed ($p < 0.27$).

Table 2. Analysis of group differences
Tabela 2. Analiza grupnih razlika

Variable	Group	AS	f	p
Body height	NN	178.99	1.34	0.27
	UM	180.74		
	VN	177.99		
Body mass	NN	76.61	5.18	**0.00**
	UM	76.83		
	VN	68.83		
BMI	NN	23.91	4.21	**0.02**
	UM	23.52		
	VN	21.80		
Total body fat	NN	19.89	7.39	**0.00**
	UM	19.18		
	VN	14.38		
Total amount of muscle	NN	40.28	8.07	**0.00**
	UM	40.64		
	VN	43.68		

Percentage of visceral fat	NN	5.25	3.95	**0.00**
	UM	4.89		
	VN	3.51		
PT=1.87; **P=0.04**				

Note: NN - low level of physical activity, UN - moderate level of physical activity; VN - high level of physical activity; AS - mean; f - univariate f test; p - level of statistical significance f test; PT – sawdust trace coefficient; p - statistical significance of multivariate PT test

In order to determine between which groups there are statistically significant differences, Bonferroni's comparison with a level of statistical significance of $p \leq 0.0167$ was applied (Cohen, 1988).

Table 3. Differences between groups - Bonferroni's comparison
Tabela 3. Razlike među grupama - Bonferronijevo poređenje

Variable	**(I) Groups by level of physical activity**	**(J) Groups by level of physical activity**	**Difference AS (I-J)**	**p**
Body mass	NN	UN	-0.22	1.000
		VN	7.78*	**0.010**
	UN	VN	8.00*	**0.025**
BMI	NN	UN	0.39	1.000
		VN	2.11*	**0.015**
	UN	VN	1.71	0.133
Total body fat	NN	UN	0.70	1.000
		VN	5.51*	**0.001**
	UN	VN	4.80*	**0.015**
Total amount of muscle	NN	UN	-0.35	1.000
		VN	-3.39*	**0.000**
	UN	VN	-3.04*	**0.008**
Percentage of visceral fat	NN	UN	0.36	1.000
		VN	1.74*	**0.019**
	UN	VN	1.37	0.171

Note: p - level of statistical significance; * - statistically significant difference at the level of *p < 0.05*

The differences were defined between the following groups in the following variables (Table 3). Variable Body weight: between study participants with low level of physical activity and high level of physical activity ($p < 0.010$) in favor of better average values of study participants with higher level of physical activity, as well as study participants with moderate and high level of physical activity ($p < 0.025$) in favor of study participants with a high level of physical activity who were lighter. Variable BMI: between study participants with low levels of physical activity and study participants with high levels of physical activity ($p < 0.015$) in favor of study participants with high levels of physical activity who had lower BMI values. Variable Total amount of fat: between study participants with low and high levels of physical activity ($p < 0.001$) in favor of a more physically active group of study participants, then between study participants who were moderately and highly physically active ($p < 0.015$) in favor of study participants from a high level of physical activity activities. Variable Total muscle mass: between study participants in the group with low level of physical activity and

high level of physical activity ($p < 0.000$) in favor of more physically active group of study participants and between group with moderate level of physical activity and high level of physical activity ($p < 0.008$) in favor of groups a high level of physical activity. Finally, the variable *Percentage of visceral fat*: only between the groups with low levels of physical activity and the group with high levels of physical activity ($p < 0.019$) in favor of the group with high levels of physical activity.

DISCUSSION

The research was conducted on 140 participants, adolescents from Belgrade, using a short version of the IPAQ questionnaire and assessment of body composition, in order to determine the consequences of the Covid 19 pandemic on the physical health of study participants, i.e., on the state of body composition after the quarantine period. The COVID-19 pandemic can be characterized as an unprecedented health crisis in the world, because the entire population (Narici et al., 2021) lived in isolation, and in some countries, curfews were introduced, and the population was found in the newly created conditions, which lasted from several weeks to months, which in itself posed a special physiological challenge with a significant health condition that carries certain risks.

The results of current research on the adolescent population have indicated that the level of physical activity may be a limiting factor in body constitution. The research indicated that the largest number of study participants were from the group that had a low level of physical activity. The findings also indicate that the largest number of study participants were from the group that was the least physically active, and this indicates that sedentary behavior was probably common during the current COVID-19 pandemic. When it was allowed to spend some time outside, a smaller number of adolescents used it for more intense physical activity, and we are all witnesses that the open fields were empty at that time. In the resulting COVID-19 pandemic, millions of people around the world had limited and low social activity and longer stays at home, as well as working from home, and children attended school online. This led to a higher number of study participants with lower levels of physical activity dominating this study. This means that almost every third individual, adolescent, had a significantly reduced level of daily physical activity. We have well-documented information on the importance of physical activity for maintaining health, and thus significantly reduced physical activity that resulted in less than the daily recommendation of 7500-10 000 steps per day (Boot et al., 2017) has certainly exacerbated health problems due to physical inactivity. Indeed, unfavorable indicators of body composition in a group that had a low level of physical activity may indicate the occurrence of cardiometabolic risk that occurs when there are less than 5,000 steps per day. Therefore, the need for multisectoral intervention in order to monitor and improve healthy nutrition and increase the level of physical activity of adolescent children is increasing, even today (Tavonga & Tonderayi, 2020). It was pointed out that the study participants with the highest level of physical activity had on average the lowest values of the total amount of fat, visceral fat and the highest percentage of the total amount of muscle. More ideal BMI ratio compared to study participants who were characterized as low and moderately physically active.

An explanation of this phenomenon and the results obtained can be found in data from various studies, including Mosole et all (2014) and Narici et all (2021). These groups of

authors show that muscle loss occurs quickly after disappearance or reduced physical activity, because changes can already be detected within two days of inactivity. This loss of muscle mass is associated with denervation of muscle fibers, neuromuscular damage to joints at synapses, and increased regulation of protein breakdown. The occurrence of loss or reduction in the amount of muscle is mainly explained by the suppression and synthesis of muscle protein. Inactivity also affects glucose homeostasis, as just a few days of step reduction or rest without physical activity reduces insulin sensitivity, mainly in the muscles (Kilroe et al., 2020). The accumulation of subcutaneous fat increases, which is accompanied by a decrease in the percentage of muscle mass in the body. There is an increase in subcutaneous fat and the total amount of fat in the body. Accumulated sugars are transferred to fat depots, which accumulate in the body of inactive people in higher concentrations. Due to the reduced level of physical activity (sedentary bahaviour) within a few days, objective signs of muscle atrophy can be found. Indeed, significant atrophy of the thigh muscles *m. quadricepsa femorisa* was found after 5 days of rest (time without physical activity) (2%) (Mulder et al., 2015), combined with even greater loss of muscle strength (8-9%) as indicated by the findings of (de Bur et al., 2007; Demangel et al., 2017). Only for the example of physical inactivity and reduction of the total amount of muscles due to reduced movement, we should point out the example from practice that during the following days and weeks, *m. quadricepsa femorisa* atrophies at a relentless rate, 6% after 10 days (Narici et al., 2020), 10% after 29 days (Alkner & Tesch, 2004a), 13% after 60 days (Mulder et al., 2015), reaching a peak atrophy of 18% after 90 days (Alkner & Tesch, 2004b). This rate of muscle atrophy follows an exponential rate of time, predicting a loss of 10% of muscle mass in 30 days and 15% in 60 days, where the ratio of muscle mass and subcutaneous adipose tissue changes, and the total amount of fat in the body.

In addition, aerobic capacity is impaired at all levels of oxygen consumption, and energy balance increases and energy consumption decreases, thus increasing both BMI and total body fat percentage, due to reduced energy consumption. Due to inactivity, the activity of the cardiovascular system is reduced, which affects all functions, including peripheral circulation, and the oxidative function of skeletal muscles. Positive energy balance during physical inactivity is associated with fat deposition, associated with systemic inflammation and activation of the body's antioxidant defenses, worsening the loss of muscle mass. That reduced levels of physical activity are bad for the human body at all age levels from preschool to high school which has been proven in numerous studies (Pelemiš, Macura, & Branković, 2017; Mandić, Pelemiš, Džinović, Madić, & Kojić, 2019; Pelemiš, Prskalo, Badrić, & Madić, 2019; Pelemiš, Mandić, Momčilović, Momčilović, & Srdić, 2021; Kojić, Mandić, Pelemiš, & Đurić, 2021), but this research also indicated that there are significant differences in the body composition of people who had different levels of physical activity. It has been proven that a higher level of physical activity exists in adolescents who were with a lower percentage of visceral fat, total amount of fat, with a higher percentage of muscle and a more orderly body mass index. Physical inactivity and time spent sitting are the most common risk factors that endanger human health, increasing the percentage of body fat and reducing the percentage of total muscle mass (Matthevs et al., 2012; Wilmot et al., 2012; de Resende, Ray-Lopez, Macudo, & do Carmo Luiz, 2014) as was the case with this sample of adolescents from Belgrade. Higher levels of total physical activity, of any intensity, and

less time spent in sedentary activities are associated with better body composition, lower blood sugar levels and reduced percentages of total and visceral fat, which reduces mortality rate in physically active people (Ekelund et al., 2019). That is why it is vital to raise awareness about the level of physical activity and the connection with health risks, especially among young people who are just starting to adopt social habits.

In general, it can be concluded that the study participants with the highest level of physical activity had body composition that was characterized by the lowest percentage of body fat, visceral fat, ideal BMI, a higher percentage of muscle. This phenomenon can be characterized as a consequence of physical activity of this group of study participants. On average, worse results are noticeable in groups that are characterized as moderately and low in physical activity. Those study participants who were the least physically active also had the worst results in terms of body and visceral fats with the highest average BMI values. The authors point out that these harmful effects of physical inactivity can be reduced by regular physical exercise, and even by walking more intensely, all the way to a special type of programmed physical exercise (strength type with low to medium intensity resistance), which are available today in most sports centers. These types of interventions will have positive effects, especially if performed in combination with a 15-25% reduction in daily energy intake. This combined regimen is ideal for maintaining the neuromuscular, metabolic, and cardiovascular health of adolescents. The authors also believe that the quality of life and the level of physical activity can definitely affect the physical composition of adolescents. Moreover, in future studies, the IPAQ questionnaire is recommended as a cheaper and faster tool for obtaining information, which could be used to model kinesiological treatments, because more precise levels of pairs of groups are obtained that could be used to increase physical activity.

REFERENCES

Ammar, A., Brach, M., Trabelsi, K., Chtourou, H., Boukhris, O., Masmoudi, L.,... & Hoekelmann, A. (2020). Effects of COVID-19 Home Confinement on Eating Behaviour and Physical Activity: Results of the ECLB-COVID19 International Online Survey. *Nutrients, 12*(6), 1583-1597. https://doi.org/10.3390/nu12061583

Alkner, B. A., & Tesch, P. A. (2004a). Efficacy of a gravity-independent resistance exercise device as a countermeasure to muscle atrophy during 29-day bed rest. *Acta Physiologica Scandinavica, 181*(3), 345-357. https://doi.org/10.1111/J.1365-201X.2004.01293.X

Alkner, B. A., & Tesch, P. A. (2004b). Knee extensor and plantar flexor muscle size and function following 90 days of bed rest with or without resistance exercise. *European Journal of Applied Physiology, 93*(3), 294-305. https://doi.org/10.1007/s00421-004-1172-8

Bauman, A., Bull, F., Chey, T., Craig, C. L., Ainsworth, B. E., Sallis, J. F., … & IPS Group (2009). The international prevalence study on physical activity: results from 20 countries. *International journal of behavioral nutrition and physical activity, 6*(1), 21. https://doi.org/10.1186/1479-5868-6-21

Bloch, W., Halle, M., & Steinacker, J. M. (2020). Sport in times of Corona. *German Journal of Sports Medicine, 71*, 83-84. https://doi.org/10.5960/dzsm.2020.432

Booth, F. W., Roberts, C. K., Thyfault, J. P., Rugsegger, G. N., & Toedebusch, R. G. (2017). Role of inactivity in chronic diseases: Evolutionary insight and pathophysiological mechanisms. *Physiological Reviews, 97*, 1351-1402. https://doi.org/10.1152/physrev.00019.2016

Castañeda-Babarro, A., Arbillaga-Etxarri, A., Gutiérrez-Santamaría, B., & Coca, A. (2020). Physical Activity Change during COVID-19 Confinement. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(18), 6878. https://doi.org/10.3390/ijerph 17186878

Centers for Disease Control and Prevention. (2000). Measuring Healthy Days. Atlanta, Georgia: CDC. http://www.cdc.gov/hrqol/.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjöström, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E.,… & Oja P. (2003). International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 35*(8), 1381-1395. https://doi.org/10.1249/ 01.MSS.0000078924.61453.FB

de Boer, M. D., Maganaris, C. N., Seynnes, O. R., Rennie, M. J., & Narici, M. V. (2007). Time course of muscular, neural and tendinous adaptations to 23 day unilateral lower-limb suspension in young men. *The Journal of Physiology, 583*(3), 1079-1091. https://doi.org/ 10.1113/jphysiol.2007.135392

de Rezende, L. F., Rey-López, J. P., Matsudo, V. K., & do Carmo Luiz, O. (2014). Sedentary behaviour and health outcomes among older adults: A systematic review. *BMC Public Health, 14*, 333. https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-333

Demangel, R., Treffel, L., Py, G., Brioche, T., Pagano, A. F., Bareille, M. P., … Millet, C. (2017). Early structural and functional signature of 3-day human skeletal muscle disuse using the dry immersion model. *The Journal of Physiology, 595*(13), 4301-4315. https://doi.org/10. 1113/JP273895

Dwyer, M. J., Pasini, M., De Dominicis, S., & Righi, E. (2020). Physical activity: Benefits and challenges during the COVID-19 pandemic. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 30*(7), 1291-1294. https://doi.org/10.1111/sms.13710

Ekelund, U., Tarp, J., Steene-Johannessen, J., Hansen, B. H., Jefferis, B., Fagerland, M. W., … Lee, I. M. (2019). Dose-response associations between accelerometry measured physical activity and sedentary time and all cause mortality: Systematic review and harmonised meta-analysis. *BMJ, 366*, l4570. https://doi.org/10.1136/bmj.l4570

Hoffmann, B., Kobel, S., Wartha, O., Kettner, S., Dreyhaupt, J., & Steinacker, J. M. (2019). High sedentary time in children is not only due to screen media use: a cross-sectional study. *BMC Pediatrics, 19*(1), 154-165. https://doi.org/10.1186/s12887-019-1521-8

Hossain, M. M., Sultana, A., & Purohit, N. (2020). Mental health outcomes of quarantine and isolation for infection prevention: A systematic umbrella review of the global evidence. *SSRN Electron. Journal, 16*, 15-26. https://doi.org/10.4178/epih.e2020038

Kilroe, S. P., Fulford, J., Jackman, S. R., Van Loon, L. J. C., & Wall, B. T. (2020). Temporal muscle-specific disuse atrophy during one week of leg immobilization. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 52*(4), 944-954. https://doi.org/10.1249/MSS.00000000 00002200

Kojić, F., Mandić, D., Pelemiš, V., & Đurić, S. (2021). Relationship between the 30-second burpee test variation and anthropometric and motor dimensions in female university students. *Kinesiologia Slovenica, 27*(1), 21-34.

Lohman, T., Martorell, R., & Roche, A. F. (1988). *Anthropometric standardization reference manual*. Champaign, IL: Human Kinetics Books.

Mandić, D., Pelemiš, V., Džinović, D., Madić, D., & Kojić, F. (2019). Quantitative and qualitative characteristics of motor skills of preschool children. *Croatian Journal of Education, 21*(Sp.Ed.No.1), 79-99. https://doi.org/10.15516/cje.v21i0.3387

Matthews, C. E., George, S. M., Moore, S. C., Bowles, H. R., Blair, A., Park, Y., … Schatzkin, A. (2012). Amount of time spent in sedentary behaviors and cause-specific mortality in US adults. *The American Journal of Clinical Nutrition, 95*(2), 437-445. https://doi.org/10. 3945/ajcn.111.019620

Moreno-Maldonado, C., Ramos, P., Moreno, C., & Rivera, F. (2018). How family socioeconomic status, peer behaviors, and school-based intervention on healthy habits influence adolescent eating behaviors. *School Psychology International, 39*(1), 92-118. https://doi.org/10.1177/0143034317749888

Mosole, S., Carraro, U., Kern, H., Loefler, S., Fruhmann, H., Vogelauer, M., … Zampieri, S. (2014). Long-term high-level exercise promotes muscle reinnervation with age. *Journal of Neuropathology & Experimental Neurology, 73*(4), 284-294. https://doi.org/10.1097/NEN.0000000000000032

Mulder, E., Clément, G., Linnarsson, D., Paloski, W. H., Wuyts, F. P., Zange, J., … Rittweger, J. (2015). Musculoskeletal effects of 5 days of bed rest with and without locomotion replacement training. *European Journal of Applied Physiology, 115*(4), 727-738. https://doi.org/10. 1007/s00421-014-3045-0

Narici, M., De Vito, G., Franchi, M., Paoli, A., Moro, T., Marcolin, G., … Maganaris, C. (2021). Impact of sedentarism due to the COVID-19 home confinement on neuromuscular, cardiovascular and metabolic health: Physiological and pathophysiological implications and recommendations for physical and nutritional countermeasures. *European Journal of Sport Science, 21*(4), 614-635. https://doi.org/10.1080/17461391.2020.1761076

Narici, M., Monti, E., Franchi, M., Sarto, F., Reggiani, C., Toniolo, L., … Pisot, R. (2020). Biomarkers of muscle atrophy and of neuromuscular maladaptation during 10-day bed rest. *European Journal of Translational Myology, 30*(1), 23-24. https://doi.org/10.1096/fasebj.2020.34.s1.09027

National Institutes of Health. National Heart, Lung, and Blood Institute (1998). Clinical Guidelines on the Identification, and Treatment of Overweight and Obesity in Adults: The Evidence Report. *Obesesity Research, 6*(2), 51-209.

Pelemiš, V., Macura, M., & Branković, P. (2017). Sex differences in morphological characteristics of preschool children. *The Anthropologist, 30*(2), 153-160. https://doi.org/10.1080/09720073.2017.1377854

Pelemiš, V., Prskalo, I., Badrić, M., & Madić, D. (2019). Latent dimensions of morphological characteristics of preschool children. *Acta Kinesiologica, 13*(2), 28-36.

Pelemiš, V., Prskalo, I., Mandić, D., Momčilović, Z, & Momčilović, V. (2021). The relationship between morphological characteristics and the manifestation of explosive power of lower limbs in basketball players. *Acta Kinesiologica, 15*(2), 57-65.

Radosav, S. (2019). *Antropometrijski status i izdržljivost mišića trupa adolescenata različitog nivoa fizičke aktivnosti.* (Doktorska disertacija). Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Novom Sadu.

Ruíz-Roso, M. B., de Carvalho Padilha, P., Matilla-Escalante, D. C., Brun, P., Ulloa, N., Acevedo-Correa, D., … Dávalos, A. (2020). Changes of Physical Activity and Ultra-Processed Food Consumption in Adolescents from Different Countries during Covid-19 Pandemic: An Observational Study. *Nutrients, 12*(8), 2289. https://doi.org/10.3390/nu12082289

Shahidi, S. H., Stewart Williams, J., & Hassani, F. (2020). Physical activity during COVID-19 quarantine. *Acta Paediatrica, 109*(10), 2147-2148. https://doi.org/10.1111/apa.15420

Steinacker, J. M., Bloch, W., Halle, M., Mayer, F., Meyer, T., Hirschmüller, A., … Merkblatt, C. (2020). Gesundheitssituation für Sportler durch die aktuelle Coronavirus Pandemie (SARS-CoV-2/COVID-19). *Deutsch Zeit Sportmedicine, 71*, 85. https://doi.org/10.5960/dzsm.2020.431

Tavonga M. M., & Tonderayi, M. M. (2020). Nutritional status, physical activity and associated nutrition knowledge of primary school learners. *Nutrition and Health, 26*(2), 115-125. https://doi.org/10.1177/0260106020910625

van Mechelen, W., Twisk, J. W., Post, G. B., Snel, J. & Kemper, H. C. (2000). Physical activity of young people: the Amsterdam Longitudinal Growth and Health Study. *Medicine and*

Science in Sports Exercise, 32(9), 1610-1616. https://doi.org/10.1097/00005768-200009000-00014

van Poppel, M. N. M, Chinapaw, M. J. M., Mokkink, L. B., van Mechelen, W., & Terwee, C. B. (2010). Physical activity questionnaires for adults: A systematic review of measurement properties. *Sports Medicine*, *40*, 565-600. https://doi.org/10.2165/11531930-00000000 0-00000

Viljakainen, J., de Oliveira Figueiredo, R. A., Viljakainen, H., Roos, E., Weiderpass, E., & Rounge, T. B. (2019). Eating habits and weight status in Finnish adolescents. *Public health nutrition, 22*(14), 2617-2624. https://doi.org/10.1017/S1368980019001447

WHO. (2020). Retrieved 3rd February 2022 from http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronaviruscovid-19/novel-coronavirus-2019-ncov-technical-guidance/food-and-nutrition-tips-during-self-quarantine

Wilmot, E. G., Edwardson, C. L., Achana, F. A., Davies, M. J., Gorely, T., Gray, L. J., … Biddle, S. J. (2012). Sedentary time in adults and the association with diabetes, cardiovascular disease and death: Systematic review and meta-analysis. *Diabetologia, 55*(11), 2895-2905. https://doi.org/10.1007/s00125-012-2677-z

World Medical Association Declaration Of Helsinki. (2013). Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects, 64th WMA General Assembly, Fortaleza, Brazil, October 2013. Retrieved from http://www.wma.net/en/30publications/10policies/b3/index.html.

TRENDOVI SUVREMENE KOMUNIKACIJE MLADIH

TRENDS OF MODERN YOUTH COMMUNICATION

Irena KISS
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Pula, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Utjecaj medija i društvenih mreža na način, intenzitet i kvalitetu komunikacije, kao i stavovi mladih ljudi o aktualnim komunikacijskim trendovima, tema je istraživanja provedenog među 142 ispitanika završnih razreda srednje strukovne škole i polaznika programa prekvalifikacije u izobrazbi odraslih. Istraživanje je usmjereno osobama koje pohađaju završnu godinu programa strukovnih usmjerenja unutar formalnih oblika obrazovanja, u dobi od 18-29 godina, pri čemu je 71% pohađalo redovitu srednju strukovnu školu, a 29% prekvalifikaciju kroz programe izobrazbe odraslih. Pored strukovne, ujednačena je i spolna struktura anketiranih osoba, te je obuhvaćeno 51% ženskih i 49% muških ispitanika. Podaci su obrađeni excel programskom potporom, a komparativnu metodu nadopunile su deskriptivna i empirijska. Rezultati istraživanja ukazali su na znatno manji udio klasičnih oblika u odnosu na dinamičniju net komunikaciju, te na posljedice brze razmjene informacija u smislu otežanog verbalnog izričaja kod znatnog udjela ispitanika.

Ključne riječi: društvene mreže, komunikacijski oblici, medijski odgoj, međuljudski odnosi

ABSTRACT
The impact of media and social networks on the manner, intensity and quality of communication, as well as young people's views on current communication trends, is the topic of a survey conducted among 142 final-year high school graduates and students in adult education retraining programs. The study was aimed at persons attending the final year of economic orientation programs within formal education, aged 18-29, with 71% attending regular vocational secondary education and 29% retraining through adult education programs. In addition to the professional, the gender structure of the surveyed persons is uniform, with 49% male and 51% female respondents included. The data were processed by excel software, and the comparative method was supplemented by descriptive and empirical ones. The results of the research indicated a significantly lower proportion of classical forms in comparison to more dynamic net communication, and the consequences of a rapid exchange of information in terms of difficult verbal expression among a large number of respondents.

Keywords: communication forms, interpersonal relations, media education, social networks

UVOD

Komunikacija je mnogo više od razmjene riječi, misli i ideja, od jednostavnog informiranja. Obuhvaća međusobno razumijevanje, empatiju, direktno je uvjetovana osjećajima, stavovima i ponašanjima. Kada je riječ o odgojnoj komunikaciji, razlikuje se nekoliko tipičnih odnosa i okruženja u kojima se ona odvija. Ako se promatra obiteljsko ozračje, uviđa se da na odgoj ne utječe samo direktna unutarnja komunikacija, već i odnos obitelji i okoline podrazumijevajući i sve prisutniji virtualni svijet. Medijski odgojno obrazovni proces usmjeren razumijevanju i njegovanju medijske kulture

obuhvaća sve komunikacijske smjerove i interakcijske razine, a ukazivanje na njihovu uvjetovanost aktualnim i dostupnim komunikacijskim oblicima predstavlja svrhu ovog rada.

Problem istraživanja *Utjecaj društvenih mreža na razvoj komunikacije* odnosi se na ulogu virtualnog okruženja sa svrhom osvještavanja njegove kritičke procjene i u skladu sa stavovima o njegovoj ulozi u uspostavljanju i njegovanju međuljudskih odnosa. Cilj istraživanja je ispitati trendove suvremene komunikacije mladih osoba s naglaskom na naviku i posljedice uporabe medija i osvrt na razlike među spolovima.

Zbog aktualnosti, srodnim temama su se bavili brojni autori postavljajući u središte svojih istraživanja načine stjecanja komunikacijskih vještina (Carnegie, 2014), bazirajući se na temeljnim pojmovima psihologije (Rathus, 2001), te promatrajući interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja (Bratanić, 1990). Navedena problematika obuhvaćena je i u *Istraživanju o emocijama u poslovnoj internetskoj komunikaciji* (Kordić, 2017).

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je usmjereno mladim osobama koje pohađaju programe strukovnih usmjerenja unutar formalnih oblika obrazovanja, u dobi od 18-29 godina, pri čemu je 71% ispitanika pohađalo redovitu srednju školu, a 29% prekvalifikaciju kroz programe izobrazbe odraslih. Pored strukovne, ujednačena je i spolna struktura, pa je obuhvaćeno 49% muških i 51% ženskih ispitanika. Osnovni razlog izbora ovakvog uzorka ispitanika je spoznaja o promjeni načinu komuniciranja pod utjecajem razvoja komunikacijskih tehnologija te razlike koje se, zahvaljujući upravo tom razvoju, događaju kod populacije mlađe dobi.

Mjerni instrument

Istraživanje je provedeno putem anonimnog upitnika, koji se sastoji od 11 pitanja zatvorenog tipa.

Način provođenja istraživanja

Mjesta provođenja istraživanja bila su Škola za turizam, ugostiteljstvo i trgovinu u Puli i Otvoreno učilište Diopter, školske 2019/2020. godine. Obuhvaćene su 142 osobe, koje su u trenutku popunjavanja upitnika bile punoljetne i suglasne sa sudjelovanjem u istraživanju.

Metode obrade podataka

Podaci su prikupljeni iz primarnih izvora, nakon čega su analizirani, komparirani, sintetizirani, prikazani grafički i interpretirani. Obrađeni su excel programskom potporom, a objašnjeni komparativnom, deskriptivnom i empirijskom metodom. Postojanje statistički značajnih razlika među određenim grupama ispitanika pokazala je i analiza hi-kvadrat testa, dobivenog uporabom interaktivnog računalnog softvera (Preacher, 2001).

REZULTATI I DISKUSIJA

Suvremeno društvo nezamislivo je bez medija masovnih komunikacija koji se od svog nastanka šire sve brže i brže, zbog čega je posebnu pozornost potrebno posvetiti odnosu mladih i medija. Razlog tomu je njihov veliki socijalizacijski potencijal, povezan s činjenicom da se radi o onom segmentu populacije koji prolazi kroz intenzivno razvojno razdoblje. Pritom je uočljivo da svaka nova generacija odrasta u okolini koja je bogatija tehnološkim sadržajima, zbog čega se mijenja i percepcija i potencijal njihovog utjecaja. Zbog toga mladi moraju učiti selektivno odabirati sadržaje, propitivati i dokučivati značenja prezentiranog, te prepoznavati pozitivne i negativne značajke medija. U tablicama koje slijede predstavljeni su rezultati istraživanja hi-kvadrat testa (χ^2). Princip interpretacije dobivenih rezultata može se ukratko objasniti na sljedeći način: ako ne bi postojale razlike između opažanih i očekivanih frekvencija, izraz hi-kvadrat bi bio 0, a što su razlike između navedenih frekvencija veće, to je veći i hi-kvadrat. Njegova manja vrijednost povećava vjerojatnost da nul-hipotezu o nepostojanju razlika treba prihvatiti, a što je hi-kvadrat veći, vjerojatnije je da se opaženi rezultati razlikuju. Vjerojatnost na odgovarajućoj razini signifikantnosti očitava se iz tablice graničnih vrijednosti, uz određeni broj stupnjeva slobode i pokazuje koliko bi najmanje trebao iznositi hi-kvadrat da bi se odbacila hipoteza o nepostojanju razlika. Broj stupnjeva slobode (df) jednak je umnošku broja redaka i broja stupaca, od kojih se prije množenja oduzima broj jedan (Newbold, Carlson, & Thorne, 2007).

Tablica 1. Rezultati istraživanja dobiveni hi kvadrat testom
Table 1. Research results obtained by chi square test

	χ^2	df	p
Koliko vremena dnevno provodite čitajući? / Je li Vam lakše izražavanje misli/stavova/osjećaja emotikonima nego verbalno?	9,33	4	0.05
Koliko vremena dnevno provodite služeći se internetom? / Koristite li emotikone?	13.06	4	0.01

Rezultati provedenog istraživanja pokazali su postojanje statistički značajnih razlika između vremena koje ispitanici provode služeći se internetom i uporabe emotikona, ali ne i između vremena provedenog u čitanju i načina kojim ispitanici lakše izražavaju svoje misli, stavove i osjećaje.

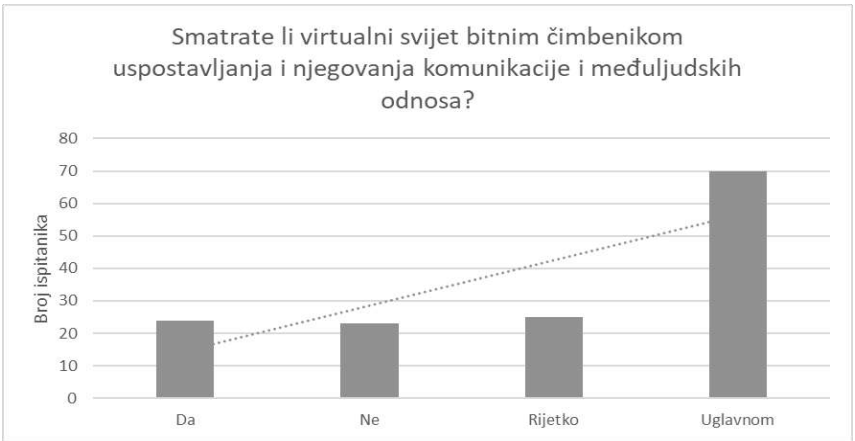
Uporaba emotikona u komunikaciji detaljno je obrađena i u *Izražavanju emocija u poslovnoj internetskoj komunikaciji,* provedenom 2017. na Sveučilištu u Zagrebu. Na pitanje pomažu li ispitanicima emotikoni bolje izraziti vlastite emocije i stajališta 53% ispitanika odgovorilo je kako se uglavnom slažu da su oni dobra sadržajna nadopuna tekstualnim porukama, dok se sedam posto u potpunosti, odnosno osam posto s tom tvrdnjom uglavnom nije složilo. Najveći broj ispitanika, njih 32%, nije moglo procijeniti shvaćaju li dobro osobu kad ista u komunikaciji koristi previše emotikona, dok je 27% ispitanika izjavilo da se uglavnom slažu kako ne shvaćaju poruku kada osoba s kojom vode komunikaciju koristi previše emotikona. S druge strane, 13% ispitanika nije se složilo s tom tvrdnjom, već osobu sasvim dobro razumije, bez obzira na njihovu količinu (Kordić, 2017).

Može se doći do zaključka da emotikoni, iako učestala vrsta komunikacije, nisu sredstvo za koje se može garantirati potpuna razumljivost poslane poruke.

Tablica 2. Rezultati istraživanja dobiveni hi kvadrat testom - razlike među spolovima
Table 2. Research results obtained by chi square test - gender differences

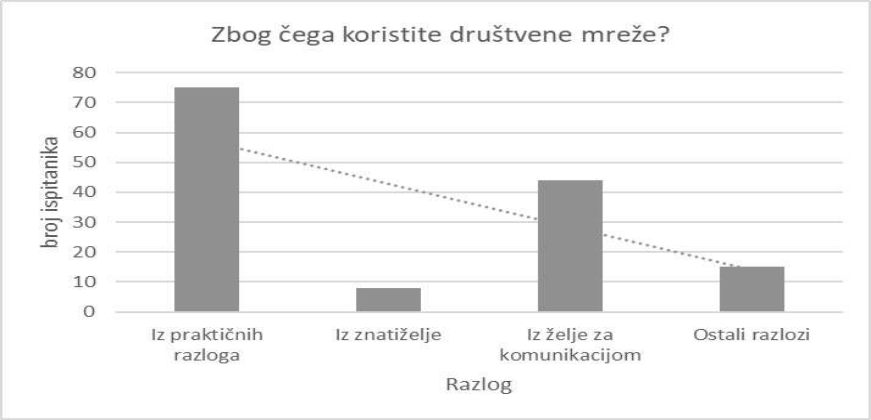
	χ^2	df	p
Koliko vremena dnevno provodite služeći se internetom?	2.88	2	0.35
Biste li se mogli naviknuti isključivo na komunikaciju bez uporabe medija?	6.18	2	0.04
Koliko vremena dnevno provodite čitajući?	2.26	2	0.32
Smatrate li virtualni svijet bitnim čimbenikom uspostavljanja i njegovanja komunikacije i međuljudskih odnosa?	0.03	2	0.99

U promatranom uzorku ispitanika ne postoji znakovita razlika između muškaraca i žena kada je u pitanju vrijeme koje provode služeći se internetom, niti kada je u pitanju vrijeme koje provode čitajući. Ne razlikuju se značajno niti stavovi o virtualnom svijetu kao bitnom čimbeniku uspostavljanja i njegovanja komunikacije i međuljudskih odnosa. Međutim, hi-kvadrat test je ukazao postojanje značajne razlike između stavova muškaraca i žena o povratku na komunikaciju bez uporabe medija.
Stavovi ispitanika o komunikacijskim trendovima, ulozi uporabe skraćenih oblika komunikacije na razvoj verbalnog izričaja, te odnos klasičnog čitanja i pisanja i uporabe interneta, prikazani su u apsolutnim iznosima u narednim grafikonima.



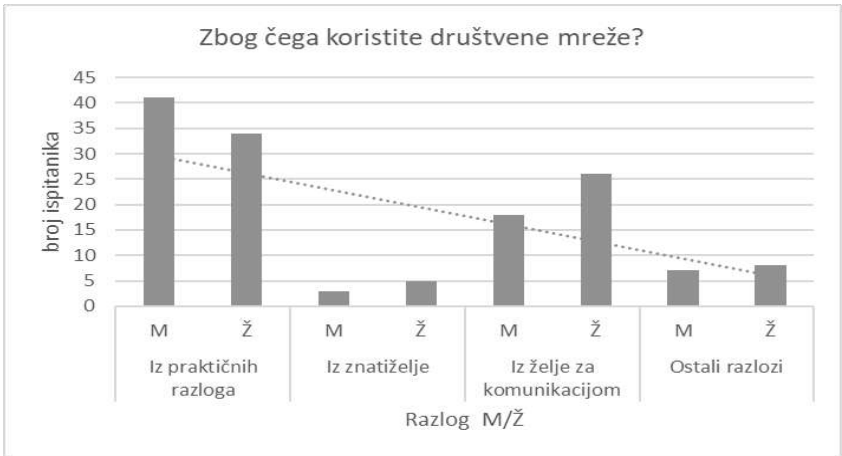
Grafikon 1. Stavovi ispitanika o virtualnom svijetu kao bitnom čimbeniku uspostavljanja i njegovanja komunikacije i međuljudskih odnosa
Figure 1. Respondents' attitudes about the virtual world as an important factor in establishing and nurturing communication and interpersonal relationships

Iako gotovo svi ispitanici koriste društvene mreže, samo 93 (dvije trećine, odnosno 66%) smatra virtualni svijet bitnim ili uglavnom bitnim čimbenikom uspostavljanja i njegovanja komunikacije i međuljudskih odnosa, a 49 ispitanika (34%) nebitnim ili rijetko bitnim. Može se zaključiti da svaka treća mlada osoba još uvijek prepoznaje prednosti žive komunikacije.



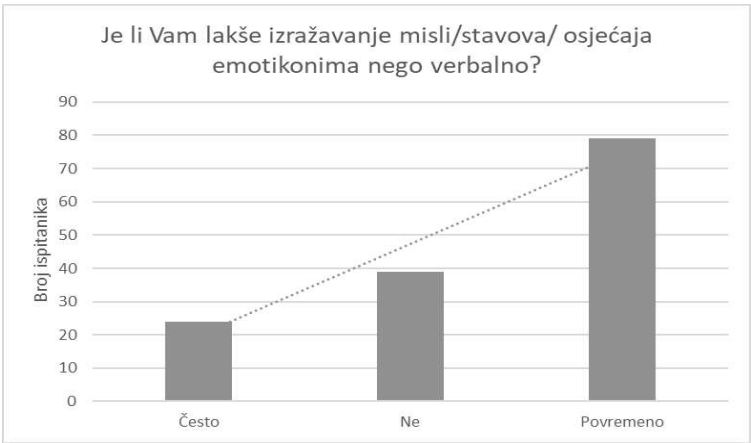
Grafikon 2. Razlog uporabe društvenih mreža
Figure 2. The reason for using social networks

Praktični razlozi (73 ispitanika, odnosno 51%) i želja za komunikacijom (43 ispitanika, odnosno 30%)su najfrekventniji odgovori na pitanje razloga uporabe društvenih mreža, što je logično zbog njihove dostupnosti i mogućnosti brzog prijenosa informacija.



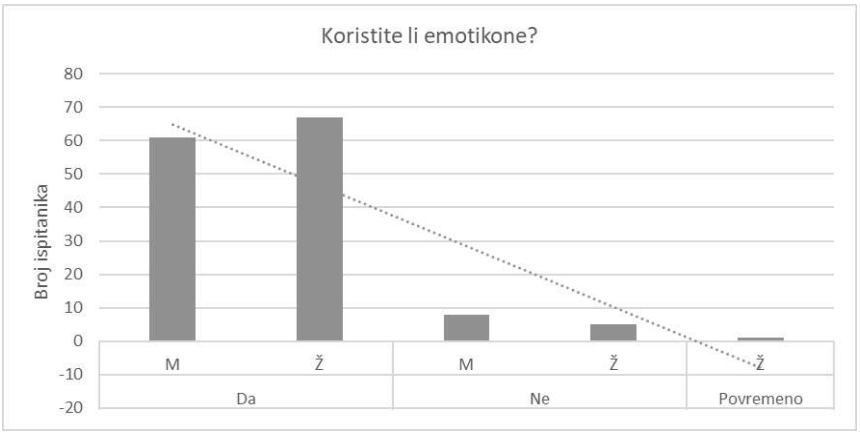
Grafikon 4. Razlog uporabe društvenih mreža - razlike među spolovima
Figure 4. The reason for using social networks - gender differences

Praktični razlozi su najčešći odgovor na postavljeno pitanje, pri čemu muškarci praktičnost ističu za nijansu češće (41 ispitanik, odnosno 29%) od žena (34, odnosno 24%). S druge strane, žene su naklonjenije želji za komunikacijom (26, odnosno 18%) od muških ispitanika (18, odnosno 13%) i neznatno znatiželjnije (5, odnosno 3%) od muškaraca (3, odnosno 1%). Generalno, kada se promatra spolna struktura ispitanika, ne primjećuje se postojanje značajne razlika među dobivenim odgovorima o razlozima uporabe društvenih mreža.



Grafikon 5. Uporaba emotikona
Figure 5. Using an emoticon

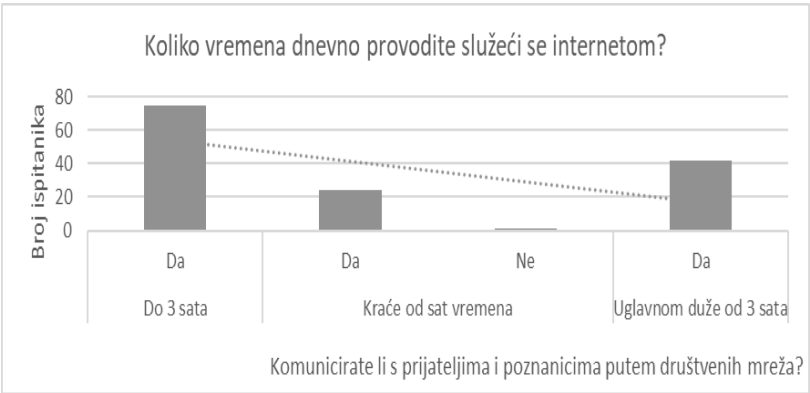
Samo 39 ispitanika (odnosno 27%) je na navedeno pitanje odgovorilo negativno, što znači da većina mladih ljudi lakše komunicira uz pomoć emotikona. Međutim, ne radi se samo o mladim osobama, jer su rezultati ranije navedenog izražavanja emocija u poslovnoj internetskoj komunikaciji pokazali sličnu sklonost šireg kruga ispitanika: na pitanje *Pomažu li vam emotikoni razumjeti tuđe emocije i stajališta*, pozitivno je odgovorilo 89% ispitanika, a negativno njih 11%. Nadalje, na pitanje *Pomažu li vam emotikoni bolje izraziti vlastite emocije i stajališta*, 82% ispitanika odgovorilo je potvrdno, dok je 18% ispitanika dalo negativan odgovor (Kordić, 2017). Može se zaključiti da ispitanici relativno dobro razumiju komunikaciju putem emotikona, ali postoji doza nesigurnosti kada se radi o tuđim, a u još većoj mjeri o vlastitim emocijama i stajalištima.



Grafikon 6. Uporaba emotikona - razlike među spolovima
Figure 6. Using an emoticon - gender differences

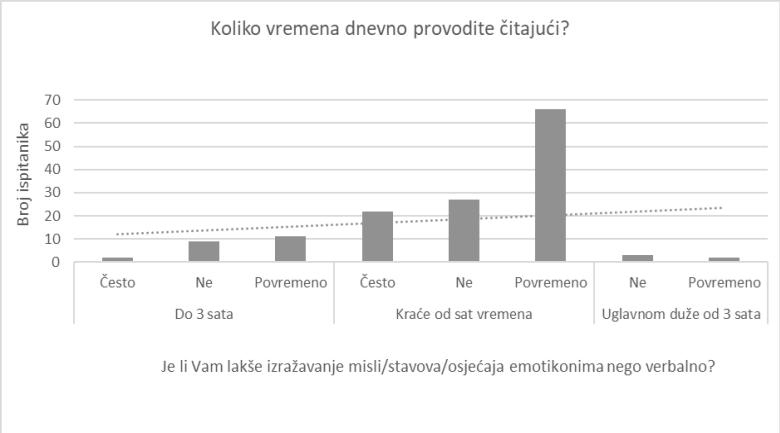
Iako, prema rezultatima istraživanja, žene pokazuju blago veću sklonost uporaba emotikona, ponovno je evidentno da je taj način komunikacije prihvaćen kod velikog udjela ispitanika. Potrebno je skrenuti pozornost da postoje razlike između njihove

uporabe na različitim društvenim mrežama, što su pokazali rezultati ispitivanja usmjereni aplikacijama društvenih mreža na kojima se rabi najviše odnosno najmanje emotikona.
U provedenom istraživanju 25% ispitanika odgovorilo je kako uvijek koristi emotikone na WhatasAppu, dok 5% ispitanika nikad. Govoreći o Viberu, čak 34% osoba u istraživanju ne koristi navedeni alat, a 24% ih koristi često. Na alatu Facebook Messenger, kod 37% ispitanika su emotikoni učestali, a kod 4% osoba nisu prepoznati kao odgovarajući način komunikacije. Govoreći o Instagram Directu, alatu u sklopu društvene mreže Instagram, čak 40% ispitanika ne koristi emotikone, 12% osoba u istraživanju ih koristi često, a 15% rijetko. Što se tiče LinkedIna, čak 47% ispitanika ih uopće ne koristi. Elektronička pošta oblik je komuniciranja koji koriste svi ispitanici, ali samo 2% uvijek koristi emotikone, 36% osoba rijetko, a 31% ispitanika nikad (Kordić, 2017). Dolazi se do zaključka de intenzitet uporabe emotikona ovisi o vrsti odnosno percepciji određene društvene mreže.
Vrijeme provedeno na Internetu je također jedna od veličina o kojoj se sve češće raspravlja, jer vremenski okvir postaje sve veći, a osnovni razlozi su poslovne komunikacije i privatna druženja.



Grafikon 7. Povezanost vremena provedenog na Internetu i komunikacije putem društvenih mreža
Figure 7. The connection between time on the Internet and communication through social networks

Najveći udio ispitanika zadržava se na Internetu do tri sata dnevno, ali čak 40 ispitanika, odnosno 28% i duže, zbog čega se i društveni odnosi nerijetko vežu uz mrežnu komunikaciju. Zbog toga je potrebno razvijati medijsku kulturu i utjecati na povećanje stupnja medijske pismenosti, s posebnim naglaskom na kritičku procjenu svakog internetskog sadržaja.



Grafikon 8. Povezanost vremena koje ispitanici provode čitajući i izbora načina izričaja
Figure 8. Correlation of time spent by respondent reading and choosing the way of expression

Ispitanici koji više vremena provode u klasičnim čitalačkim aktivnostima, rjeđe imaju potrebu izražavati svoje misli, stavove i osjećaje emotikonima, za razliku od ispitanika koji čitaju kraće od sat vremena dnevno. Može se zaključiti da vrijeme provedeno čitajući ima direktan utjecaj na lakoću izričaja pojedinca, a samim tim i na izbor načina komunikacije.

Postavlja se pitanje hoće li i kojim intenzitetom primijećene tendencije napredovati i koje će negativne, ali i pozitivne strane pokazati? Komunikacija među ljudima je nedvojbeno postala protočnija i frekventnija, ali ostaje otvoreno pitanje njene kvalitete i stupnja razumijevanja. Radi se o području čije se probleme davno počelo proučavati, a zbog sveprisutnosti i direktnog utjecaja kako na privatne, tako i na poslovne aspekte života i dalje će se intenzivno pratiti.

U svakom slučaju, ne postoji mogućnost ne-komunikacije, jer je i sama ne-komunikacija svojevrsno komuniciranje - metakomunikativni aksiom: „ne možemo ne komunicirati" Watzlawick, P. (König & Zedler, 2001, str. 211), a način komunikacije u budućnosti će u velikoj mjeri biti uvjetovan i praćen sve intenzivnijim tehnološkim razvojem.

ZAKLJUČCI

Živo iskustvo, odnosno stvarni kontekst presudan je za stvaranje pravog značenja određene komunikacijske situacije, a ono je određeno (pod)svjesnim asocijativnim vezama između sadržaja komunikacije i odnosa prihvaćenih u neposrednom okružju. Zbog toga je su osnovni preduvjeti zdrave komunikacije, kvalitetnih međuljudskih odnosa i formiranje pozitivnog stava prema okolini upravo osobni kontakt. S druge strane nalazi se sve intenzivniji virtualni svijet, koji je sveprisutan i ima nedvojbene prednosti, ali u kojem izostaje direktna osobna komponenta. Za njegovu ispravnu uporabu neophodan je odgovarajući medijski odgoj koji će omogućiti kritičko procjenjivanje raspoloživih sadržaja.

Posljedice razvoja medijske komunikacije očituju se i u stavovima mladih o virtualnom svijetu i njegovoj ulozi u uspostavljanju i njegovanju komunikacije i međuljudskih odnosa. Rezultati provedenog istraživanja pokazali su sve manji udio klasičnih oblika komunikacije u odnosu na dinamičnije net trendove, kao i posljedice brze razmjene

informacija u smislu otežanog verbalnog izričaja. Suvremeni trendovi pokazali su i jačinu stečene navike, kao i posljedice uporabe medija koji se očituju u učestaloj uporabi emotikona kao zamjenu klasične komunikacije.

Virtualni svijet postao je dio naše svakodnevne stvarnosti i sa sobom donio navedene nedostatke, ali i prednosti u smislu brzine razmjene informacija, protočnosti, frekventnosti… Njegova uporaba je neizbježna, i niti je moguće niti uputno ići unatrag. Potrebno je naći pravu mjeru i sustavno raditi na promicanju važnosti medijskog odgoja, jer svako uspješno društvo mora imati funkcionalnu i stabilnu komunikacijsku kulturu, koju će prihvaćati i kontinuirano njegovati, a u konačnici i uživati u njenim novitetima.

LITERATURA

Bratanić M. (1990). *Mikropedagogija - Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Carnegie, D. (2014). *Kako steći komunikacijske vještine*. Zagreb: V. B. Z.

König, E., & Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.

Kordić, I. (2017). *Izražavanje emocija u poslovnoj internetskoj komunikaciji*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Odsjek za komunikologiju.

Newbold, P., Carlson, W., & Thorne, B. (2007). *Statistics for business and economics, 6ht editions.* New Jersey: Pearson Education, Inc. Za hrvatsko izdanje Zagreb: MATE d.o.o.

Preacher, K. J. (2001). *Interaktivni alat za izračun hi-kvadrat testa*. Računalni softver. Preuzeto 12. ožujka 2022. sa www.testovi.info/hi-kvadrat-test-kalkulator.html

Rathus, S. A. (2001). *Temelji psihologije*. Prijevod 5. Izdanja. Jastrebarsko: Naklada Slap.

INFLUENCERI KAO ODGOJNI ČIMBENICI – MIŠLJENJE RODITELJA I DJECE

INFLUENCERS AS EDUCATIONAL FACTORS – PARENTAL AND CHILDREN'S OPINION

Jasminka ZLOKOVIĆ[1], Ana KRMPOTIĆ[2]
[1]Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka, Republika Hrvatska
[2]Osnovna škola „Dragalić“, Dragalić, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Društvene mreže kao snažan medij omogućavaju dvosmjernu komunikaciju ipojavu *influencera* sa značajnim utjecajem na druge ljude, posebice djecu i mlade u vrijeme njihovog intenzivnog razvoja. *Influenceri* svoje djelovanje ostvaruju konceptima parasocijalne povezanosti i identifikacije želja kao i *influence* marketingom. Medijske ličnosti danas preuzimaju jednu od socijalizacijskih uloga u odgoju te je iz tog razloga jedna od važnih uloga roditelja pomoći djeci u „odgoju za medije“ kako bi minimizirali manipulaciju djecom i njihovo uvođenje u neki iluzorni svijet koji im se prezentira kao „suvremena neminovnost“. Jedan od ciljeva istraživanja bio je problemu utjecaja *influencera* pristupiti s pedagoškog stajališta budući ovakav način ispitivanja na nacionalnom i širem planu izostaje. Putem posebno kreiranog anketnog upitnika ispitalo se mišljenje učenika 7. i 8. razreda (N = 51) osnovnih škola i njihovih roditelja (N = 26) o spoznajama *influencerskog* utjecaja i mogućih posljedica na djecu. Istraživanje je provedeno u 5 riječkih osnovnih škola. Rezultati pokazuju snažan *influencerski* utjecaj među učeničkom populacijom koji se ostvaruje kroz fenomene parasocijalne povezanosti, identifikacije želja i influence marketinga. Istovremeno roditelji pokazuju neinformiranost o problemu, nepoznavanje utjecaja *influencera* na djecu, dok neki ne uviđaju negativne utjecaje ili su prema problemu indiferentni. Istraživanje ukazuje na potrebu poticanja intenzivne komunikacije roditelja i djece o medijskom sadržaju i medijskim ličnostima kako bi se djecu osposobilo za kritički odnos prema njima. Istraživanje otvara i niz drugih istraživačkih pitanja na koje bi pedagogijska znanost trebala odgovoriti, a prvenstveno kreirati suvremene načine educiranja i osnaživanja roditeljskih odgojnih kompetencija posebice iz područja medijske pismenosti.

Ključne riječi: influenceri, odgoj, odnos roditelja i djece, osnaživanje roditeljskih kompetencija

APSTRACT
Social networks as a powerful medium enable two-way communication and the emergence of influencers with a significant impact on other people, especially children and young people during their intensive development. Influencers realize their work through the concepts of parasocial connection and identification of desires as well as influence through marketing. Today, media personalities take on one of the socializing roles in education, which is why one of the important roles of parents is to help children in “media education” to minimize manipulation of children and their introduction into an illusory world presented as “modern inevitability”. One of the goals of the research was to approach the problem of influencers' influence from a pedagogical point of view, since this method of examination at the national and wider level is absent. The opinion of 7th and 8th grade primary school students (N = 51) and their parents (N = 26) on the knowledge of influencer influence and possible consequences on children and youth was examined through a specially created questionnaire. The research was conducted in 5 primary schools in Rijeka.

The results show a strong influencer influence among the student population that is realized through the phenomena of parasocial connection, identification of desires and influence of marketing. At the same time, parents show ignorance about the problem, ignorance of the influence of influencers on children, while some do not realize the negative effects or are indifferent to the problem. The research points to the need to encourage intensive communication between parents and children about media content and media personalities in order to train children for a critical attitude towards them. The research also opens up a number of other research questions that pedagogical science should answer, primarily creating modern ways of educating and strengthening parental educational competencies, as well as in the field of media literacy.

Keywords: influencers, upbringing, parent-child relationship, strengthening parental competencies

UVOD

S obzirom na sve intenzivniju prisutnost društvenih mreža kao suvremenog oblika medija, u posljednjem desetljeću u javnosti se pojavljuju *influenceri* čije je najjednostavnije objašnjenje pojma - osoba od utjecaja (Oxford Learner's Dictionaries, 2021) koji utvrđuju velikim brojem pratitelja na pojedinim društvenim mrežama. *Influenceri* su osobe i organizacije koje privlače značajnu pozornost u razgovoru o određenoj temi a popularnost zavrjeđuju ne zahvaljujući isključivo svojoj stručnosti (Lou & Yuan, 2019). Oni djeluju na načine učenja neke osobe, na njihove spoznaje i ponašanja, a takav učinak na pojedinca ostvaruju modeliranjem, potkrepljenjem i socijalnom interakcijom (Folkvord et al., 2019) koja se događa posredstvom društvenih mreža. U današnje vrijeme mediji imaju veliki utjecaj na socijalizaciju mladih. U razdoblju adolescencije mladi su podložni raznim vanjskim utjecajima (Zloković, 2012), a samim time i utjecaju medijskih ličnosti, gdje društvene mreže i *influenceri* imaju socijalizacijsku ulogu u odrastanju djece i mladih. Medijske ličnosti svoj učinak na djecu i mlade ostvaruju kroz koncepte parasocijalne povezanosti (eng. *para – social relationship*) i prekida (eng. *para – social breakup*) i identifikacije želja (eng. *wishful identification*) kao i kroz *influence marketing*. Influenceri nemaju jednak broj pratitelja ni jednak učinak na publiku, stoga ih Ofcom (2020) klasificira na *influencere, mikro – influencere* i *nano – influencere*. *Influenceri* su tako utjecajne osobe koje na društvenim mrežama imaju više od milijun pratitelja, poznati i pod nazivom ekspert *influenceri* zbog posjedovanja dobro utvrđene marketinške tehnike kojom uključuju veći broj pratitelja. *Mikro – influenceri* su pojedinci koji na društvenim mrežama imaju od tisuću do milijun pratitelja i „na putu“ su da postanu eksperti, a njihov manji broj pratitelja im omogućava veću komunikaciju. Posljednja kategorija, *nano – influenceri su oni koji* imaju od tisuću do pet tisuća pratitelja, a njihov utjecaj je na užoj (lokalnoj) razini. To su najčešće oni korisnici koji teže izgradnji profila kao javne figure. Klasificirajući *influencere* prema broju pratitelja, važno je istaknuti i skupinu *vloggera* koji imaju velik utjecaj na mlađu populaciju (Ofcom, 2020). Oni su zvijezde društvenih mreža okupljene oko YouTube platforme, a imaju veliki utjecaj na odluke o potrošnji mlade publike koja ih prati (De Veirman, Hudders, & Nelson, 2019). *Vloggeri* su prema Boerman i van Reijmersdal (2020) izgradili veliku zajednicu pratitelja i pretplatnika, a istraživanje Folkvord i suradnika (2019) upućuje da djeca svakodnevno prate svog najdražeg YouTube-ra i

stvaraju povezanost s njim. Iz tog razloga, djeca su najpodložnija utjecaju *influencera* i influence marketinga kojeg oni promoviraju. Budući da su današnja djeca aktivni korisnici medija i društvenih mreža, dosadašnja istraživanja pokazuju da medijske ličnosti imaju snažan odgojni i socijalni učinak na njih. Zbog toga u javnom diskursu psihologijske i komunikacijske znanosti u posljednjem desetljeću dolazi do zamaha u istraživanjima *influencerskog* utjecaja (Gola, Richards, Lauricella, & Calvert, 2013; Tolbert & Drogos, 2019) i influence marketinga (van Reijmersdal & van Dam, 2020; Boerman & van Reijmersdal, 2020), kao i uloge roditelja u smanjenju snažnog odgojnog utjecaja *influencera* na njihovu djecu (Lin, Vijayalakshmi, & Laczniak, 2019; Grmuša, Tomulić i Anđelić, 2019).

Razlozi upotrebe i popularnost društvenih mreža iznalaze se u mogućnosti zbližavanja i povezivanja pojedinca s novim ljudima koji su uz pomoć društvene mreže u mogućnosti primanja i razmjenjivanja različitih informacija (Grbavac i Grbavac, 2014). Djeca u online svijetu izgrađuju vlastiti identitet gdje su profili na društvenim mrežama za njih „nepresušan izvor informacija“ (Car, 2010; str. 285). Uslijed različitih razloga društvene mreže danas sve snažnije preuzimaju odgojnu ulogu. Rezultati istraživanja Ofcom-a (2020) pokazali su da postoji veliki utjecaj Youtube-a na djecu i mlade u dobi od 5. do 15. godine. Prema istom istraživanju djeca svakodnevno koriste WhatsApp, Instagram, Facebook i Snapchat kao mreže koje im omogućavaju komunikaciju s drugima. Istraživanje Miller i suradnika (2016) nalazi da djeca u pravilu svakodnevno koriste 5 ili 6 društvenih mreža. Budući da se društvene mreže pojavljuju kao jedan od istaknutih medija, važno je i djecu i roditelje usmjeriti na važnost medijske pismenosti kao jednog u nizu oblika pismenost 21. stoljeća koji omogućava sposobnost kritičke analize medijskog sadržaja i razumijevanje medijske poruke umjesto pasivnog prihvaćanja. Mlade nije potrebno sprječavati u upotrebi medija nego ih je potrebno uključivati u kritičke rasprave o medijima i njenim potencijalno štetnim učincima (Vrkić Dimić, 2014). Ciboci (2018) poentira na važnost medijskog opismenjavanja mladih u svrhu zaštite od negativnog utjecaja medija, dok bi roditelji trebali usmjeriti odgoj djece na odgoj za medije. Djeca ne bi trebala biti sama i okružena raznim medijima, zbog čega je primarna roditeljska zadaća uključenost u medijski svijet djeteta. Samim time roditelj podučava vlastito dijete o prednostima i rizicima internetskog svijeta i sigurnosti na internetu. Livazović (2013) komunikaciju o medijskim sadržajima, uz razgovor roditelj – dijete, usmjerava i na razgovor sa roditeljima djetetovih vršnjaka o medijima. Roditelji bi trebali gledati medijski sadržaj s djecom i razgovarati o njemu tijekom gledanja kako bi bili upoznati s interesima vlastite djece (Livazović, 2013).

Zaključuje se da je najvažnija uloga roditelja komunikacija sa djetetom o medijima i medijskom sadržaju što uključuje i razgovore o *influencerima* i društvenim mrežama. Komunikacija roditelj - dijete važna je iz više razloga. Komunikacijom roditelji upoznaju interese djece, medijski ih opismenjavaju i odgajaju za odgovorno korištenje interneta. Prema tome, komunikacija je „alat“ kojim se mogu riješiti i najteži problemi ako je kvalitetna (Zloković, 2012). Istraživanje obiteljske komunikacije (Zloković, 2012) pokazalo je da adolescenti imaju potrebu za razgovor s roditeljima u kojem će ih se razumjeti. Iz navedenog proizlazi potreba promicanja komunikacije roditelja i djece o medijima i medijskim ličnostima, posebice jer djeca i mladi žive u virtualnom svijetu koji se treba razumjeti.

Dosadašnji pedagogijski doprinos u istraživanju ovog važnog odgojnog utjecaja *influencera* na djecu, mlade kao i na same odrasle, izostaje što predstavlja jedan respektabilan izazov suvremenoj pedagogijskoj znanosti.

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati mišljenje roditelja i učenika o *influencerskom* utjecaju. Istraživanjem se želi odgovoriti na pitanje jesu li roditelji i učenici svjesni postojanja odgojnog učinka kojeg medijske ličnosti imaju na djecu i mlade? Iz općeg cilja proizlaze slijedeće istraživačke hipoteze:

H1. Učenici imaju pozitivnije mišljenje o *influencerima* nego njihovi roditelji

H2. Učenici nisu svjesni postojanja *influencerskog* utjecaja

H3. Roditelji su svjesni odgojnog utjecaja *influencera* kojeg oni imaju na njihovu djecu

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja čine učenici i njihovi roditelji. Uzorak učenika sastojao se od 51 učenika (52.94% učenika i 47.06% učenica) prosječne životne dobi 14.06 godina. U istraživanju su sudjelovali učenici iz 5 osnovnih škola grada Rijeke (OŠ Vladimir Gortan, OŠ Kozala, OŠ Vežica, OŠ Trsat i OŠ Centar). Prema razredu kojeg pohađaju najviše je učenika 8. razreda kojih je 72.5%, dok je 27.5% učenika 7. razreda.

Uzorak roditelja čini 26 roditelja prosječne životne dobi 44.88 godina, od kojih je 88.46% majki, odnosno 11.54% očeva. Prema stupnju obrazovanja najveći postotak roditelja ima srednjoškolsko obrazovanje (57.7%), zatim visoku školu i fakultet (30.8%), dok najmanji postotak čine roditelji sa osnovnom školom (3.8%).

Mjerni instrumenti

Istraživačka metoda koja se koristila u svrhu prikupljanja kvantitativni podataka je anketa. Kreirana su dva anketna upitnika, za učenike i za njihove roditelje. Oba anketna upitnika bila su anonimna. Anketni upitnik za roditelje sastojao se od 55 čestica: *Opći – demografski podatci*, 13 čestica kojima se ispituje korištenje *Društvenih mreža*, 11 čestica kojima se ispituje *Upoznatost sa aktivnosti djeteta na društvenim mrežama*, 12 čestica kojima se ispituje *Komunikacija sa djetetom o utjecaju društvenih mreža* i 15 čestica kojima se ispituje *Influencerski utjecaj na djecu*. Anketni upitnik za učenike sastojao se od 50 čestica: *Opći –demografski podatci*, 7 čestica za ispitivanje korištenja *Društvenih mreža*, 25 čestica kojima se ispituje *Influencerski utjecaj* i 13 čestica kojima se ispituje *Reklamna pismenost*. U ispitivanju parasocijalne povezanosti i prekida povezanosti, identifikacije želja i reklamne pismenosti korištena je Likertova skala od 5 stupnjeva gdje 1 označava - uopće 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.

Način provođenja istraživanja i metode obrade podataka

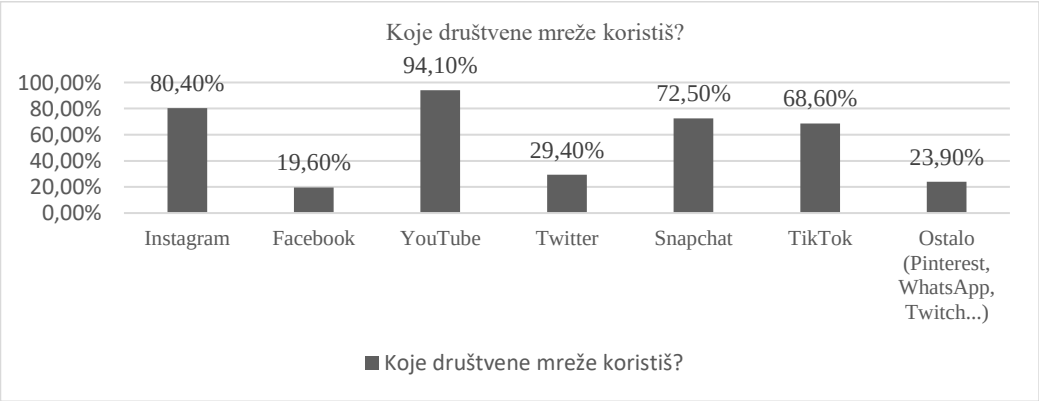
Podatci su se prikupljali mrežnim anketnim upitnicima izrađenima u alatu *Google Obrasci* koji su učenicima i roditeljima distribuirani preko ravnatelja škola. Anketno istraživanje je provedeno u školskoj godini 2020./2021., a podatci su se prikupljali od 15. svibnja 2021. do 18. lipnja 2021. Prikupljeni podatci analizirani su u Statističkom

programu za društvene znanosti (IBM SPSS Statistics 26.0). U obradi podataka koristi se deskriptivna statistika (frekvencije, postotci, aritmetička sredina i standardna devijacija) te testna statistika (t – test za nezavisne uzorke). Prilikom provođenja testne statistike ispitani su svi preduvjeti za provođenje iste.

REZULTATI I DISKUSIJA

Korisničke navike učenika i roditelja na društvenim mrežama

Rezultati istraživanja na uzorku učenika pokazali su da ne postoji dijete koje nije korisnik društvenih mreža. Učenici u pravilu koriste 4 (31.4%) društvene mreže, ali veliki postotak je i onih učenika koji koriste 3 (17.6%) ili 5 (17.6%) društvenih mreža. 94.1% učenika koristi društvenu mrežu YouTube, 80.4% Instagram, 72.5% Snapchat i 68.6% TikTok (Slika 1.).



Slika 1. Grafički prikaz čestice „Koje društvene mreže koristiš?“
Figure 1. Graphic representation of the particle “What social networks do you use?”

Slični rezultati su dobiveni i u istraživanjima u Ofcom (2020) u Engleskoj. Istraživanje je ukazalo i na to da djeca klasičnu televiziju zamjenjuju gledanjem YouTube-a. Iz rezultata istraživanja koje smo proveli zaključujemo da i učenici grada Rijeke u velikoj mjeri koriste YouTube. Međutim, dobiveni rezultati nam ne pokazuju je li YouTube zamijenio televiziju i kod učenika grada Rijeke.
Rezultati na uzorku roditelja pokazuju da veliki postotak roditelja, njih 69.23% koristi društvene mreže. Najčešće koriste 2 (26.9%) ili 3 (30.8%) društvene mreže, od kojih su najzastupljenije Facebook (65.4%), YouTube (61.5%) i Instagram (23.1%). Dobiveni rezultati mogu se povezati s istraživanjem Millera (2016) koji je došao do zaključka da je za razumijevanje dječjeg svijeta društvenih mreža potrebno da i roditelji budu njihovi korisnici. Naši rezultati upućuju na to da roditelji najčešće koriste društvene mreže koje koriste i njihova djeca.

Influencerski utjecaj na učenike

Influencerski utjecaj na uzorku učenika se propituje kroz koncepte parasocijalne povezanosti i prekida i identifikacije želja budući da se ova dva koncepta u dosadašnjim spoznajama najčešće koriste u interakciji s publikom. Rezultati pokazuju da se učenici

povezuju sa svojom najdražom medijskom ličnosti. 54.9% učenika smatra ju fizički privlačnom, a njih čak 60.8% smatra da su puno toga od iste i naučili. Veliki postotak učenika, njih 52.9%, mišljenja je da može ostvariti prijateljstvo, a 43.1% njih misli da poznaje medijsku ličnost koju prati. U prilog snažnog osjećaja prijateljstva i poznanstva ide podatak da 74.5% ispitanih učenika želi upoznati medijsku ličnost.
Budući da se uz povezanost spominje i parasocijalni prekid, željelo se utvrditi doživljavaju li ga učenici kada njihov najdraži *influencer* nije prisutan na društvenim mrežama. Rezultati pokazuju da ispitani učenici ne doživljavaju prekid tijekom njegove odsutnosti. Dapače, njih 76.5% se ne osjeća usamljeno ni izgubljeno kada je utjecajna osoba odsutna. Učenici ne pokušavaju stupiti u kontakt s medijskom ličnošću kada je odsutna (78.2%) i imaju druge aktivnosti s kojima se zaokupe (78.5%) tijekom njene odsutnosti s društvenih mreža. Nadalje, rezultati pokazuju snažnu parasocijalnu povezanost učenika i njihovih najdražih *influencera,* gdje ni njegova odsutnost sa društvenih mreža ne uvjetuje prekid što korespondira s rezultatima Tolbert i Drogos (2019). Budući da se jedna od ispitanih čestica odnosila na mišljenje učenika o učenju, utvrdilo se da učenici smatraju da mogu naučiti nešto od medijske ličnosti. Učenici s *influencerima* stvaraju trajni odnos i osjećaj prijateljstva kojim isti utječu na publiku, a ostvaruju ga privlačnim medijskim sadržajem i stvaranjem snažnog osjećaja prijateljstva s učenikom. Drugi koncept kojim se opisuje utjecaj je identifikacija želja pojedinca. Rezultati pokazuju da se učenici identificiraju sa sljedećim karakteristikama: uspjeh (52.9%), humor (52.9%) i osobno postignuće u kojemu učenici žele voditi život kao njihov najdraži *influencer* (35.3%) i žele posjetiti mjesta koje je *influencer* posjetio (54.9%). S druge strane slabije se identificiraju s karakteristikama inteligencije (49.1%), fizičkim izgledom (58.8%), ponašanjem (53%) i verbalnim izražavanjem (60.8%).
Ne postoji statistički značajna razlika među spolovima pri identificiranju sa karakteristikama uspjeha, inteligencije, humora, ponašanja i osobnog postignuća. Međutim, postoji statistički značajna razlika među spolovima i karakteristikama fizičkog izgleda ($t(49) = -1.997$, $p = 0.05$), pri čemu se učenice ($M = 2.83$, $SD = 1.606$) u većoj mjeri identificiraju s tom karakteristikom od učenika ($M = 1.96$, $SD = 1.506$).

Aktivnost djeteta na društvenim mrežama i komunikacija roditelja s djecom

Roditelji u nedovoljnoj mjeri razgovaraju sa svojom djecom o sadržaju i objavama sa društvenih mreža kojeg djeca gledaju i prate. 58.8% učenika navodi da uopće ili uglavnom ne razgovaraju sa svojim roditeljima o objavama sa društvenih mreža, dok 72,5% učenika navodi da njihovi roditelji uopće ili uglavnom ne razgovaraju s njima o sponzoriranom sadržaju kojeg objavljuje njihov najdraži *influencer*. Roditelji, jedino s djecom komuniciraju o proizvodima koje dijete želi (41.2%). Ovi rezultati upućuju na potrebu veće komunikacije roditelja i djece o reklamnom sadržaju i općenito medijskom sadržaju kako bi smanjili utjecaj influence marketinga.
Ispitana je upoznatost roditelja sa *influencerima* koje dijete prati u cilju utvrđivanja roditeljske upoznatosti s korisničkim navikama vlastite djece (Tablica 1.) Roditelji nisu upoznati s osobama koje dijete prati (65.38%) iako kontroliraju primjerenost sadržaja kojeg dijete gleda (73.08%). Veliki broj roditelja ne uključuje roditeljsku zaštitu na društvenim mrežama koje njihova djeca koriste (61.54%), kao što i nisu upućeni u sve sadržaje koje dijete prati (69.23%).

Tablica 1. Aktivnost djeteta na društvenim mrežama
Table 1. Child activity on social networks

Aktivnost djeteta na društvenim mrežama	**Da (%)**	**Ne (%)**
Upućen sam u sve sadržaje koje moje dijete prati na društvenim mrežama.	30.77	69.23
Znam koje *influencere* moje dijete prati na društvenim mrežama.	34.62	65.38
Svom djetetu ograničavam gledanje neprimjerenog sadržaja na društvenim mrežama i Internetu.	73.08	26.92
Moje dijete na svojim profilima ima uključenu roditeljsku zaštitu (g-mail, YouTube, Netflix…).	38.46	61.54

Dosadašnje spoznaje ukazale su na važnost uključivanja roditelja u aktivnost djece na društvenim mrežama kako bi se mogao smanjiti socijalni utjecaj medija na djecu. Rezultati ovog istraživanja pokazali da su roditelji donekle uključeni u digitalni svijet djeteta. Zbog navedenog je potrebno istaknuti potrebu intenziviranja roditeljske provjere društvenih mreža koje dijete koristi. Slično navodi i Miller (2016) stavljajući naglasak na iznimnu važnost uključivanja roditelja u svijet društvenih mreža djece.

Komunikacija roditelja i djece o utjecaju društvenih mreža podijeljena je u 3 kategorije: komunikacija roditelja i djece o sigurnosti na internetu, o medijskom sadržaju i o sponzoriranom sadržaju. Rezultati (Tablica 2.) pokazuju da roditelji najveću pažnju pridaju sigurnosti na internetu gdje 53.8% njih uvijek razgovara sa svojim djetetom o važnosti skrivanja osobnih podataka dok 73.1% njih svoje dijete uči da nije sigurno razgovarati sa strancima. Roditelji u pravilu često (50%) razgovaraju sa svojom djecom o sigurnosti, ali izostaje postupak prelaženja po postavkama privatnosti zajedno s djetetom, gdje je 30.8% onih koji to nikada ne čini. Ovi rezultati upućuju na svjesnost roditelja o postojanju opasnosti na internetu, gdje su oni ti koji medijski opismenjavaju vlastitu djecu o sigurnosti u online svijetu. Dobiveni rezultati upućuju na potrebu zajedničkog prolaženja postavkama privatnosti koja izostaje, a čime bi roditelji bili više upoznati sa društvenim mrežama vlastitog djeteta.

Rezultati su pokazali da roditelji prepoznaju važnost svoje uloge u smanjenju *influencerskog* utjecaja (57.7%), a 50% njih uvijek ima vremena razgovarati s djecom o društvenim mrežama i osobama koje prate. Međutim, u velikoj mjeri izostaje gledanje medijskog sadržaja s djecom gdje 30.8% roditelja to nikada ne čini, odnosno 34.6% njih to čini ponekad. Rezultati upućuju na potrebu informiranja roditelja o važnosti gledanja medijskog sadržaja s djecom i komentiranja istoga, jer se na taj način smanjuju medijski utjecaj na dijete (Kunić i sur., 2019).

Posljednja kategorija je komunikacija roditelj – dijete o sponzoriranom sadržaju. Razgovori s djecom o društvenim mrežama (42.3%) i sponzoriranom sadržaju (30.8%) su učestali. Velik postotak roditelja često (38.5%) ili uvijek (30.8%) s djecom razgovara o životu kakav se promovira na društvenim mrežama. Roditelji su, svjesni manipulacije koja se odvija na društvenim mrežama, a Rasmussen i suradnici (2021) ističu važnost njihove uloge u smanjenju iste i opismenjavanju djece o postojanju manipulacije na društvenim mrežama.

Tablica 2. Komunikacija roditelj - dijete o utjecaju društvenih mreža
Table 2. Parent-child communication about the impact of social networks

Komunikacija sa djetetom o utjecaju društvenih mreža	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**M**	**SD**
	%	**%**	**%**	**%**	**%**		
Sa djetetom razgovaram o društvenim mrežama.	0	15.4	26.9	42.3	15.4	3.58	0.94
Razgovaram sa djetetom o sigurnosti na Internetu.	3.8	7.7	11.5	50	26.9	3.88	1.03
Razgovaram sa djetetom o životu koji se promovira na društvenim mrežama.	3.8	3.8	23.1	38.5	30.8	3.88	1.03
Zajedno sa djetetom gledam sadržaj objavljen od strane njegovog najdražeg *influencera* i komentiram ga.	30.8	3.8	34.6	23.1	7.7	2.73	1.34
Moje dijete mi se obraća za pomoć ako ima probleme na društvenim mrežama.	19.2	7.7	30.8	26.9	15.4	3.12	1.33
Sa djetetom razgovaram o sponzoriranom sadržaju na društvenim mrežama.	23.1	11.5	15.4	30.8	19.2	3.12	1.47
Zajedno sa djetetom prolazim postavke privatnosti na društvenim mrežama.	30.8	11.5	30.8	7.7	19.2	2.73	1.48
Razgovaram sa djetetom o važnosti skrivanja osobnih podataka na društvenim mrežama.	7.7	3.8	7.7	26.9	53.8	4.15	1.22
Učim svoje dijete kako ni na internetu nije sigurno razgovarati sa strancima.	0	3.8	3.8	19.2	73.1	4.62	0.75
Smatram kako je za smanjenje *influencerskog* utjecaja na djecu najvažnija komunikacija roditelj – dijete.	0	0	11.5	30.8	57.7	4.46	0.70
Imam vremena razgovarati sa djetetom o društvenim mrežama i *influencerima*.	11.5	0	23.1	15.4	50	2.08	1.35

Ne postoji statistički značajna razlika između roditelja korisnika i ne korisnika društvenih mreža ($t(24) = -0.169$, $p > 0.05$) i komunikacije roditelj – dijete o društvenim mrežama. Može se zaključiti da na ovom uzorku obje grupe pridaju jednaku pažnju komunikaciji o društvenim mrežama i da se rezultati promatraju na razini grupe ($M = 3.58$, $SD = 0.945$). Učenici ispitanici mišljenja su da roditelji nedovoljno razgovaraju sa njima o društvenim mrežama i sponzoriranom sadržaju, dok dobiveni rezultati na roditeljskoj populaciji pokazuju suprotno.

Influencerski utjecaj na djecu

Influencerski utjecaj na djecu se u ovom dijelu istraživanja analizirao kroz kategorije promjena kod djeteta koje uviđaju roditelji i ulogu roditelja u otklanjanju *influencerskog* utjecaja. Dobiveni rezultati (Tablica 3.) pokazali su da roditelji nisu svjesni postojanja učinka medijskih ličnosti na dijete ostvarenog kroz društvene mreže. Roditelji ne mogu procijeniti postoje li promjene u ponašanju djeteta (42.3%) niti uči li dijete nešto iz medijskog sadržaja (42.3%). Jedan dio roditelja ne može procijeniti imaju li medijske ličnosti negativan utjecaj na dijete (34.6%). Međutim, rezultati pokazuju da roditelji ne uočavaju promjene u oblačenju vlastite djece koje mogu povezati sa *influencerom* (73.1%) ili verbalno izražavanje karakteristično za istoga (42.3%). Roditelji ne mogu procijeniti postoji li negativan utjecaj društvenih mreža na njihovo dijete, ali smatraju

kako ona previše koriste iste (57.7%) Također, ne mogu procijeniti jesu li njihova djeca ovisna o internetu i društvenim mrežama (30.8%) ni postoje li loše strane toga što su ona aktivni korisnici društvenih mreža (42.3%). 34.4% roditelja se uglavnom ne slaže s česticom da njihovo dijete društvene mreže koristi u edukativne svrhe, dok ih 34.6% ne može procijeniti koristi li dijete društvene mreže u edukativne svrhe.
Roditelji su svjesni vlastite uloge u smanjenju medijskog utjecaja, ali smatraju vlastito dijete medijski pismenijim od njih (34.6%). 69.3% njih se uglavnom ili u potpunosti slaže s česticom o važnosti roditeljske uloge u smanjenju utjecaja. Što se tiče razvoja reklamne pismenosti djece, 57.7% roditelja svom djetetu ne bi kupilo proizvod koji su kreirale utjecajne osobe, a 53.9% njih uči ga o postojanju industrijske manipulacije putem medijskih ličnosti. U konkretnim postupcima koje roditelji poduzimaju kako bi smanjili utjecaj ističu se razgovor s djetetom i uključivanje djeteta u sportske aktivnosti.

Tablica 3. *Influencerski* utjecaj na djecu
Table 3. *Influencers* impact on children

Influencerski utjecaj na djecu	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**M**	**SD**
	%	%	%	%	%		
Kod svog djeteta uočavam promjene u ponašanju koje povezujem s utjecajem *influencera*	19.2	19.2	42.3	11.5	7.7	2.69	1.15
Smatram kako je moje dijete ovisno o Internetu i društvenim mrežama	7.7	23.1	30.8	19.2	19.2	3.19	1.23
Ponekad se osjećam kao da društvene mreže odgajaju moje dijete	26.9	38.5	23.1	3.8	7.7	2.27	1.15
Smatram kako je moje dijete medijski pismenije od mene	11.5	7.7	19.2	26.9	34.6	3.65	1.35
Kod svog djeteta sam primijetio kako koristi vulgarne izraze koje je čuo od njegovog najdražeg *influencera*	42.3	26.9	19.2	7.7	3.0	2.04	1.14
Smatram kako moje dijete koristi društvene mreže u edukativne svrhe	15.4	34.4	34.6	7.7	7.7	2.58	1.10
Vidim loše strane toga što je moje dijete aktivni korisnik društvenih mreža	3.8	7.7	42.3	26.9	19.2	2.50	1.03
Smatram kako moje dijete previše koristi društvene mreže	7.7	15.4	19.2	23.1	34.6	3.62	1.32
Smatram kako moje dijete na društvenim mrežama može naučiti nešto pametno	11.5	7.7	42.3	19.2	19.2	2.73	1.21
Smatram kako *influenceri* imaju negativan utjecaj na moje dijete	23.1	15.4	34.6	11.5	15.4	2.81	1.35
Svom djetetu ću bez razmišljanja kupiti proizvod njegovog najdražeg *influencera* (*merch*) ako ga doista želi	57.7	38.5	3.8	0	0	1.46	0.58
Kod djeteta sam primijetio kako se oblači poput njegovog najdražeg *influencera*	73.1	15.4	7.7	3.8	0	1.42	0.80
Učim svoje dijete kako industrija pomoću *influencera* manipulira njime	11.5	11.5	23.1	23.1	30.8	3.50	1.36
Smatram kako je moja uloga najvažnija u smanjivanju *influencerskog* utjecaja na dijete	0	11.5	19.2	38.5	30.8	3.88	0.99

Prema dobivenim rezultatima može se zaključiti da roditelji nisu u velikoj mjeri svjesni postojanja utjecaja kojeg medijske ličnosti imaju na djecu ni utjecaja društvenih mreža na dijete, ali su svjesni svoje uloge u smanjenju iste. Ovo istraživanje pokazuje da roditelji nastoje smanjiti utjecaj na dijete, prepoznaju važnost razgovora sa djetetom, kao postupka kojim se može smanjiti *influencerski* utjecaj.

ZAKLJUČCI

Zbog kontinuiranog razvoja medija i pojave društvenih mreža kao novog oblika dolazi do promjena u svakodnevnom životu pojedinca gdje društvene mreže zamjenjuju tradicionalne oblike medija. Zbog dvosmjerne komunikacije koju društvene mreže omogućuju svojim korisnicima dolazi do pojave *influencera*. Oni sa svojim pratiteljima ostvaruju osjećaj parasocijalne povezanosti i identifikacije želja kojom djeluju na pojedinca. Svoj učinak medijske ličnosti ostvaruju i kroz influence marketing koji danas gotovo da je i zamijenio tradicionalne oblike oglašavanja. Iz svega prethodno navedenog, današnji „slavni“ najveći učinak ostavljaju na djecu i mlade gdje preuzimaju jednu od socijalizacijskih uloga. Zbog toga se ne smije izostaviti važna uloga roditelja u odgoju djece za medije, pa samim tim i odgoj o danas sveprisutnom djelovanju *influencera*. Ovim istraživanjem ispitivalo se mišljenje roditelja i učenika 7. i 8. razreda osnovnih škola u gradu Rijeci o temi *influencerskog* utjecaja te se analizirao medijski sadržaj kojeg objavljuju osobe od utjecaja istaknute u učeničkim odgovorima.

Prva istraživačka hipoteza koja se odnosi na mišljenje učenika i roditelja o *influencerima* može se djelomično potvrditi. Roditelji nisu informirani i upoznati s medijskim ličnostima i medijskim sadržajima koji njihova djeca prate što ukazuje na nedovoljnu educiranost roditelja o suvremenim medijima zbog čega ne uviđaju njihove negativne utjecaje na djecu. Navedeno može ukazivati i na indiferentnost nekih roditelja prema medijima gdje je uloga odgojno-obrazovnih djelatnika da im osvijesti potencijalne rizike koje takav stav ima na razvoj djeteta. Zbog navedenog se javlja potreba za osvještavanjem čim većeg broja roditelja o važnosti kontroliranja medijskog sadržaja jer ne činjenje istog potencijalno može dovesti do jačeg *influencerskog* utjecaja na djecu i do razvoja asocijalnih ponašanja. S druge strane, učenici se povezuju s medijskim ličnostima koje prate kroz koncepte parasocijalne povezanosti i identifikacije želja zbog čega imaju pozitivno mišljenje prema *influencerima.*

Druga istraživačka hipoteza o učeničkoj svjesnosti *influencerskog* utjecaja se potvrđuje. Učenici se povezuju s medijskim ličnostima koje prate, posebice se identificirajući s karakteristikama humora, uspjeha i osobnog postignuća istovremeno smatrajući da s njima mogu ostvariti prijateljstvo. Samim time učenici stvaraju virtualna prijateljstva koja potencijalno mogu zamijeniti stvarna prijateljstva i interakciju s realnim svijetom. Važno je istaknuti da učenici nisu svjesni manipulativne namjere influence marketinga zbog čega im je na nju potrebno dodatno ukazati i intenzivirati reklamno opismenjavanje djece i mladih.

Treća i posljednja hipoteza odnosi se na roditeljsku svjesnost o odgojnom utjecaju *influencera* na djecu te se djelomično može potvrditi. Rezultati su ukazali na nedovoljnu svjesnost roditelja o postojanju učinka zbog čega ne mogu procijeniti negativan utjecaj društvenih mreža na svoju djecu koju smatraju medijski pismenijom od njih samih. Iz navedenog se zaključuje da je potrebno poticati roditelje na vlastito medijsko

opismenjavanje kako bi mogli pratiti kontinuirane promjene koje se događaju na društvenim mrežama. Može se zaključiti da roditelji dijelom (ne)prepoznaju svoju važnost u odgoju za medije kao i da nisu dovoljno opismenjeni za prepoznavanje *influencerskog* utjecaja. Navedeno dovodi do potrebe za poticanjem više komunikacije roditelja i djece o medijskim ličnostima i njihovom učinku na djecu i mlade kako bi se isti mogao smanjiti. Što su roditelji kritičniji prema digitalnom svijetu i njihovim akterima to su i djeca svjesnija njihovog djelovanja i kritičnija prema istom.

Ovaj znanstveni rad otvara nova područja istraživanja, posebice na području pedagogije, koja do sada u velikoj mjerni nisu istraživana i može poslužiti kao smjernica za daljnje istraživanje učinka medijskih ličnosti na djecu. Radom se ukazuje na potrebu poticanja i davanja većeg značaja komunikaciji roditelj – dijete o medijima, medijskom sadržaju i većem reklamnom opismenjavanju djece i mladih. Potrebno je razvijati medijsku pedagogiju u smjeru prepoznavanja učinka društvenih mreža i *influencera* na pojedinca kako bi mogla odgovoriti na izazove koji se javljaju kontinuiranim i brzim razvojem suvremenih oblika medija. Unatoč isticanju važnosti medijske pedagogije fokusirane na djecu i roditelje kao korisnike suvremenih medija činjenica je koja slijedi znanstvene spoznaje da osnažene obitelji na dnevnoj razini općenito gledano bolje i intenzivnije komuniciraju, međusobno su povezane i pružaju si podršku, pokazuju međusobno razumijevanje te uvažavajući benefite roditeljske fleksibilnosti odgojnu funkciju ne prepuštaju sve učestalijoj stihiji i manipulaciji suvremenih medija i utjecaja influencera.

LITERATURA

Boerman, S. C., & van Reijmersdal, E. A. (2020). Disclosing Influencer Marketing on YouTube to Children: The Moderating Role of Para-Social Relationship. *Frontiers in Psychology, 10*(1), 1-15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03042

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2008.). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication, 13*, 210-230. https://doi.org/ 10.1111/ j.1083-6101.2007.00393.x

Car, S. (2010). Online komunikacija i socijalni odnosi učenika. *Pedagogijska istraživanja, 7*(2), 281-290.

Children and parents: Media use and attitudes report: 2019. (veljača, 2020). *Ofcom*. Retrieved 30th December 2020 from https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0023/190616/ children-media-use-attitudes-2019-report.pdf.

Ciboci, L. (2018). *Vrjednovanje programa medijske kulture u medijskom opismenjivanju učenika osnovnih škola* (Doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

De Veirman, M., Hudders, L., & Nelson, M. R. (2019). What Is Influencer Marketing and How Does It Target Children? A Review and Direction for Future Research. *Frontiers in Psychology, 10*(12), 1-16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02685

Folkvord, F., Bevelander, K. E., Rozendaal, E., & Hermans, R. (2019). Children's bonding with popular YouTube vloggers and their attitudes toward brand and product endorsements in vlogs: an explorative study. *Young Consum, 20*(2). https://doi.org/10.1108/YC-12-2018-0896

Gola, A. A. H, Richards, M. N., Lauricella, A. R., & Calvert, S. L. (2013). Building meaningful parasocial relationships between toddlers and media characters to teach early mathematical skills. *Media Psychology, 16*(4), 390-411. https://doi.org/10.1080/152132 69.2013.783774

Grbavac, J. i Grbavac, V. (2014). Pojava društvenih mreža kao globalnog komunikacijskog fenomena. *Media, culture and public relations, 5*(2), 206-219.

Grmuša, T., Tomulić, A. M. i Anđelić, V. (2019). Zaštita privatnosti djece i maloljetnika na društvenoj mreži Facebook: navike i iskustva roditelja. *Communication Management Review*, *4*(1), 78-97. https://doi.org/10.22522/cmr20190141

Influencer. (2021). *Oxford Learner's Dictionaries.* Retrieved 7th January 2021 from https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/influencer?q=influencer.

Kunić, I., Vučković Matić, M. i Sindik, J. (2016). Društvene mreže i zdravlje. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, *12*(47), 110-114.

Lin, M. H., Vijayalakshmi, A., & Laczniak, R. (2019). Toward an Understanding of Parental Views and Actions on Social Media Influencers Targeted at Adolescents: The Roles of Parents' Social Media Use and Empowerment. *Frontiers in Psychology*, *10*(12), 1-16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02664

Livazović, G. (2013). *Sigurnost djece u virtualnom okruženju: priručnik za nastavnike*. Sarajevo: Udruženje Društvo ujedinjenih građanskih akcija.

Lou, C., & Yuan, S. (2019). Influencer marketing: how message value and credibility affect consumer trust ofbranded content on social media. *Journal of Interactive Advertising*, *19*(1), 1-45. https://doi.org/10.1080/15252019.2018.1533501

Miller, D. (2016). *Social media in an English village*. London: UCL Press.

Miller, D., Costa, E., Haynes, N., McDonald, T., Nicolescu, R., Sinanan, J., Spyer, J., Venkatraman, S., & Wang, X. (2016). *How the world changed social media*. London: UCL press.

Rasmussen, E. E., Riggs, R. E., & Sauermilch, W. S. (2021). Kidfluencer exposure, materialism, and U.S. tweens' purchase of sponsored products. *Journal of Children and Media*, *16*(1), 68-77. https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1910053

Rozendaal, E., Buijzen, M., & Valkenburg, P. M. (2010). Comparing children's and adults' cognitive advertising competences in the Netherlands. *Journal of Children and Media*, *4*(1), 77-89. https://doi.org/10.1080/17482790903407333

Tolbert, A. N., & Drogos, K. L. (2019). Tweens' Wishful Identification and Parasocial Relationships With YouTubers. *Frontiers in Psychology*, *10*(12), 1-15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02781

van Reijmersdal, E. A., & van Dam, S. (2020). How Age and Disclosures of Sponsored Influencer Videos Affect Adolescents' Knowledge of Persuasion and Persuasion. *Journal of Youth and Adolescence*, *49*(7), 1531-1544. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01191-z

Vrkić Dimić, J. (2014). Suvremeni oblici pismenosti. *Školski vjesnik*, *63*(3), 381-394.

Zloković, J. (2012). Obiteljska kohezija i pozitivna komunikacija u funkciji osnaživanja suvremene obitelji - Prinos istraživanju pedagoških aspekata odnosa u obitelji. *Školski vjesnik*, *61*(3), 265-288.

NAPOMENA

Znanstveni rad je i rezultat znanstveno-istraživačkog rada na projektu „Osnaživanje obitelji za razvoj pozitivnih odnosa i obiteljskog zajedništva" (voditeljica Jasminka Zloković, šifra: uniri-drustv – 18-6, 1132) koji je otpočeo u ožujku 2019. godine uz potporu i sufinaciranje projekta od Sveučilišta u Rijeci. Na dionici projekta uz mentorstvo J. Zloković izrađen je i obranjen diplomski rad koautorice Ane Krmpotić.

STAVOVI STUDENATA PEDAGOGIJE O PEDAGOŠKOJ KOMPETENCIJI ZA POTICANJE INTERKULTURNOG RAZVOJA UČENIKA

ATTITUDES OF PEDAGOGY STUDENTS ABOUT PEDAGOGICAL COMPETENCE TO PROMOTE INTERCULTURAL DEVELOPMENT OF STUDENTS

Tina VEKIĆ
Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru, Mostar, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Kako bi suvremena multikulturalna društva postala interkulturalna nužno je jačati i razvijati interkulturalnu kompetentnost pomoću kojih pojedinac ostvaruje kvalitetnu komunikaciju i odnos među kulturno različitim pojedincima i skupinama. Interkulturalne kompetencije su potrebne svim građanima suvremenog svijeta kako bi mogli uspostaviti što kvalitetniji i konstruktivniji odnos među različitim pojedincima ili zajednicama. Ono što posebice izdvaja odgojno obrazovne djelatnike od svih drugih djelatnika je činjenica da oni, osim što imaju razvijene potrebne kompetencije za rad, posebice trebaju imati razvijenu „transfer kompetenciju“ na svoje učenike. U kontekstu interkulturalnih kompetencija, neophodno je da akteri u odgoju i obrazovanju posjeduju pedagošku kompetenciju za poticanje interkulturnog razvoja učenika. Istraživanje je imalo za cilj ispitati stavove ispitanika (studenata pedagogije iz Republike Hrvatske, Bosne i Hercegovine, Crne Gore i Srbije) prema pedagoškoj kompetenciji za poticanje interkulturalnog razvoja učenika. Na temelju rezultata istraživanja pokazalo se da su stavovi ispitanika pozitivno usmjereni prema prepoznatljivosti važnosti posjedovanja pedagoške kompetencije za poticanje intrkulturalnog razvoja učenika kod budućih stručnih suradnika - pedagoga. Na osnovi rezultata istraživanja koji su se odnosili na prepoznatljivost nastavnog plana i programa studija pedagogije za razvoj pedagoške kompetencije za poticanje interkulturalnog razvoja učenika, dalo bi se zaključiti kako je potrebno u inicijalno obrazovanje pedagoga (dodatno) unositi kolegije putem kojih bi budući pedagozi razvijali spomenutu kompetenciju, kao i jačali intrizičnu motivaciju za samostalni razvoj interkulturalne kompetentnosti te na taj način u svom pedagoškom djelovanju bili uspješni promicatelji interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: interkulturalna kompetentnost, akteri u odgoju i obrazovanju, pedagozi, učenici

ABSTRACT
In order for modern multicultural societies to become intercultural, it is necessary to strengthen and develop intercultural competence through which the individual achieves quality communication and relationships between culturally diverse individuals and groups. Intercultural competencies are needed by all citizens of the modern world in order to be able to establish a better and more constructive relationship between different individuals or communities. What sets educators apart from all other employees is the fact that, in addition to having developed the necessary competencies for work, they should especially have developed "transfer competence" to their students. In the context of intercultural competencies, it is necessary that actors in upbringing and education possess pedagogical competence to encourage intercultural development of students. The research aimed to examine the attitudes of respondents (students of

pedagogy from the Republic of Croatia, Bosnia and Herzegovina, Montenegro and Serbia) towards pedagogical competence to encourage intercultural development of students. Based on the results of the research, it was shown that the attitudes of the respondents are positively directed towards the recognizability of the importance of having pedagogical competence to encourage intercultural development of students in future professional associates - pedagogues. Based on the results of research related to the recognizability of the curriculum of pedagogy for the development of pedagogical competence to encourage intercultural development of students, it could be concluded that it is necessary to introduce additional (additional) courses in the initial education of pedagogues through which future pedagogues would develop this competence. , as well as strengthen the intriguing motivation for the independent development of intercultural competence and thus in their pedagogical work were successful promoters of intercultural education.

Keywords: intercultural competence, actors in education, pedagogues, students

UVOD

Suvremena multikulturalna društva postaju interkulturalna te je nužna potreba za interkulturalnim kompetencijama pomoću kojih pojedinac ostvaruje kvalitetnu komunikaciju i odnos među kulturno različitim pojedincima i skupinama. Interkulturalne kompetencije jesu alat za miroljubiv i konstruktivan odnos među različitim kulturama. Osoba koja je interkulturalno kompetentna, ne samo da se učinkovito služi stečenim znanjem (akademskim, profesionalnim, iskustvenim, životnim), sposobnostima, vještinama, vrijednostima i željama za poboljšanjem shvaćanja i poštovanja kulturnih različitosti i sličnosti, već i aktivno i odgovorno sudjeluje u izgradnji ključnih promjena koje se događaju tijekom interkulturalne komunikacije tj. interakcije u određenoj situaciji i/li sredini i tako doprinosi smanjivanju napetosti, nerazumijevanju, sukobima, jačanju solidarnosti i spremnosti na društvenu akciju (Piršl, 2014). Znanstvenici se uglavnom slažu da interkulturalna kompetencija ima kognitivne, afektivne i bihevioralne dimenzije (Arasaratnam-Smith, 2017). Bedeković (2011, str. 277) navodi i objašnjava te tri dimenzije kao: „kognitivne (objektivno i subjektivno znanje o svijetu i unutar svijeta na temelju osobnih iskustava), emocionalne (samopoštovanje, samopercepcija, radoznalost, otvorenost, sklonost prema odbacivanju lažnih pretpostavki, predrasuda i stereotipa te interkulturalna osjetljivost) i ponašajne/komunikacijske (verbalno i neverbalno ponašanje pojedinaca tijekom interkulturalne interakcije)“. Interkulturalne kompetencije su potrebne svim građanima suvremenog svijeta kako bi mogli uspostaviti što kvalitetniji i konstruktivniji odnos među različitim pojedincima ili zajednicama. No, ono što posebice izdvaja odgojno obrazovne djelatnike od svih drugih djelatnika je činjenica da oni, osim što imaju razvijene potrebne kompetencije za rad, posebice trebaju imati razvijenu „transfer kompetenciju“ na svoje učenike. Dakle, prijenos svojih kompetencija na učenike je ključan dio rada odgojno-obrazovnih djelatnika. Budući da su pedagozi u svakodnevnoj suradnji s velikim brojem odgojno-obrazovnih aktera, koji su nerijetko kulturalno drugačiji, potreba za razumijevanjem, kao i konstantnim razvijanjem i unapređenjem interkulturalnih kompetencija upravo kod pedagoga postaje imperativ. Samo interkulturalno kompetentan pedagog može kod učenika razvijati interkulturalne kompetencije, odnosno poticati interkulturalni razvoj učenika. Uloga pedagoga u kulturno-pluralnom svijetu zahtijeva i nove kompetencije koje mu otvaraju

mogućnost da kod učenika kreira odnose usmjerene prema stvarnom interkulturalnom znanju i osposobljavanju učenika za uspješnu interkulturalnu komunikaciju.
Nastavni plan i program obrazovanja pedagoga trebao bi se usmjeriti na pripremu odgojno-obrazovnih djelatnika – stručnih suradnika za rad u kulturno raznolikom društvu. Slična vizija trebala bi se osmisliti i za one djelatnike koji već rade u odgojno-obrazovnim institucijama, određenim aktivnostima kroz programe stručnog usavršavanja (Altan, 2016, prema Altan 2018). Stoga je nužno sagledati koliko studenti pedagogije – budući pedagozi prepoznaju nužnost posjedovanja pedagoške kompetencija za poticanje interkulturnog razvoja učenika kod odgojno obrazovnih aktera, kao i sagledati koliko procjenjuju svoje inicijalno obrazovanje kao važan čimbenik za razvoj pedagoške kompetencije za poticanje interkulturalnog razvoja i jesu li osobno zainteresirani za stjecanje pedagoške kompetencije za poticanje interkulturalnog razvoja učenika.

Cilj i hipoteze istraživanja

Istraživanje je imalo za cilj ispitati stavove ispitanika prema pedagoškoj kompetenciji za poticanje interkulturalnog razvoja učenika.
U skladu s postavljenim ciljem definirane su hipoteze istraživanja:
H1. Stavovi ispitanika su pozitivno usmjereni prema prepoznatljivosti važnosti posjedovanja pedagoške kompetencije za poticanje interkulturalnog razvoja učenika kod budućih stručnih suradnika – pedagoga
H2. Stavovi ispitanika su pozitivno usmjereni prema prepoznatljivosti važnosti posjedovanja pedagoške kompetencije za poticanje interkulturalnog razvoja učenika kod ostalih odgojno-obrazovnih aktera
H3. Ispitanici vide studij kao važan čimbenik za razvoj pedagoške kompetencije za odgojno-obrazovno djelovanje u području interkulturalizma
H4. Ispitanici su osobno zainteresirani za stjecanje pedagoške kompetencije za poticanje interkulturalnog razvoja učenika

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku od 634 studentice/studenta preddiplomskog i diplomskog studija pedagogije na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti u Mostaru (Federacija Bosna i Hercegovina), Filozofskog fakulteta u Nikšiću (Republika Crna Gora), Filozofskog fakulteta u Novom Sadu (Republika Srbija) i Filozofskog fakulteta u Zagrebu (Republika Hrvatska). Za provjeru hipoteze H3 korišten je poduzorak studenata završnih godina studija (N = 79). Za provjeru hipoteze H4 odgovori su traženi samo od studenata završne godine diplomskog studija koji su mišljenja da im studij pedagogije *nije, vrlo malo, osrednje* pružio razvoj interkulturalne kompetencije (N = 31). Međutim, pojedini studenti nisu postupili u skladu s uputama te su odgovorili i na ovo pitanje, te je ukupan subuzorak za provejru ove hipoteze iznosio N = 43.

Mjerni instrument
Upotrijebljen je anketni upitnik konstruiran u okviru znanstvenog projekta "*Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti*" - Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, u okviru kojeg je izrađena doktorska disertacija *Interkulturalne kompetencije pedagoga* (Vekić, 2020). Jedan dio instrumenta odnosio se na stavove ispitanika prema poželjnim akterima u odgoju i obrazovanju kojima je potrebna pedagoška kompetencija za poticanje interkulturalnog razvoja učenika.

Način provođenja istraživanja
Ispitivanje se provodilo skupno, za vrijeme nastave zimskog semestra, na početku ili na kraju sata, a u prosjeku je trajalo 15 - 20 minuta. Prije početka ispitivanja svi sudionici su bili informirani o svrsi istraživanja i načinu popunjavanja upitnika. Upitnik je jezično prilagođen za provedbu na Odseku za Pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, kao i za provedbu na Studiju pedagogije Filozofskog fakulteta u Nikšiću.

Metode obrade podataka
Rezultati istraživanja su predstavljeni frekvencijama i procentima.

REZULTATI I DISKUSIJA

Stavovi ispitanika prema prepoznatljivosti važnosti posjedovanja pedagoške kompetencije za poticanje interkulturalnog razvoja učenika
Kako bi se kod studenata pedagogije ispitalo mišljenje o tome kojim akterima je potrebna pedagoška kompetencija za poticanje interkulturalnog razvoja učenika, u instrument je uvršteno pitanje koje je od studenata tražilo da zaokruže najviše pet aktera kojima je po njihovom mišljenju potrebna pedagoška kompetencija za poticanje interkulturalnog razvoja učenika.

Tablica 1. Mišljenje studenata o tome kojim akterima je potrebna pedagoška kompetencija za poticanje interkulturalnog razvoja učenika
Table 1. Students 'opinion on which actors need pedagogical competence to encourage students' intercultural development

Akteri	N	%
Školski pedagozi/pedagoginje	556	87.7
Odgajatelji/ce u predškolskim ustanovama	442	69.7
Učitelji/ce razredne nastave	431	68.0
Školski psiholozi/psihologinje	304	47.9
Ravnatelji/ce odgojno-obrazovnih ustanova	263	41.5
Nastavnici/e društvene skupine predmeta	304	47.9
Nastavnici/e vjeronauka	188	29.7
Prosvjetni savjetnici/e	182	28.7
Nastavnici/e jezične skupine predmeta	148	23.3
Nastavnici/e prirodne skupine predmeta	46	7.3
Nastavnici/e umjetničke skupine predmeta	36	5.7
Školski knjižničari/ke	20	3.2
Nastavnici/e tehničke skupine predmeta	14	2.2
Netko drugi (Tko?)	18	2.8

Ovim istraživanjem se pokazalo kako studenti pedagogije upravo svoju struku stavljaju na prvo mjesto kada su u pitanju akteri kojima je potrebna pedagoška kompetencija za poticanje interkulturalnog razvoja učenika. Ovi rezultati su zapravo i očekivani, s obzirom da su studenti pedagogije ponajviše upućeni u rad pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi, te kao takvi prepoznaju nužnost da i sami budu interkulturalno kompetentni kako bi kod učenika mogli poticati interkulturalni razvoj. Pedagozi su stručni suradnici koji imaju svakodnevno neposredne kontakte s učenicima, učiteljima i roditeljima, te surađuju s ravnateljstvom ustanove i ostalim stručnim suradnicima, ali i drugim ustanovama u lokalnoj zajednici. Razvidna je sama brojnost kontakata koje ostvari pedagog na svome radnome mjestu, te ukoliko se pribroji k tome sami opis posla pedagoga u globaliziranom svijetu, zapravo se dođe do zaključka da su upravo pedagozi ti kojima je jako potrebna pedagoška kompetencija za poticanje interkulturalnog razvoja učenika. Osim pedagoga veliki broj ispitanika (70%) je naveo odgojitelje u predškolskim ustanovama kao važne aktere kojima je nužna pedagoška kompetencija za poticanje interkulturalnog razvoja učenika. S obzirom na to da škole više nego bilo koja druga društvena ustanova okupljaju u jednom malom prostoru širok spektar pojedinaca koji čine društvo u cjelini, učitelji i ostalo osoblje postaju sve važniji za razumijevanje kulturnih konteksta iz kojih njihovi učenici dolaze (Bennett, 2015). Zapravo za rad s djecom i mladima koji predstavljaju populaciju koja „najbrže uči i usvaja“, svim akterima, na svim stupnjevima odgojno-obrazovnog rada, je potrebna pedagoška kompetencija za poticanje interkulturalnog razvoja učenika.

Uzme li se u obzir da se interkulturalne kompetencije stječu već od najranijih dana, vrlo je važno da su odgajatelji u predškolskim institucijama u mogućnosti prenijeti te razvijati kod učenika interkulturalnu kompetentnost. S obzirom na to da razdoblje ranog djetinjstva predstavlja osjetljivo doba u kome je dijete u fazi kada tek počinje formirati vlastite stavove, vrijednosti i vrijednosne orijentacije, od odgajatelja se očekuje dobro poznavanje osnovne terminologije u području interkulturalizma te poznavanje ciljeva interkulturalnog odgoja i obrazovanja (Bedeković i Šimić, 2017). Djecu je potrebno na načine prikladne njihovoj dobi upoznavati s vlastitim kulturnim identitetom, ali isto tako i ukazivati na različitosti među ljudima, uz poticanje priznavanja i poštivanja bez obzira na razlike. Koliko je važno u predškolske ustanove uključivati djecu, a samim time i zastupati interkulturalni odgoj i obrazovanje, pokazuje i istraživanje Tonković (2017) koje je pokazalo da postoji razlika spremnosti za školu romske djece koja su bila i koja nisu bila uključena u neki od predškolskih programa. Romska djeca koja su duže bila uključena u neki od predškolskih programa pokazala su bolje rezultate (u bodovima) na upitniku spremnosti za školu. Kronološki gledano u formalnom obrazovanju, na postignuća koje su ostvarili predškolski odgajatelji, nastavljaju raditi učitelji razredne nastave. Ispitanici ovog istraživanja, točnije 68% njih, su učitelje razredne nastave visoko rangirali kao aktere kojima je potrebna pedagoška kompetencija za poticanje interkulturalnog razvoja učenika. Danas je uloga učitelja u procesu interkulturalnog odgoja i obrazovanja sve više nadopunjena ulogom suradnika, kreatora i moderatora interkulturalnih odnosa, ali i organizacijom primjerenih oblika nastave koji učenicima omogućavaju ozračje međusobnog razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti, ravnopravne interakcije i suradničkog učenja (Bedeković i Zrilić, 2014). Osim pedagoga, odgajatelja u predškolskim ustanovama, učitelja razredne nastavne, nešto manje od pola ispitanika (48.5%) stavlja školske psihologe kao aktere u odgoju i

obrazovanju kojima je potrebna pedagoška kompetencija za poticanje interkulturnog razvoja učenika. Osim što su psiholozi stručni suradnici u školama, u srednjem obrazovanju mogu biti i profesori psihologije u nastavnim planovima i programima škola u kojima je to predviđeno. Psiholog također osim s učenicima radi i s učiteljima, nastavnicima i roditeljima, drugim stručnim suradnicima i ostalim osobljem odgojno-obrazovne ustanove, sve u cilju što boljeg razumijevanja učenika i veće pomoći njima, posebice kada su u pitanju kulturne razlike i reakcije učenika na njih. Stoga je jako važno da su i sami psiholozi interkulturalno kompetentni, kako bi mogli učenicima pomoći i poticati ih na razvijanje interkulturalnih kompetencija. Nastavnike društvenih skupina predmeta studenti pedagogije koji su sudjelovali u ovom istraživanju (njih 47.3%) navode kao važne aktere kojima je potrebna pedagoška kompetencija za poticanje interkulturalnog razvoja učenika. Ostale djelatnike u odgojno-obrazovnom radu, studenti pedagogije obuhvaćeni ovim istraživanjem stavljaju u manjim udjelima. Da je ravnateljima odgojno-obrazovnih ustanova potrebna pedagoška kompetencija za poticanje interkulturalnog razvoja učenika smatra 41.9% studenata. Iako je susret ravnatelja s učenicima ne tako čest, ipak ravnatelji su menadžeri odgojno obrazovnih ustanova, te pravac u kojem oni vode i upravljaju ljudskim potencijalima u određenoj ustanovi je jako važan. Dakle, iako ne direktno, ravnatelji su važna karika koja indirektno prema učenicima utječe na njihov cjelokupni, pa samim time i interkulturalni razvoj. Određeni broj ispitanika smatra da je nastavnicima vjeronauka (30%), kao i prosvjetnim savjetnicima (28.6%) potrebna pedagoška kompetencija za poticanje interkulturalnog razvoja učenika. Iznenađuje, ako ne i zabrinjava podatak koji se dobio ovim istraživanjem, da je malo više od petine ispitanika (23%) nastavnike iz jezičnih skupina predmeta procijenilo kao one kojima je potrebna spomenuta kompetencija. Kako su nastavnici stranih jezika prirodno u ulozi osoba koje grade mostove među različitim kulturama trebalo bi ih na primjeren način upoznati s teorijom i praksom interkulturalne kompetencije i metodikom njenog integriranja u program nastave stranog jezika (Bilić, 2006). Lujić (2015) navodi da unatoč pozitivnim odgojno-obrazovnim ishodima interkulturalnoga pristupa u nastavi stranih jezika, i za učenike ali i za društvo u cjelini, neprikladni nastavni uvjeti i nedovoljna osposobljenost učitelja stranih jezika za ostvarivanje načela interkulturalne nastave neki su od čimbenika koji ograničavaju njegovu primjenjivost. Stoga je zapravo potrebno da budući nastavnici stranih jezika budu unutar svog inicijalnog obrazovanja osposobljeni za poticanje interkulturalnog razvoja učenika, ali i da budu prepoznati od okoline kao oni akteri mogu uvelike doprinijeti takvom razvoju učenika. Živković (2013) navodi nekoliko preporuka u vezi sa konkretnim mjerama koje bi nastavnik stranog jezika mogao realizirati na nastavi i na taj način poticati interkulturalni razvoj učenika: definirati razlike i sličnosti koje postoje između dvije države, dva naroda i dva jezika; identificirati i prevladati stereotipe i predrasude; nabrojati pojedince vlastitog porijekla koji su uspjeli u toj zemlji čiji se jezik uči; nabrojati riječi tog stranog jezika koje se koriste u vlastitom jeziku i po potrebi riječi iz našeg jezika koje se koriste u tom jeziku; opisati bilateralne veze koje postoje između vlastite zemlje i te druge zemlje, iz područja ekonomije, politike, znanosti, tehnike, umjetnosti; navesti poznate sportske igrače, glazbenike, glumce, znanstvenike, pisce, slikare ili druge uspješne pojedince porijeklom iz te zemlje. Istraživanja također sugeriraju da suradničko učenje potiče razvoj interkulturalne kompetencije (Arasaratnam, 2016). Ove, ali i niz drugih načina rada svjedoči velikoj mogućnosti

interkulturalnog razvoja učenika putem nastave stranih jezika, stoga je pedagoška kompetencija za poticanje interkulturalnog razvoja učenika kod nastavnika stranih jezika neupitna. Od ostalih aktera kojima je potrebna pedagoška kompetencija za poticanje interkulturalnog razvoja učenika u odgoju obrazovanju ispitanici navode i nastavnike prirodne, tehničke i umjetničke skupine predmeta, kao i školske knjižničare, no u znatno manjem broju. Dakle, neupitna je važnost pedagoške kompetencije za poticanje interkulturalnog razvoja učenika za sve one koji su uključeni u odgoj i obrazovanje. No, s obzirom na činjenicu da su određeni nastavnici sadržajem predmeta kojeg predaju, više vezani uz humanističke i društvene sfere, razumljivo je da se ti nastavnici u svojem radu s djecom češće susreću s temama vezanih za interakciju, odnose i slično, pa samim time im je i nužnija pedagoška kompetencija za poticanje interkulturalnog razvoja učenika.

Procjena studenata o zaslužnosti studija za razvoj pedagoške kompetencije za odgojno-obrazovno djelovanje u području interkulturalizma

S obzirom da se interkulturalne kompetencije uče i razvijaju tijekom života pojedinca, ovim istraživanjem se željelo ispitati mišljenje studenta pedagogije koliko je studij pedagogije, ukupno gledano, razvio njihovu pedagošku kompetenciju za odgojno-obrazovno djelovanje u području interkulturalizma. Mišljenje se tražilo samo od studenata završne godine diplomskog studija, dakle onih studenata koji su odslušali cjelokupni program studija te imaju opću upućenost o traženom. Svoje odgovore trebali su zaokružiti na skali od 1 do 5 i to redom: *nimalo, malo, osrednje, mnogo, vrlo mnogo.*

Tablica 2. Mišljenje studenata završnih godina diplomskih studija o tome koliko je studij razvio njihove pedagoške kompetencije za poticanje interkulturalnog razvoja učenika

Table 2. Opinion of final year students on the extent to which the study has developed their pedagogical competencies to encourage intercultural development of students

	N	**%**
nimalo	-	0.0
malo	1	1.26
osrednje	30	37.97
mnogo	38	48.10
vrlo mnogo	10	12.66
ukupno	79	100.0

Dobiveni rezultati ukazuju kako ispitanici na skali od pet stupnjeva ponajviše trećim i četvrtim stupnjem (*osrednje* (37.97%) *i mnogo* (48.19%)) procjenjuju svoj studij kao onaj čimbenik koji im je razvio njihovu pedagošku kompetenciju za odgojno-obrazovno djelovanje u području interkulturalizma. Takvi rezultati ukazuju na realnu sliku, da unutar nastavnog plana i programa studija pedagogije, s jedne strane ipak postoje kolegiji koji kod studenata razvijaju pedagošku kompetenciju za djelovanje unutar sadržaja interkulturalizma u odgoju i obrazovanju, dok s druge pak strane ukazuju i na činjenicu da bi studiji pedagogije mogli više zastupiti sadržaja koji bi kod studenata poticali spomenutu kompetenciju. Rezultati istraživanja koji ukazuju da se tek nekoliko ispitanika složilo da je studij pedagogije *vrlo mnogo* (12.66%) utjecao na razvoj pedagoške kompetencije za odgojno-obrazovno djelovanje u području interkulturalizma, zapravo ukazuju da se putem inicijalnog obrazovanja pedagoga može više učiniti i postići kada su u pitanju interkulturalne kompetencije.

Istraživanje (Turk i Ledić, 2013) provedeno na uzorku od 139 studenata prvih godina diplomskog studija pedagogije, sa svih sveučilišta u Republici Hrvatskoj koje se bavilo pitanjem kako studenti pedagogije procjenjuju doprinos visokoškolskog obrazovanja stjecanju pojedinih kompetencija – gdje su bile unesene i procjene o kompetencijama europske dimenzije u obrazovanju je pokazalo da visokoškolsko obrazovanje (studiji Pedagogije) djelomično pridonosi u razvoju kompetencija europske dimenzije u obrazovanju kod budućih pedagoga. Slijedom toga, novim istraživanjima valjalo bi pobliže istražiti mišljenje studenata pedagogije na koji način vide svoje inicijalno obrazovanje koje bi više razvijalo pedagošku kompetenciju za poticanje interkulturalnog razvoja učenika. Jedan dio rezultata bi vjerojatno ukazivao na malu zastupljenost sadržaja iz interkulturalizma na preddiplomskoj razini studija pedagogije. Kreatori nastavnih planova i programa bi kroz reviziju postojećeg stanja, te uzimajući u obzir sugestije studenata, a promatrajući realne potrebe suvremenog multikulturalnog društva mogli donijeti smjernice na koji način unijeti promjene u nastavni plan i program koje bi dugoročno osigurale da studij pedagogije bude kvalitetna podloga za jačanje i daljnji razvoj interkulturalnih kompetencija. Kao i svaki stručnjak, pedagog bi dolaskom na radno mjesto trebao posjedovati kompetencije koje su mu potrebne kako bi kvalitetno obavljao svoj posao. Očekuje se, dakle, da inicijalno obrazovanje pedagoga omogući razvoj i usvajanje temeljnih znanja i vještina koje će pedagogu omogućiti da poslu pristupi na profesionalan i stručan način (Turk i Ledić, 2013). Kako bi se spomenuto realiziralo, potrebno je konstantno, iznova analizirati potrebe društva i na taj način usklađivati sadržaje nastavnog plana i programa inicijalnog obrazovanja pedagoga. Valja imati na umu da je iznimno važno obrazovanje pedagoga kako bi i sam mogao kvalitetno sudjelovati u odgoju i obrazovanju djece i mladih, te biti aktivni promicatelj interkulturalnog razvoja učenika.

Kako bi se moglo razmišljati uopće o promicanju interkulturalizma, prije svega potrebno je u tom području osposobiti one koji će raditi ili pak već rade u odgoju i obrazovanju, posebice pedagoge. Suvremeni odgojno-obrazovni djelatnici postaju obavezni naučiti učenike kako učinkovito komunicirati s kulturalno različitim pojedincima i skupinama (Altan, 2018). Za kvalitetno osposobljavanje interkulturalno kompetentnih pedagoga, dakako da su zaslužni studiji pedagogije, odnosno one institucije koje obrazuju buduće pedagoge. Nužno je u studij pedagogije ugrađivati interkulturalne sadržaje, ali i omogućiti njihovu iskustvenu preradu kako bi budući pedagozi mogli preuzeti aktivnu ulogu u rješavanju interkulturalnih problema (Peko i sur., 2009). Rezultati istraživanja Boghian (2019) su pokazali da obrazovanje odgojno-obrazovnih djelatnika koje u svojem programu nudi interkulturalne sadržaje, a temeljeno je na interakciji, aktivnom sudjelovanju, analizi, kritičkom mišljenju, suradnji i timskom radu pozitivno utječe na izgradnju interkulturalnih kompetencija. Mnogi istraživači sugeriraju da je proces učenja interkulturalne kompetencije razvojni, što znači da s vremenom, iskustvima i namjernim razmišljanjima ljudi mogu naučiti stvari koje kumulativno doprinose interkulturalnoj kompetenciji.

Osobna zainteresiranost studenata za stjecanje pedagoške kompetencije za odgojno-obrazovno djelovanje u području interkulturalizma

Kako bi se utvrdila motivacija studenata za stjecanjem pedagoške kompetencije za odgojno-obrazovno djelovanje u području interkulturalizma, u anketnom je upitniku postavljeno pitanje kojim se željelo doznati u kojoj su mjeri osobno zainteresirani za stjecanje takve pedagoške kompetencije. Za provjeru hipoteze H4 odgovori su traženi samo od studenata završne godine diplomskog studija koji su mišljenja da im studij pedagogije *nije, vrlo malo, osrednje* pružio razvoj interkulturalne kompetencije (N = 31). Međutim, pojedini studenti nisu postupili u skladu s uputama te su odgovorili i na ovo pitanje, te je ukupan subuzorak za provejru ove hipoteze iznosio N = 43.

Tablica 4. Zainteresiranost za stjecanjem pedagoške kompetencije za poticanje interkulturalnog razvoja učenika

Table 4. Interest in acquiring pedagogical competence to encourage intercultural development of students

	N	**%**
nimalo	-	0.0
malo	4	9.3
osrednje	19	44.18
mnogo	14	32.55
vrlo mnogo	6	13.95
ukupno	43	100.0

Osim onih koji su izrazili osrednju osobnu zainteresiranost (44.18%) određeni dio njih pokazuje veliku (32.55%) i vrlo veliku osobnu zainteresiranost (13.95%), što je dobar podatak, jer valja imati na umu da je intrinzična motivacija ili osobna zainteresiranost ključni faktor oko usvajanja određenog sadržaja, u ovom slučaju sadržaja iz područja interkulturalizma, odnosno interkulturalne kompetentnosti u odgojno-obrazovnom radu. Rezultati istraživanja (Bedeković, 2011) pokazali su kako su stavovi ispitanika prema poželjnim interkulturalnim kompetencijama potrebnima za rad u kulturno pluralnim razredima pozitivno usmjereni. Među poželjne interkulturalne kompetencije koje su potrebne za rad u kulturno pluralnim razredima ubrajaju: otvorenost za različite kulture (interkulturalna osjetljivost), komunikacijske vještine, vještine nenasilnoga rješavanja sukoba i sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika, motiviranost za kontinuirano informiranje i obrazovanje, vještine timskoga rada, sposobnost razumijevanja ključnih pojmova (interkulturalizam, multikulturalizam, identitet, etnocentrizam...), osjetljivost na diskriminaciju, sposobnost obrade društveno osjetljivih tema, vještine primjene aktivnih metoda i strategija poučavanja i kritički pristup zbivanjima u društvu (Bedeković, 2011, 2015.). Ukoliko se k tome pribroje i rezultati Mrnjaus i suradnici (2013) koji pokazuju kako budući pedagozi, učitelji i nastavnici iskazuju visok interes za teme iz interkulturalnosti, navodi na pomisao da su studenti upoznati sa znanjem da „interkulturalna kompetentnost može smanjiti stres na poslu i povećati produktivnost rada“ kako navode Saquib i suradnic (2019, prema Wang et al., 2020, str. 143). Rezultate da ima i onih studenata koji svoju osobnu zainteresiranost za stjecanjem pedagoške kompetencije procjenjuju sa *malo* (9.3%) mogu se pripisati studentskoj neupućenosti o važnosti interkulturalne kompetencije u odgoju i obrazovanju, posebice jer se radi o studentima koji su stava da im studij pedagogije nije

dao dovoljna znanja iz područja interkulturalizma. Osim što vrlo vjerojatno nisu upućeni u važnost spomenutih kompetencija za njihov budući rad, ovakvi stavovi bi se mogli povezati s rezultatima istraživanja Turk i Ledić (2013) prema kojima kompetencije europske dimenzije (u kojima su bile zastupljene čestice interkulturalnog odgoja i obrazovanja) u obrazovanju studenti ne smatraju važnima za svoju profesiju, u usporedbi s većinom drugih kompetencija. S obzirom na ovakve stavove budućih pedagoga otvara se razmišljanje o njihovoj budućoj inicijativi i osobnom interesu oko provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja u institucijama u kojima budu radili. Ovakvi rezultati posebice zabrinjavaju ukoliko se uzme u obzir broj kontakata s kojima pedagog ostvari odnos, te s obzirom na široki spektar područja rada pedagoga. U tom je kontekstu moguće razmisliti na koji način ove buduće pedagoge stimulirati i potaknuti na veću zainteresiranost iz ovog područja, koje čini vrlo važan dio kompetentnosti za njihov budući rad. Optimistično gledajući, takvim studentima, budućim pedagozima - koji trenutno nisu zainteresirani za interkulturalne kompetencije u odgoju i obrazovanju, može samo potreba koja će proizići iz samog opisa posla (školskog) pedagoga, povećati osobnu zainteresiranost za teme iz područja interkulturalizma. Nadati je se da će imati priliku unutar programa stručnog usavršavanja pedagoga nadograditi svoje interkulturalne kompetencije u odgoju i obrazovanju i na taj način biti aktivni i samosvjesni nositelji i promicatelji demokratskih vrijednosti u instituciji u kojoj rade te općenito društvu.

ZAKLJUČCI

Ukoliko se (školski) pedagog promatra kao najšire profiliran stručni suradnik koji ostvaruje razvojnu pedagošku djelatnost, te sudjeluje u svim fazama odvijanja odgojno-obrazovnog procesa, a u međusobnom je kontaktu sa svima koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom radu, razvidno je da bi izostanak interkulturalne kompetentnosti prouzročio širi niz poteškoća u uspostavi demokratske klime odnosa kako u odgojno-obrazovnoj ustanovi, tako i u društvu. Od interkulturalno kompetentnog pedagoga se očekuje da je osoba od pouzdanja i otvorenosti prema svima uključujući i kulturno različite pojedince i skupine učenika. Osim spomenutog, organizacija pedagoškoga rada (školskog) pedagoga treba biti temeljena na pružanju primjera suradničkog i timskog učenja. Nadalje, interkulturalno kompetentan pedagog treba biti uspješan u izgradnji kvalitetnih odnosa, mirnog rješavanja konflikata, poticajne i otvorene komunikacije, prepoznavanja, uvažavanja i poštivanja, s demokratskim karakteristikama vođenja. Drugim riječima, sva svoja znanja, stavove i ponašanja treba temeljiti na suradništvu, otvorenosti, poštivanju i međusobnom uvažavanju, tako stvarajući buduću viziju razvoja odgojno-obrazovne ustanove, koja će biti prepoznatljiva po svim vrijednostima koje promiče interkulturalni odgoj i obrazovanje. Rezultati istraživanja pokazali su kako studenti pedagogije prepoznaju važnost interkulturalne kompetentnosti za njihov budući rad, pri čemu upravo (školske) pedagoge rangiraju na prvo mjesto kada su u pitanju akteri kojima je potrebna pedagoška kompetencija za poticanje interkulturalnog razvoja učenika. Rezultati istraživanja također pokazuju kako većina studenata završne godine diplomskog studija pedagogije procjenjuje plan i program studija kao čimbenik koji im je razvio pedagošku kompetenciju za interkulturalno obrazovanje učenika. Unatoč, relativno zadovoljavajućim spomenutim rezultatima kod većine studenata, ipak onaj dio

ispitanika koji je mišljenja da im studij pedagogije nije ili pak vrlo malo omogućio razvoj spomenute kompetencije ukazuje na mogućnost poboljšanja i obogaćivanja planova i programa studija pedagogije s temama vezanih za stjecanje interkulturalne kompetentnosti te pedagoške kompetencije za poticanje interkulturalnog razvoja učenika. Ispitanicima koji su mišljenja da ih studij pedagogije nije osposobio za interkulturalno djelovanje ne preostaje ništa drugo nego da se sami, ovisno o vlastitoj zainteresiranosti razvijaju na tom području. Uzmu li se u obzir rezultati koji pokazuju da od tih studenata (koji program pedagogije vide kao manjkav čimbenik po pitanju razvijanja interkulturalnih kompetencija) je najveći broj koji imaju osrednju osobnu zainteresiranost za razvoj pedagoške kompetencije za interkulturalno poticanje učenika, navodi na zaključak da je te buduće pedagoge potrebno dodatno stimulirati i potaknuti za teme iz ovog područja u okviru njihovih budućih profesionalnih usavršavanja. S obzirom na ranije navedenu prepoznatljivost važnosti interkulturalne kompetentnosti, prepoznate od studenata pedagogije, budućih pedagoga, kao i procjene doprinosa studija pedagogije razvoju interkulturalnih kompetencija, zanimljivim se smatra ispitati pedagoge praktičare o važnosti spomenute kompetencije za njihov rad, odnosno je li profesionalna usavršavanja pedagoga odgovaraju potrebama multikulturalnog društva, što svakako predstavlja izazov za buduća istraživanja.

LITERATURA

Altan, M. Z. (2018). Intercultural Sensitivity A Study of Pre-service English Language Teachers. *Journal of Intercultural Communication*, *46*, 1-17.

Arasaratnam, L. A. (2016). Intercultural competence. In *Oxford Research Encyclopedia of Communication* (pp. 01-23). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.68

Arasaratnam-Smith, L. A. (2017). Intercultural competence: An overview. In D. K. Deardorff & L. A. Arasaratnam-Smith (Eds.), *Intercultural Competence in Higher Education* (pp. 7-18). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315529257

Bedeković, V. (2011). *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (Doktorski rad). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Bedeković, V. (2015). Interkulturalna kompetentnost pedagoga u odgoju i obrazovanju za interkulturalne odnose. *Školski vjesnik*, *64*(1), 7-24.

Bedeković, V. i Šimić, M. (2017). Razvijanje interkulturalne kompetencije u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, *12*(1), 75-90.

Bedeković, V. i Zrilić, S. (2014). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu. *Magistra Iadertina*, *9*(1), 111-122.

Bennett, J. M. (2015). *The SAGE encyclopedia of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Bilić Štefan, M. (2006). In corporating intercultural communicative competence in for eign language teaching. *Odgojne znanosti*, *8*(1(11)), 279-288.

Boghian, I. (2019). Building teacher intercultural competence to address cultural diversity in class. In Conferința "Integrare prin cercetare și inovare" (pp. 44-49). https://ibn.idsi.md/en/cautare?find=316.74%3A37%2B37.035

Lujić, R. (2015). Mogućnosti i ograničenja autobiografije interkulturalnih susreta u nastavi stranih jezika iz perspektive učitelja francuskoga jezika. *Acta Iadertina*, *12*(1), 33-41.

Mrnjaus, K., Rončević, N. i Ivošević L. (2013). *Interkulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet Rijeka.

Peko, A., Mlinarević, V. i Jindra, R. (2009). Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati. U A. Peko i V. Mlinarević (Ur.), *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama* (str. 131-155). Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmyera, Učiteljski fakultet; Nansen dijalog centar.

Piršl, E. (2014). Modeli interkulturalne kompetencije. *Pedagogijska istraživanja, 11*(2), 27-39.

Tonković, A. (2017). *Uloga predškolskog odgoja u školovanju i integraciji romske djece* (Doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

Turk, M. i Ledić, J. (2013). Kompetencije europske dimenzije u obrazovanju: stavovi studenata. *Pedagogijska istraživanja*, *10*(2), 187-201.

Vekić, T. (2020). *Interkulturalne kompetencije pedagoga* (Doktorska disertacija). Mostar: Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.

Živković, D. (2013). Uloga stranih jezika u interkulturnom obrazovanju. U *Zbornik radova Jezik, književnost, vrednosti: Jezička istraživanja*. Niš: Univerzitet u Nišu.

Wang, J., Chen, C., Liu, Y., Barkley, D., & Wu, C. C. (2020). Intercultural competences and job satisfaction of expatriates: the mediating effect of positive psychological well-being, *International Journal of Organizational Innovation*, *12*(3), 140-155.

ODRŽAVANJE KVALITETE MUZIČKOG OBRAZOVANJA NAKON EPIDEMIJE COVID 19

PRESERVING THE QUALITY OF MUSIC SUBJECT AFTER THE COVID-19 EPIDEMIC

Barbara KOPAČIN, Matija JENKO
Pedagoška fakulteta Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija

Originalni naučni rad

APSTRAKT
U školskom okruženju kroz predmet muzička umjetnost uspostavlja se opuštena komunikacija, podstiče se samodisciplina i kreativnost, u djeci budi estetsku osjetljivost i omogućava umjetničko izražavanje. Pomenuti školski predmet svim učenicima nudi iskustva za aktivno izvođenje, stvaranje i slušanje muzike, a kroz muzičke aktivnosti motiviše učenike na cjeloživotno učenje i podstiče učešće u horovima i drugim muzičkim grupama. Zbog svoje specifičnosti, kada studenti steknu muzička znanja i vještine, predmet se može optimalno izvoditi samo u učionicama, koje su i adekvatno opremljene za obavljanje navedenih aktivnosti. Posljednjih godina, zbog zdravstvenog stanja i u Republici Sloveniji, nastava je skoro godinu i po premeštena u domove učenika, čime je ugrožena suština predmeta muzička umjetnost. U ovom radu napominjemo, da se nastavnici na različite načine trude, da održe kvalitet nastave muzike nakon epidemije COVID-19. Napominjemo, da nakon povratka učenika u školu, Ministarstvo prosvjete, nauke i sporta Republike Slovenije nije pripremilo neka sistemska rješenja i smjernice za nastavnike, koji bi sveobuhvatno pomogle upotpuniti rupe u znanju i vještinama, koje su nastale tokom učenja na daljinu, te o optimalnom nastavku nastave nakon povratka u učionice.

Ključne riječi: muzička umjetnost, epidemija bolesti COVID-19, kvalitet nastave

ABSTRACT
In the school environment, relaxed communication is established through the subject of music, that promotes self-discipline and creativity, arouses aesthetic sensitivity and enables artistic expression. The mentioned subject offers all pupils different experiences for active performance, creation and listening to music, and through musical activities motivates pupils for lifelong learning and encourages participation in choirs and other musical groups. Due to its specifics, the subject can be optimally taught only in classrooms that are also adequately equipped to perform the aforementioned activities. In recent years, due to health conditions in the Republic of Slovenia, lectures have been moved to students' homes for almost a year and a half, thus endangering the essence of the subject of music. In this paper, we note that teachers are trying in various ways to maintain the quality of music lessons after the epidemic of COVID-19. We note that after the return of students to school environments, the Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia has not prepared any systemic solutions and guidelines for teachers that would comprehensively take care of patching holes in knowledge and skills created during distance learning.

Keywords: music subject, COVID-19 epidemic, the quality of teaching

UVOD

Muzika je oduvijek bila uključena u svaku kulturu koja na neki način postane i definirana sa njom. Utiče na ljudska osjećanja, misli i postupke. Školsko okruženje bi trebalo kroz predmet muzičke kulture uspostaviti opuštenu komunikaciju, promovirati samodisciplinu i kreativnost, probuditi estetsku osjetljivost i omogućiti umjetničko izražavanje i surađivanje učenika. Pomenuti predmet svim učenicima nudi iskustvo za aktivno i kritičko slušanje muzike u različitim situacijama, kroz muzičke aktivnosti izvođenja i stvaranja muzike motivira ih na cjeloživotno učenje i podstiče učešće u horovima i drugim muzičkim grupama ili ansamblima. Na ovaj način se u učenicima jača muzičko iskustvo i razmišljanje, a istovremeno razvijaju muzičke sposobnosti, znanja i vještine, kao što je to predviđeno nastavnim planom i programom za muzičko obrazovanje (Holcar et al., 2011).

Izdavanjem Naredbe o proglašenju epidemije zarazne bolesti na području Republike Slovenije (Vlada Republike Slovenije, 2020) bila je ugrožena suština predmeta muzičke kulture, čime je bila smanjena i kvaliteta njenog implementiranja. Ministarstvo prosvjete, nauke i sporta (u daljem tekstu MIZŠ) uputilo je Preporuke za implementaciju nastave na daljinu osnovnim i srednjim školama (MIZŠ, 2020), u kojima je savjetovalo nastavnike o načinu izvođenja nastave u vrijeme zatvaranja škola, koje platforme koristiti za to, te predložene načine za testiranje i procjenu znanja na daljinu i ponudili smjernice o tome gdje nastavnici mogu pronaći podršku za svoj rad na daljinu – sve u cilju kako bi sačuvali kvalitetu nastave na pred epidemijskim nivoima. Ubrzo nakon početka nove školske godine u jesen 2020. godine, se je započeti pedagoški proces na svim obrazovnim ustanovama od vrtića do fakulteta novom Uredbom o privremenoj zabrani okupljanja ljudi u obrazovnim ustanovama, fakultetima i samostalnim visokoškolskim ustanovama (Vlada Republike Slovenije, 2020) preselio na daljinu. U februaru 2021. godine situacija je počela da se popravlja, a školska godina je završena po modelu C, što je značilo da su se pojedinačna odjeljenja nedelju dana učila u učionicama, a nedelju dana na daljinu (Uprava za predškolsko i osnovno obrazovanje i vaspitanje, 2021). U školskoj 2021./2022. godini Ministarstvo nauke, obrazovanja i sporta odlučilo je da se školovanje odvija u školama u što većem broju. Ukoliko bi bilo zbog nedostatka stručnog osoblja nemoguće izvoditi nastavu u školi, škola može preći na učenje na daljinu za pojedina odjeljenja, u kojima se može objediniti više odjeljenja i shodno tome prilagoditi raspored nastave na daljinu. Isto tako Ministarstvo nauke, obrazovanja i sporta predvidi da se i pojedino odjeljenje edukuje na daljinu ako je u učionici došlo do infekcije virusom SARS-CoV-2 (Kustec et al., 2021).

Upravo zbog specifičnosti predmeta muzičke kulture, u kojem učenici ne samo da steknu muzička znanja, već i razvijaju različite sposobnosti i vještine kroz tri različite muzičke aktivnosti izvođenjem, slušanjem i stvaranjem muzike, željeli smo saznati da li i kako su iskustva nastavnika koja su dobili tokom prvog prelaska na planiranje i implementaciju učenja na daljinu, pomogla kod održavanja visokog nivoa muzičkog obrazovanja u narednim zatvaranjima.

Časovi muzičke kulture

Nastava muzičke kulture obuhvata tri oblasti: izvođenje, slušanje i stvaranje, koje se manifestiraju kroz muzičke aktivnosti. Kroz muzičku aktivnost izvođenja učenik se

najlakše muzički iskazuje, ali se naravno ovo područje stalno isprepliće sa drugim muzičkim aktivnostima, stvaranjem i slušanjem (Oblak, 2001). Kroz sve tri muzičke aktivnosti učenici mogu izraziti svoja muzička iskustva i poglede. Sve tri su samostalna oblika muzičkog izražavanja i stimulišu veselje do igre, zvuka i pokreta, a uz njihovu pomoć učenici razvijaju društveno ponašanje, motoričke sposobnosti, perceptivne vještine i jezičku komunikaciju. Kada nastavnici planiraju časove muzičke kulture, moraju da obezbijede da sve tri muzičke aktivnosti budu podjednako zastupljene na svakom času (Denac, 2002).

U prvom obrazovnom periodu (od prvog do trećeg razreda osnovne škole) veliki je fokus na muzičkom izvođenju, koje uključuje pjevanje, sviranje muzičkih instrumenata i ritmičko izražavanje (Slosar, 2007). Pjevanjem, pri čemu učenici oponašaju odraslu osobu koja mora težiti intonacijsko ispravnom i iskusnom pjevanju sa pravilnim disanjem i dobrim pjevačkim držanjem, osposobljavaju se u pravilnom pjevačkom disanju i jasnom izgovoru, proširuju vokalni domet i smišljaju pjevački glas i tehniku pjevanja, vodeći računa o snazi i dinamici toga. Tekst pjesme učenici mogu ritmizirati i ritmično ga tačno izgovarati. Iznad svega, važno je da izvođenje muzičkih sadržaja bude veselo i zabavno iskustvo za učenike (Holcar et al., 2011; Pesek, 1997). Veoma je važno da se učenici pjesmu uče po planu, stoga nastavnici moraju imati razvijene didaktičke postupke i prije svega kreativan pristup. U prve tri godine učitelji za učenje nove pjesme uglavnom koriste imitacije i slikovne metode. Kod prvog, učenici uče nove pjesme sukcesivno oponašajući pjevačke fraze koje ih spajaju u cjelinu. Kod metode slikovnog zapisa, se međutim, učenicima nudi zapis koji prikazuje približan tok melodije, tonsku visinu, trajanje i jačinu, kompozicijske dijelove ili čak pratnju. Ova metoda podrazumijeva vizualizaciju muzičkog sadržaja pjesme nekim simbolima koji su učenicima bliski i proizlaze iz teksta pjesme, a posmatrajući ih postepeno otkrivaju karakteristike zvučnog jezika. Metoda je prelazna faza i ishodište notnog zapisa planiranog za drugi obrazovno-vaspitni period (od četvrtog do šestog razreda osnovne škole) i uči sposobnosti da se pjevanjem ili instrumentalnim igranjem savršeno ozvuči muzički sadržaj ispisan simbolima (notama). Na takvim iskustvima se razvijaju osnovne analitičke zvučne reprezentacije pojedinih tonskih odnosa kod učenika i vizualno povezuju s elementarnom orijentacijom u notaciji (Oblak, 2001; 2002a; 2002b; Slosar, 2007). Učenici najspontanije uočavaju ritam u pokretu i iskazu, o čemu svjedoče mnoge narodne pjesme bez melodije, među koje smještamo različite tekstove u rimama, brojalice, šale, uroke i uvrede. Učenici naučeni tekst odgovarajuće pjesme prvo ravnomjerno izgovaraju izražajnom artikulacijom u ritmu stiha, zatim se osnovni izgovor stihova obogaćuje novim ritmičkim sadržajem i prenosi u ritam semantičkih ili ne semantičkih slogova. Sve se to može obogatiti unosom pokreta (koračanjem, pokazivanjem…) (Oblak, 2001). Na časovima muzičke kulture učenici se upoznaju i sa muzičkim instrumentima te uvježbavaju sviranje na njima, pri čemu mogu upoznati muzičke pojmove i slikovne zapiske ritmičkih, melodijskih zapisa ili harmonijske pratnje pjesama i razvijaju zvučnu osjetljivost. Svirajući ritmičko-melodične cjeline ili instrumentalne sadržaje na muzičkim instrumentima, učenici najprije istražuju zvuk i upoznaju različite zvučne boje. Na nastavi učenici sviraju na vlastite, improvizirane i narodne instrumente i Orffove instrumente (Holcar et al., 2011; Oblak, 2001; Slosar, 2007; 2008).

Slušanje muzike, koje je uslovljeno koncentracijom i pažnjom, koja usmjerava učenike da prate tok zvučnih sadržaja u određenom trenutku, je još jedna komponenta navedenih muzičkih aktivnosti. Za muzičko odrastanje učenika veoma je važno da od malih nogu slušaju ili čuju što kvalitetniju muziku koju doživljavaju i razumiju kroz sistematično i aktivno slušanje. Slušanjem na ovaj način muzika stimuliše i kognitivne i emocionalne funkcije učenika. Ako učenici imaju pozitivno iskustvo sa slušanjem muzike, njihova koncentracija i pažnja se veća. Međutim, sposobnost slušanja muzike zavisi i od šireg okruženja, zbog čega nastavnici u školi moraju odgovorno i maštovito da planiraju i realizuju slušanje muzike (Denac, 2010; Oblak, 2002b; Pesek, 1997). U muzičkoj aktivnosti slušanja učenici se osposobljavaju u različitim aspektima slušanja (pažljivo iskustvenom, iskustveno-analitičkom i analitičkom slušanju) muzike. Upoznaju nazive muzičkih instrumenata, muzičke oblike, pojmove i kompozicije, produbljuju sposobnost doživljavanja i prepoznavanja, razlikuju i uređuju zvučne boje glasova ili instrumenata, kao i svojstva tonova, jačine, brzine i smjera melodije i prirodu pjesama koje upoznaju kao i pojedine izvođače (Holcar et al., 2011).

U obrazovnom procesu kreativnost je aktivan oblik učenja, koji se izražava u muzičkom izvođenju, slušanju, stvaranju i reprodukciji. Možemo je shvatiti i kao oblik aktivne komunikacije u umjetničkom jeziku ili kao istraživački proces. Na nastavi muzičke kulture kreativnost u muzici učenicima održava, podstiče i razvija spontane kreativne želje i usmjerava ih na kreativnost u muzici, uz muziku i van nje. Naime, učenici kroz vlastito muzičko stvaralaštvo, koje se odvija u formi izvođenja (otkrivanja muzičko izražajnih i formativnih zakonitosti) doživljavaju i estetski rekreiraju muzičke sadržaje (testiraju, proučavaju i otkrivaju sredstva interpretacije). Muzička iskustva stvaranja uz muziku odvijaju se kroz kreativno izražavanje u drugim oblicima komunikacije, koje moraju biti izbrane u skladu sa individualnim sadržajima i interesovanjima učenika. Uz muziku, učenici se mogu pokretno plesno izražavati, što je karakteristično za početni razvojni period učenika, a u drugom tri godištu dolazi do izražaja više likovna stvaralaštvo uz muziku. Proširenjem općeg i muzičkog izraza razvija se i sposobnost verbalnog stvaralaštva uz muziku (Holcar et al., 2011; Oblak, 2002b; Slosar, 2007; 2008).

Muziku i igru nastavnici mogu uvesti u časove muzičke kulture na različite načine. Kroz muzičko-didaktičke igre (u daljem tekstu MDI) učenici razvijaju osnovne i specifične muzičke vještine i lakše i brže usvajaju gradivo. Na njih utiču obrazovno preko poštovanja pravila te im pomažu da uspostave međusobne odnose, a time i društveni razvoj (Slosar, 2007). Voglar (1980; 1987) piše da je MDI posebna vrsta didaktičke igre sa zadacima sa manje ili više zahtjevnim pravilima koja zahtijevaju i istovremeno razvijaju mentalne aktivnosti, funkcije i sposobnosti potrebne za opažanje, doživljavanje, stvaranje i reprodukciju muzike s učenikom zanimljivim i atraktivnim sadržajem.

Učenje na daljinu

Razni stručnjaci (Keegan, 1996; Toselli, 2020) opisuju poučavanje i učenje na daljinu kao oblik obrazovanja u kojem su nastavnik i učenik fizički odvojeni, a obrazovni proces kojeg neka obrazovna ustanova organizira putem interneta uz pomoć različitih medija koji omogućavanju dvosmjernu komunikaciju teče glatko i omogućava povremeno sinkrono ili asinkrono obrazovanje (Bregar, Zagmajster, & Radovan 2010; Hrastinski,

2008; Toselli, 2020; Zmazek, Pesek, & Lipovec 2020). Sinhrono obrazovanje karakteriše istovremena komunikacija u realnom vremenu (Bregar, Zagmajster, & Radovan 2010). U ovoj vrsti komunikacije učenici i nastavnici su najčešće u istom prostoru, ali kada je u pitanju obrazovanje na daljinu, polaznici su prisutni na različitim lokacijama i za komunikaciju se koriste različite informacijsko-komunikacijske tehnologije (u daljem tekstu IKT) (Razgoršek & Potočar, 2009). Drugi, odnosno asinhroni načini obrazovanja, odvijaju se nezavisno od vremena i često su uspostavljeni u e-obrazovanju, jer na taj način polaznici mogu pohađati predavanja kada im najviše odgovara.

Prema Toselli (2020) najčešće metode i oblici edukacije su videokonferencije i izvođenje kontaktnih časova na daljinu v uživo (sinhroni oblik komunikacije), razne platforme koje omogućavaju učenje na daljinu, društvene mreže i formiranje dopisnih grupa, e-pošta, zajednički dokumenti u oblaku, audio i video dijeljenje, video kanali i web stranice (asinhroni oblik komunikacije). U Sloveniji postoji dosta operatera koji pružaju navedene usluge, a među njima su najčešće korišteni Arnes ili Akademska istraživačka mreža Slovenije, EAsistent, Lo.Polis, Moodle i sistemi za video konferencije Zoom, Skype i Microsoft Teams.

Problem, svrha i ciljevi

U martu 2020. prvi put se dogodilo da se časovi iz učionica presele na internet. Zbog kombinacije specifičnosti predmeta muzičke kulture u poučavanju i naglih promjena, je kvaliteta nastave muzičke kulture u početku naglo opala (Jenko & Kopačin, 2021a; 2021b). Zanimalo nas je kako su iskustva u prvoj karantini nastavnicima koji uče muzičku kulturu u osnovnoj školi pomogla da se je kvaliteta te uprkos daljem učenju na daljinu približila onoj što je inače tipična za učenje razredne nastave.

Željeli smo saznati da li i kako su iskustva prvog zatvaranja zemlje, a time i prelaza nastave cijele vertikale obrazovanja na daljinu, pomogle nastavnicima da zadrže visok nivo nastave muzičke kulture u sljedećim zatvaranjima.

Na osnovu svrhe i cilja istraživanja formulisali smo sljedeća istraživačka pitanja:

RV1: Kako nastavnici vide svoj napredak u planiranju i poučavanju muzičke kulture od početka epidemije COVID-19 do danas?

RV2: Kako je iskustvo prvog prelaska na planiranje nastave i samo učenje na daljinu pomoglo podizanju kvaliteta nastave muzičke kulture u sljedećim prelazima na daljinu?

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Početkom kalendarske 2022. godine proveli smo kvalitativno istraživanje u kojem su učestvovala 252 nastavnika osnovnih škola (od toga 26 muškaraca, što predstavlja 11.11% uzorka istraživanja) (u daljem tekstu učitelji) koji uče muzičku kulturu u osnovnim školama u Sloveniji. Od svih nastavnika koji su učestvovali u istraživanju, velika većina (225, što predstavlja 89.3% uzorka istraživanja) su profesori razredne nastave, a samo 27 (10.7%) su nastavnici muzičkog – muzički pedagozi. 189 nastavnika, što predstavlja 75% uzorka našeg istraživanja, predaje muzičku kulturu u prvom obrazovnom periodu (u daljem tekstu OP), 99 nastavnika (39.3%) koji su učestvovali u našem istraživanju predaje muzičku kulturu u drugom OP i u trećem OP 18, što

predstavlja 7.1% uzorka našeg istraživanja. 108 nastavnika (42.86%) ima do 10 godina staža, 72 (28.57%) od 20 do 30 godina, 45 (17.86%) od 10 do 20 godina i 27 nastavnika (10.71%) predaje muzičku kulturu u osnovnoj školi preko 30 godina.

Mjerni istrumenti

Nastavnici koji su učestvovali u anketi dobili su link na upitnik putem e-pošte. Link na upitnik, koji je sadržavao 27 otvorenih (12 pitanja) i zatvorenih (15 pitanja) pitanja, pozivao je nastavnike da ih riješe i u grupama društvenih mreža čiji su članovi. Za potrebe ovog rada koristili smo samo odgovore na pitanja koja nam donose odgovore na naša istraživačka pitanja. Sa upitnikom smo prvo saznali demografske podatke istraživačkog uzorka, a kasnije nas je zanimalo kako je rastao profesionalni razvoj ispitanika zbog specifičnosti predmetnog područja i problema vezanih za učenje muzičke kulture na daljinu, kako su nastojali održati kvalitetu muzičkog obrazovanja uz nove strategije planiranja i poučavanja tokom epidemije COVID-19, kako su nastavnici vidjeli svoj lični i profesionalni napredak u planiranju i poučavanju muzičke kulture od početka epidemije COVID-19 do danas i kako su iskustva prvih prelazaka na planiranje nastave i samo učenje na daljinu pripomogli podizanju kvaliteta nastave muzičke kulture u narednim prelazima poučavanja na daljinu.

Način obrade podataka

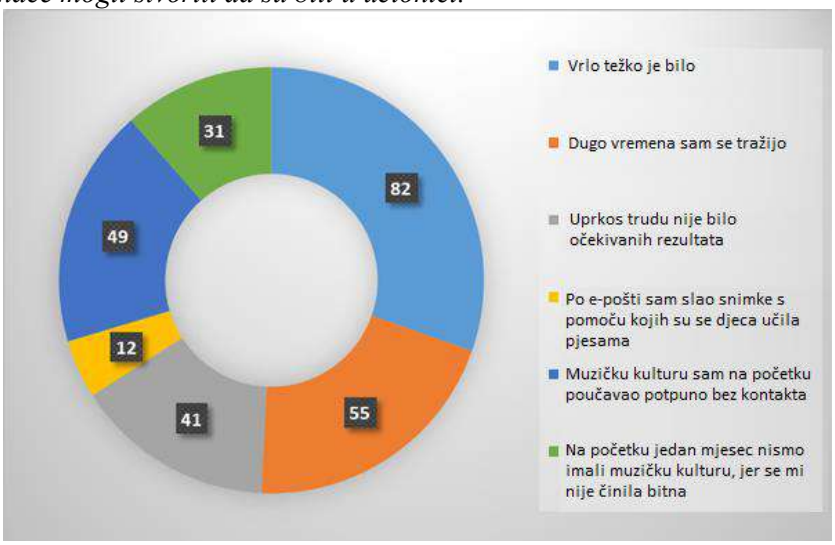
U otvorenim pitanjima uzeli smo u obzir tehniku lijevka, jer smo pitanja postavljali na način da su ispitanici prvo nailazili na najotvorenija, opća pitanja, a zatim na sve konkretnija. Podaci su kasnije deskriptivno obrađeni metodom empirijskog naučnog istraživanja prema postupcima kvalitativne analize. Prvo smo odredili jedinice kodiranja, otkrili značenje teksta definisanjem relevantnih pojmova i izvršili integraciju otkrića (Vogrinc 2008). U nastavku smo tumačili formirane kategorije uključivanjem nekih doslovnih iskaza učesnika istraživanja, označenih kosim fontom, koji su dodatno predstavili stavove ispitanika.

REZULTATI I DISKUSIJA

Napredak nastavnika u planiranju i poučavanju muzičke kulture od početka epidemije COVID-19

U sklopu istraživanja, prvo nas je zanimalo kako su se nastavnici borili sa održavanjem kvalitete nastave muzičke kulture prilikom prvog prelaska na nastavu preko interneta, jer je ona bila ugrožena zbog učenja na daljinu. Recimo da velika većina učenika nije dobila kvalitetnu muzičku nastavu, koja bi na zanimljiv i kreativan način mogla razviti svoje muzičke vještine i steći muzičko znanje, što se može vidjeti na donjoj slici (Slika 1.). Nastavnici su napisali da im je prvo zatvaranje obrazovnih ustanova bilo izuzetno teško, jer nisu bili spremni na tu situaciju koja ih je i veoma iznenadila. I pored toga što se je 55 nastavnika (21.83%) već duže vrijeme „tražilo“ posebno u metodama planiranja i učenja muzičke kulture na daljinu, u narednim mjesecima uspjeli su da pripreme i prilagode svoj način rada što je u uglavnom zbog specifičnosti predmeta muzička kultura bilo teže nego, na primjer, u drugim predmetnim područjima. Objasnili su da su na prvom zatvaranju obavljali muzičke aktivnosti bez kontaktna, iz čega se može zaključiti da za to vrijeme učenici nisu imali priliku da se susreću sa muzikom na nastavi kao oni

u generacijama prije njih i na način da bi od predmeta muzičke kulture odnijeli što je više moguće. Sa time su muzičke aktivnosti, koje su namenjene razvijanju muzičkih vještina i sposobnosti učenika (Holcar et al., 2011; Denac, 2002), bile u velikoj mjeri zanemarene, jer, kako nalazimo, nije moguće izvoditi muzičke aktivnosti bez kontakta. Neko je rekao: *„…naravno, u trenutku zatvaranja nismo ni slutili šta nas čeka. Pretpostavljali smo da ćemo biti kući samo 14 dana.... ali kada je postalo jasno da je to nova stvarnost, počeli smo raditi u tom pravcu. Tek u ljeto 2020. godine su u školi organizirali obuke o metodama učenja na daljinu, pa nam je bilo mnogo lakše kad smo se ponovo zatvorili u školskoj godini 2020/2021. Ipak, djeca su bila bez zvučnih slika koje bi inače mogli stvoriti da su bili u učionici. "*

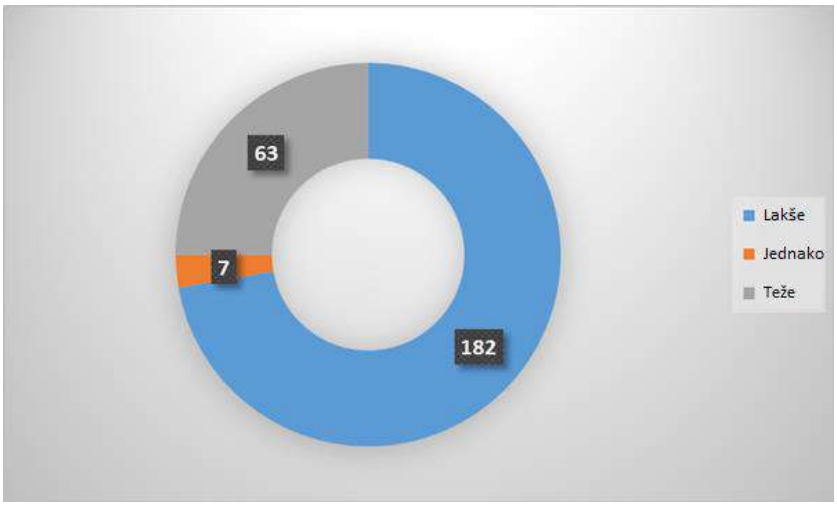


Slika 1. Pogled nastavnika na prvi prelaz izvođenja nastave muzičke kulture na daljinu (svaki nastavnik je mogao dati nekoliko odgovora)
Figure 1. Teacher's view on the first transition to teaching music culture at a distance (each teacher could give several answers)

Čak i oni nastavnici (31 ili 12.30% uzorka istraživanja) koji u početku nisu vidjeli smisao poučavanja muzičke kulture na dalijinu, su na drugom zatvaranju jednostavno morali probati, ustvari su bili primorani to barem malo nadomjestiti surađujući sa nastavnicima koji to izvode: „*Pošto si nisam ni na drugom zatvaranju predstavljala kako ću izvoditi muzičku kulturu sa učenicima, smo se povezali sa nastavnicima, svojim učenicima pa sam slala pripravljene prezentacije i snimke drugih nastavnika kojim muziku bolje leži …"*.

S obzirom na sve navedeno, zanimalo nas je da li planiranje i poučavanje muzičke kulture vremenom postaje sve teže, lakše ili jednako zahtjevno, kao što je prikazano na donjoj slici (Slika 2.). Kao što vidimo, nastavnicima (182 ili 72.22% uzorka istraživanja) bilo je mnogo lakše da uče muzičku kulturu tokom narednih prelazaka u školskoj 2020/2021. godini i rjeđih prelaza u 2021./2022., uglavnom zbog toga što su se za to vrijeme već uveli u taj način kojeg zahtjeva rad na daljinu i sada sve naprave brže (naročito planiranje časova), koriste već pripremljene didaktičke materijale iz vremena prvog prelaza na obrazovanje na daljinu i pomjeraju određene materije koje je teže sprovesti na daljinu, na vrijeme kada se vrate u školu i tokom učenja na daljinu samo

nadograđuju materijal koji su već savladali. Nastavnici (70 ili 27.78%) kojima je bilo učenje muzičke kulture podjednako teško ili teže na kasnijim prelazima, između ostalog su napisali: *„…imam svoje godine i teško je promijeniti svoje nastavne strategije, koje koristim već duže od 30 godina. I na rad sa kompjuterom sam se prije nekoliko godina jedva navikla sada je tog rada s njim stvarno preko glave. Moja djeca i unuci su morali da mi pomognu…“*. Naši nalazi su u skladu s onima drugih autora (Biasutti et al., 2021; Calderón-Garrido et al., 2021; Knapp, 2022), koji tvrde da su nastavnici morali kod poučavanja muzičke kulture na daljinu i pored sposobnosti upravljanja IKT-om kod planiranja i implementacije procesa učenja koristiti i druge vještine kao što su fleksibilnost, rješavanje problema i kreativnost.

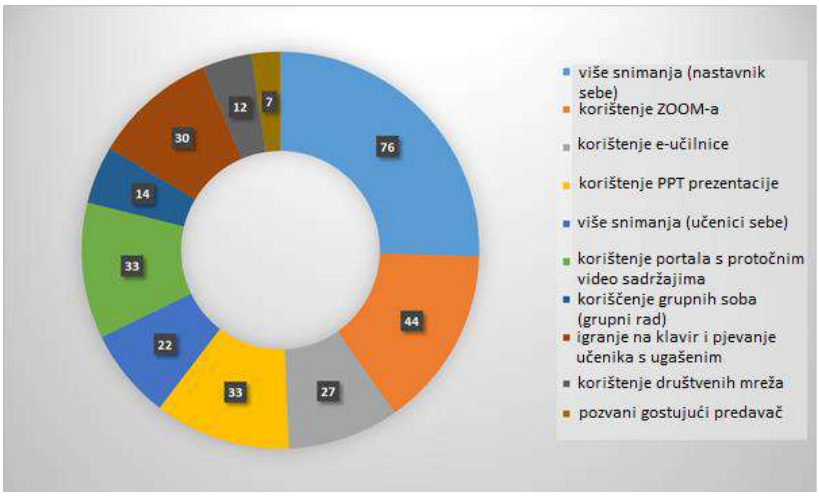


Slika 2. Pogled nastavnika na kasnije prelaze izvođenja nastave muzičke kulture na daljinu, s obzirom na poteškoću takvog izvođenja
Figure 2. The teacher's view on later transitions of teaching music culture at a distance, given the difficulty of such performance

Nastavnici koji su učestvovali u našem istraživanju su također primijetili da su s prolaskom vremena od kad su se učenici učili na daljinu neki od njih obrazovne predmete (muzičku i likovnu kulturu i tjelesni) stavili na stranu: *„…kao da im je stalo samo do matematike, slovenačkog i učenja o okolini... Ostalo shvaćaju kao nešto što uzimaju zdravo za gotovo, kao fakultativni hobi, što se ogleda i u njihovom odnosu prema predmetu, a posebno prema obavezama koje on nosi“*. Neosporno je da je učenje na daljinu primjerenije i uspješnije za motivirane učenike, one s dobrim navikama učenja i lakim pristupom do IKT-a. Napretkom u nastavnim metodama koje su postigli u periodu od prvog prijelaza na učenje na daljinu nastavnici, su ti imali priliku da na različite načine upoznaju i svoje učenike i njihove afinitete u pojedinim predmetima te ih zbog toga znali još na bolje načine motivirati za rad što im je omogućivalo bolju saradnju i pregled nad njihovim muzičkim znanjem, sposobnostima i vještinama (Makuc, 2020).

Podizanje kvaliteta nastave muzičke kulture u narednim prelazima na nastavu na daljinu prema iskustvima iz prvog prelaska na planiranje nastave

U sklopu istraživanja dodatno su nas zanimali načini na koje nastavnici nastoje da podignu kvalitetu nastave muzičke kulture na nivo prije epidemije. Kao što se vidi sa donje slike (Slika 3.), na kojoj su prikazani kodirani i analizirani odgovori (298) učesnika istraživanja na pitanje šta rade da se nivo kvalitete nastave muzičke kulture na daljinu, barem malo približi nivou koji je predmet imao prije epidemije, su odgovarali vrlo različito. Kao što smo spomenuli u prethodnom poglavlju, mnogi nastavnici u prvom zatvaranju uopće nisu izvodili muzičku kulturu, ili su to radili bez kontaktno ili na druge, potpuno neprikladne i neuobičajene načine za ovaj predmet.



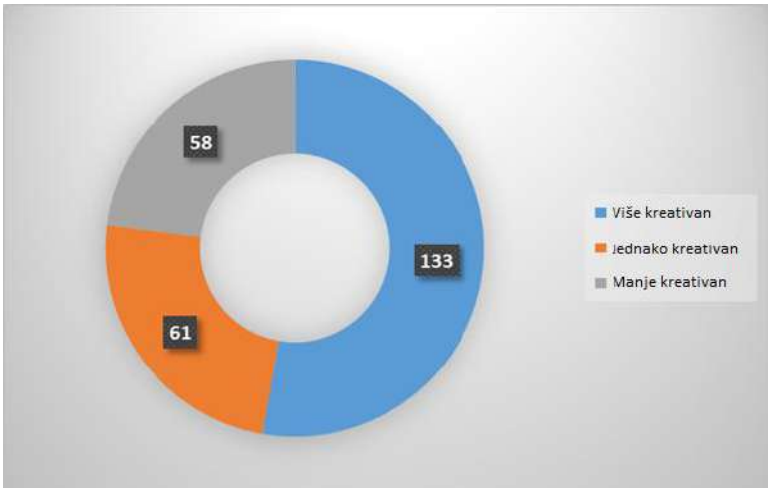
Slika 3. Na koje načine se nastavnici trude da podignu kvalitetu nastave muzičke kulture na daljinu na nivoe prije epidemije (svaki nastavnik je mogao dati više odgovora)
Figure 3. In what ways do teachers try to raise the quality of teaching music culture at a distance to pre-epidemic levels (each teacher could give more answers)

Daleko najviše nastavnika (76 ili 30.15% uzorka istraživanja) se je, za razliku od prvog prelaska na učenje na daljinu, u kasnijim prijelazima mnogo više snimalo i te svoje snimke slalo po različitim kanalima učenicima, koji su potom to mogli gledati, kada su sami to željeli i posvetili se predmetu kada im se to najviše ugađalo. To se naziva asinkrono obrazovanje, koje karakterizira da se odvija vremenski neovisno i često je uspostavljeno u e-obrazovanjima, jer polaznici mogu pohađati predavanja kada im to najviše odgovara (Bregar et al., 2010; Hrastinski, 2008; Toselli, 2020; Zmazek et al., 2020). 44 nastavnika ili 17.46% uzorka istraživanja poučavanju muzičku kulturu na daljinu putem ZOOM-a u cilju podizanja kvaliteta nastave. Na ovaj način učenicima prenose teoretičko muzičko znanje, a muzičke aktivnosti koje bi razvijale i muzičke vještine i sposobnosti učenika (Denac, 2002; Holcar et al., 2011) su veoma zanemarene, jer iz različitih razloga pojedini nastavnici smatraju da to nije moguće izvoditi putem videokonferencijskih sistema, što je lijepo sumirao jedan od učesnika istraživanja: *„Ako si se s sedam godišnjacima primio muzičkog rada preko ZOOM aplikacije, jednostavno neki od njih si nisu znali utišati mikrofona i iz različitih domaćinstva je bilo moguće čuti različite zvukove, koji su bili veoma uznemirujući. Ako smo htjeli da otjpevamo pjesmu*

zajedno, nismo bili usklađeni. Kada sam snimila pjesmu kod kuće i onda je stavila na Arnes video, došlo je do zamaka između muzike i mog glasa... Kvalitete nastave jednostavno nije bilo!“.

Za razliku od tih, 30 nastavnika (11.90%) smatra da se muzički sadržaji mogu izvoditi na ovaj način, naravno uzimajući u obzir činjenicu da učenici imaju isključene i blokirane mikrofone dok zajedno sa nastavnikom sviraju klavir i pjevaju jer se tako njihov zvuk ne bi prenio nazad do njih. Jedan od ispitanika je vrlo slikovito sažeo situaciju: *„…svakako smo bili mnogo spremniji na situaciju prošle školske godine nego u martu 2020. Prošle godine sam mnogo više snimala, a sa djecom smo svaki sat muzičku kulturu imali preko ZOOM-a. Kada sam bila za klavirom, djeca su pjevala iza ugašenih mikrofona, jer nas je ometalo kašnjenje i asinhroni prijenos zvuka i slike tokom nastupa“*. Većina ispitanika odgovorila je slično. Sa ovakvim načinom nastave vrlo je teško provjeriti učenikovo pjevanje ili drugo muzičko izvođenje, ali naravno i ovo je mnogo bolje u smislu kvaliteta nego ništa. Tradicionalna nastava bi također podstakla učenike da učestvuju u horovima i drugim školskim i vanškolskim muzičkim grupama ili ansamblima, koji su zamrli tokom epidemije, što također pokazuje na pad kvalitete muzike u širem smislu razumijevanja obrazovnih ciljeva ovog predmeta. Naime, oni uključuju i podsticanje učenika da se bave muzikom van škole i namjeru da djeca zavole muziku (Holcar et al., 2011). 33 nastavnika (13.09% uzorka istraživanja) sada često traže razne muzičke snimke na portalima s protočnim video sadržajima. U e-učionice gradivo danas uz prelaze na obrazovanje na daljinu nalaže 27 (10.71%) nastavnika. Neki od ispitanika su nam napisali i da u ovom slučaju poučavaju muzičku kulturu i sinhrono i asinhrono: *„Snimala sam se telefonom, snimke srezala i montirala i djeci sadržaj prenijela u e-učionicu. Djeca su snimke sa danim zadacima gledala prije izvođenja časa putem ZOOM-a, ili nakon časa preko ZOOM-a, ovisno o gradivu i načinu izlaganja gradiva koji sam zamislila“*. Zanimljiv podatak se nam je činijo da 12 nastavnika, što predstavlja 4.76% udjela u uzorku istraživanja, pojednostavljuje svoj rad povezujući se sa drugim nastavnicima na različitim društvenim mrežama, putem kojih razmjenjuju različite primjere kvalitetnih praksi i kvalitetan didaktički materijal za rad sa učenicima. O tome su napisali: *„…sviđalo mi se i to što su se nastavnici povezivali preko Facebook-a i dijelili ideje za izradu kvalitetnih materijala, koje bi svako od njih potom mogao prilagoditi svom razredu...“*. Sama kvaliteta nastave muzičke kulture po našom mišljenju, se također odnosi na kreativnost nastavnika u planiranju i realizaciji ovog predmeta na daljinu. 133 nastavnika, što predstavlja 52.78% uzorka istraživanja, na pitanje da li su bili kreativniji u kasnijim prelazima na obrazovanje na daljinu nego u prvom, odgovorilo je potvrdno. Njihovi odgovori na ovo pitanje prikazani su na donjoj slici (Slika 4.).

Iz prikupljenih podataka otkrivamo da se mnogo više nastavnika danas osjeća kreativnijim nego što su bili u vrijeme prvog karantina. Svoju veću kreativnost, a time i izvođenje kvalitetnije nastave muzičke kulture, ne pripisuju u potpunosti sebi, već faktorima veće motivacije učenika i širih mogućnosti kod odabira kvalitetnih sredstava za prijenos gradiva učenicima, ali naravno smatraju da je kvaliteta njihove nastave povezana s stećenim iskustvom, znanjem i vještinama i da sve to mogu iskoristiti u svoju korist za kvalitetniji rad.



Slika 4. Kreativnost nastavnika kod nastave muzičke kulture u „drugoj karantini“ u odnosu na nastavu ovog predmeta u tzv. „prvoj karantini“
Figure 4. Creativity of teachers in teaching music culture in the “second quarantine” in relation to the teaching of this subject in the so-called “First quarantine”

Međutim, oni koji danas misle da su manje kreativni (61 ili 24.20%), za razliku od onih koji se osjećaju kreativnijima, razloge ne nalaze u sebi, već ih pripisuju vanjskim faktorima kao što su prezasićenost poslom, odsustvo fizičkog kontakta sa učenicima kod učenja na daljinu, ..., ne pa sebi i svojim sposobnostima, što su, kao spoj širine potencijala, znanja, kultivisanog ponašanja i prihvatanja kulturnih dobara, prema Pečjaku (1987) predispozicije za kreativnog pojedinca. Prema Jeleru i suradnicima (2021), učenici školske sadržaje kroz kreativne djelatnosti doživljavaju na aktivan i oličen način, što doprinosi boljem razumijevanju i trajnijem znanju, što pa naravno većem kvalitetu same nastave.

ZAKLJUČCI

Predmet muzička kultura svim učenicima nudi iskustva za aktivno i kritičko izvođenje, stvaranje i slušanje muzike (Holcar et al., 2011). Naravno, muzička kultura to može ponuditi učenicima u okolnostima kada nastavnici poučavaju predmet u učionici na način koji omogućava kvalitetnu nastavu i samim tim najbolje uslove za sticanje muzičkih znanja, razvijanje sposobnosti i vještina. U martu 2020. godine je i u nastavi muzičke kulture došlo do promjena, koje su smanjile, ako ne i spriječile ovu mogućnost kvalitetne realizacije predmeta.
Prilikom prvog zatvaranja, većini nastavnika je bilo izuzetno teško predavati muzičku kulturu na daljinu. Niko nije bio spreman na tu situaciju, pa u proljeće 2020. neki od njih zbog specifičnosti nisu ni izvodili predmet muzičke kulture. Na ljeto su imali vremena za nadogradnju znanja i rukovanja s IKT-om, zato je bilo kod ponovnog zatvaranja javnog života, a time i školovanje na svim nivoima obrazovanja u jesen 2020. godine, nekima nekoliko lakše planirati i realizirati muzičke djelatnosti na daljinu. Rekli su da su kod sebe primijetili kako su vremenom sticali razna znanja i vještine koje koriste u svoju korist i danas, sa čime misle da su uveliko obogatili i nastavu muzičke kulture. U

nastavu muzičke kulture koju trenutno drže u učionici uvode inovacije, većina ispitanih nastavnika čak tvrdi da muzičku kulturu predaje bolje nego prije epidemije. Međutim, mišljenja su da djeca nakon dvije godine neprekidnog i stalno promjenjivog školovanja još nisu dostigla nivo prihvatanja muzičkih sadržaja, sposobnost duže koncentracije, prilagođavanja kolegama iz razreda i rada u učionici koja je bila karakteristična za predmet muzičke kulture prije epidemije.

Nastavnici su morali prilagoditi svoje navike, praksu i rad i tražiti optimalne načine poučavanja muzičke kulture na daljinu, za što kvalitetnije izvođenje i ishode učenja. U budućnosti bi bilo razumno proučiti kako je način izvođenja nastave muzičke kulture u posljednje dvije godine uticao na kvalitetu muzičkih znanja, vještina i sposobnosti učenika i, ne manje važno, na njihove muzičke vrijednosti. Također bi bilo zanimljivo proučiti mišljenje učenika o njihovoj motivaciji za nastavu muzičke kulture, koju imaju danas nakon učenja muzičkih sadržaja na daljinu. S provedenim istaživanjem ukazali smo na problem održavanja kvaliteta nastave muzičke kulture, koji je naglo „omanuo“ i nije se vratio na nivo prije epidemije.

LITERATURA

Biasutti, M., Antonini Philippe, R., & Schiavo, A. (2021). Assessing teachers' perspectives on giving music lessons remotely during the COVID-19 lockdown period. *Musicae Scientiae*. https://doi.org/10.1177%2F1029864921996033

Bregar, L., Zagmajster, M., & Radovan, M. (2010). *Osnove e-izobraževanja: Priročnik*. Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.

Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J., & Faure-Carvallo, A. (2021). Adaptations in Conservatories and Music Schools in Spain during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Instruction*, *14*(4), 454-462. http://dx.doi.org/10.29333/iji.2021. 14427a

Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti: Priročnik za vzgojitelje, razredne učitelje, učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Denac, O. (2010). *Teoretična izhodišča načrtovanja glasbene vzgoje v vrtcu*. Debora.

Holcar, A., Borota, B., Breznik, I., Jošt, J., Kerin, M., Kovačič, A., Lango, J., Novak, M. T., & Sicherl Kafol, B. (2011). *Program osnovna šola. GLASBENA VZGOJA. Učni načrt*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf

Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, *31*(4), 51-55.

Jeler, M., Kamnikar, G., & Geršak, V. (2021). Ustvarjalnost je učiteljica in mi vsi njeni učenci – aktivno učenje in poučevanje na daljavo z umetnostjo creativity is a teacher and we are all its students – active learning and distance teaching with the arts. In S. Sečak (Ed.), 9. Znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo Za človeka gre: *Digitalna transformacija v znanosti, izobraževanju in umetnosti* (pp. 47-58). AMEU-ECM, Alma Mater Press.

Jenko, M., & Kopačin, B. (2021a). Didactic approaches and practices in teaching, knowledge checking and assessment in music education during distance education. In J. C. McDermontt & A. Kožuh (Eds.), *Educational challenges* (pp. 219-240). Education Department, Antioch University.

Jenko, M., & Kopačin, B. (2021b). Prilagoditev učiteljev pri poučevanju glasbene umetnosti ob spremembi učnega okolja spomladi 2020. In S. Rutar, D. Felda, M. Rodela, N. Krmac, M. Marovič, & K. Drljić (Eds.), *Prehodi v različnih socialnih in izobraževalnih okoljih =*

Transitions in different social and educational environments (pp. 175-193). Založba Univerze na Primorskem.

Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. Routledge, cop.

Knapp, E. J. (2022). Teaching Music During COVID-19: Teachers' Perceptions of Personal and Professional Effects. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 231*, 57-76. https://doi.org/10.5406/21627223.231.04

Kustec, S., Logaj, V., Krek, M., Flogie, A., Truden Dobrin, P., & Ivanuš Grmek, M. (2021). *Šolsko leto 2021/22 v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covidom-19. Modeli in poučevanja.* (V. Logaj, Ed.). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Modeli%20in%20priporocila_2021_22/4/

Makuc, A. (2020). *Izobraževanje na daljavo za učenke in učence preko računalniškega omrežja – e izobraževanje.* MIRK, Zavod za projektno in raziskovalno delo na omrežju Internet. http://jazon.zrss.si/files/2014/11/makuc.pdf

Oblak, B. (2001). *Glasbena slikanica 3. Priročnik za učitelje*. Državna založba Slovenije.

Oblak, B. (2002a). *Glasba v 20. Stoletju. Učbenik in priročnik za 9. Razred devetletne osnovne šole*. Državna založba Slovenije.

Oblak, B. (2002b). *Moja glasba 4. Učbenik in priročnik za 4. Razred devetletne osnovne šole*. Izolit.

Odlok o začasni prepovedi zbiranja ljudi v zavodih s področja vzgoje in izobraževanja ter univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih. http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ODLO2167

Odredba o razglasitvi epidemije nalezljive bolezni SARS-CoV-2 (COVID-19) na območju Republike Slovenije. (2020). https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2020-01-0532/odredba-o-razglasitvi-epidemije-nalezljive-bolezni-sars-cov-2-covid-19-na-obmocju-republike-slovenije%0A0-01-0532/odredba-o-razglasitvi-epidemije-nalezljive-bolezni-sars-cov-2-covid-19

Okrožnica—Vzgojno-izobraževalno delo od 12. 4. 2021 dalje. (2021). https://www.sviz.si/koronavirus-dokumenti-ministrstev-2-val/

Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati in živeti ustvarjalno*. Državna založba Slovenije.

Pesek, A. (1997). *Otroci v svetu glasbe: Izbrana poglavja iz glasbene psihologije in pedagogike*. Mladinska knjiga.

Priporočila osnovnim in srednjim šolam za izvajanje izobraževanja na daljavo. (2020). https://www.gov.si/novice/2020-03-13-priporocila-osnovnim-in-srednjim-solam-za-izvajanje-izobrazevanja-na-daljavo/

Razgoršek, J. & Potočar, Z. (2009). *Elektronsko poslovanje. Gradivo za drugi letnik*. Zavod IRC. https://pdfslide.net/documents/elektronsko-poslovanje-razgorsek-potocar.html

Slosar, M. (2007). *Izbrana poglavja iz didaktike glasbene vzgoje I*. Debora.

Slosar, M. (2008). *Izbrana poglavja iz didaktike glasbene vzgoje III*. Debora.

Toselli, L. (2020). *La didattica a distanza. Funziona, se sai come farla*. Edizioni Sonda srl.

Voglar, M. (1980). *Kako približamo otrokom glasbo*. Dopisna delavska univerza Univerzum.

Voglar, M. (1987). *Otrok in glasba*. Državna založba Slovenije.

Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Zmazek, B., Pesek, I., & Lipovec, A. (2020). Edupedia.si oziroma razlagamo.si. UMniverzum. *Interna Revija Univerze v Mariboru, 12*, 12.

ELEKTRONSKE BAZE PROGRAMA ZASNOVANIH NA DOKAZIMA U OBLASTI PREVENCIJE PROBLEMA PONAŠANJA DECE I MLADIH

THE ONLINE EVIDENCE-BASED PROGRAM REGISTERS DESIGNED TO PREVENT BEHAVIORAL PROBLEMS IN CHILDREN AND YOUTH

Jovana UROŠEVIĆ, Vesna ŽUNIĆ-PAVLOVIĆ
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Beograd, Republika Srbija

Stručni rad

APSTRAKT
Prateći trend razvoja drugih nauka, krajem 20. veka u oblast prevencije problema ponašanja uvodi se pristup prakse zasnovane na dokazima. Ubrzo dolazi do formiranja prvih elektronskih baza efektivnih programa namenjenih radu s decom, adolescentima i njihovim okruženjem. Cilj ovog rada bio je prikaz i analiza najpoznatijih elektronskih baza efektivnih programa prevencije problema ponašanja dece i mladih: „Programi za zdrav razvoj mladih“ (Blueprints for Healthy Youth Development), „Vodič za model programe“ (Model Programs Guide) i „Socijalni programi koji deluju“ (Social Programs That Work). Analizirani su podaci o razvoju baza, kriterijumi za evaluaciju programa, klasifikacija programa, sadržaj baze i načini pretraživanja. Rezultati pretrage i komparativne analize pokazali su da navedene baze, bez obzira na određene razlike, klasifikuju programe u jedan od tri nivoa efektivnosti i da kao najefektivnije ocenjuju one programe koji ispunjavaju sledeće kriterijume: pozitivni ishodi potvrđeni u visokokvalitetnim randomizirano kontrolisanim studijama; postojanje dokaza o visokom stepenu održivosti promena šest do 12 meseci nakon primene; uspešnost intervencije potvrđena u jednoj ili više nezavisnih replikacionih studija. Dosadašnja istraživanja ukazala su na značajan raskorak između naučnih postignuća i primene delotvornih intervencija u radu s decom i mladima, na osnovu čega zaključujemo da praktičari nisu u dovoljnoj meri usvojili princip prakse zasnovane na dokazima. Elektronske baze, kao korisno sredstvo u promociji ovog principa, mogu doprineti boljim ishodima kroz kontinuirano pružanje novih saznanja stručnjacima zaposlenim u praksi.

Ključne reči: praksa zasnovana na dokazima, elektronske baze, problemi ponašanja, evaluacija programa, prevencija

ABSTRACT
Following the development in other sciences, an evidence-based approach was introduced in the field of prevention of behavioral problems at the end of the 20th century. First Online evidence-based program registers designed for children, adolescents and their environment were created soon after. The aim of this paper was to analyze and present the well-known online registries of scientifically proven programs that prevent behavioral problems among children and youth: Blueprints for Healthy Youth Development, Model Programs Guide and Social Programs That Work. The data on registry development, its content, program evaluation criteria, program classification and search methods were analyzed in the paper. The results of the research and comparative analysis showed that, despite some differences, these registries classify programs into one of the three levels of effectiveness and give the highest rating to the program based on the following criteria: positive outcomes confirmed in high-quality randomized controlled

studies; the presence of evidence of high sustainability for six or 12 months after the program implementation; confirmed intervention success in one or more independent replication studies. Previous research have shown a significant gap between scientific achievements and the application of effective interventions in practice. Their conclusion is that the practitioners have not yet accepted the principle of evidence-based practice the way it was expected. The online registries represent useful tool in promoting this principle and can contribute to the better intervention outcomes by continuously providing new knowledge to professionals employed in practice.

Keywords: evidence-based practice, online registries, behavioral problems, program evaluation, prevention

UVOD

Usled postojanja jako velikog broja intervencija različitog dizajna, dužine trajanja, teorijskih polazišta, podrazumevanih aktivnosti i nivoa efektivnosti koje se mogu primeniti u prevenciji problema ponašanja, postavlja se pitanje: Kako odabrati intervenciju ili program koji će u datim okolnostima najverovatnije dovesti do očekivanih ishoda? Odgovor na ovo pitanje leži u elektronskim bazama efektivnih programa koje su, zahvaljujući pristupu prakse zasnovane na dokazima, postale značajan resurs preventivnog delovanja. Elektronske baze efektivnih programa možemo označiti kao najpouzdanije dokaze o delotvornosti određenih programa, koji se temelje na naučnim ocenama, odnosno rigoroznim evaluacijama uvrštenih programa i intervencija (Meško i Sotlar, 2012). Na važnost njihovog pretraživanja i primene prilikom rada u praksi ukazali su pojedini domaći autori. Radovanović i Marković (2017) su u svom radu analizirali sadržaj specijalizovanih elektronskih baza i radova u kojima su opisani programi usmereni na sprečavanje upotrebe droga sa ciljem identifikacije efektivnih vidova prevencije koji su deo prakse mnogih zemalja sveta. Vođene sličnom idejom, a usmerene na prevenciju upotrebe duvana među mladima, autorke Kilibarda i Vuković (2020) posvećuju pažnju različitim pristupima i intervencijama koje se primenjuju u borbi sa konkretnim problemom, posebno ističući značaj primene prakse zasnovane na dokazima. Stručnjaci iz Republike Hrvatske, čini se već više od decenije ukazuju na brojne prednosti primene dokazano delotvornih programa. Jedna autorka sa ovih prostora upravo je u svom radu predstavila efektivne programe razvijene na području Sjedinjenih Američkih Država i zapadne Evrope koji se primenjuju u porodičnom okruženju i usmereni su na prevenciju izdvajanja dece i mladih rizičnog ponašanja iz njihovih porodica (Maurović, 2010). Brojne agencije i institucije, u čijem su fokusu mladi sa problemima ponašanja, poslednjih decenija radile su na izradi i usavršavanju samih baza, šireći njihovo područje delovanja i čineći ih dostupnim i jednostavnim za pretraživanje (Belošević i Ferić, 2021). Američki istraživači i agencije posvetili su najviše pažnje razvoju ovih baza, zbog čega će u nastavku rada biti prikazane i analizirane tri najpoznatije baze efektivnih programa nastale na teritoriji Sjedinjenih Američkih Država: „Programi za zdrav razvoj mladih“ (Blueprints for Healthy Youth Development), „Vodič za model programe“ (Model Programs Guide) i „Socijalni programi koji deluju“ (Social Programs That Work).

BAZA „PROGRAMI ZA ZDRAV RAZVOJ MLADIH“

„Programi za zdrav razvoj mladih“ je elektronska baza naučno zasnovanih i dokazano efektivnih programa i intervencija usmerenih na prevenciju ili redukciju ispoljavanja antisocijalnih oblika ponašanja, kao i na promociju zdravog prosocijalnog razvoja dece i adolescenata. Bazu je 1996. godine osnovao dr Delbert Eliot (Delbert S. Elliott), ugledni istraživač iz oblasti nasilja, sa ciljem identifikacije programa koji su se pokazali uspešnim u prevenciji nasilničkog ponašanja i zloupotrebe psihoaktivnih supstanci. Tada je ova baza predstavljala jedan od prvih napora za ustanovljavanje strogo naučnih standarda za evaluaciju dokaza o efektivnosti programa, brojeći samo 10 programa koji su zadovoljavali njene stroge kriterijume. Tokom nešto manje od tri decenije postojanja, značajno je prošireno područje njenog delovanja. Programi usmereni na prosocijalan razvoj mladih, kao i efektivne intervencije fokusirane na redukciju kriminalnog ponašanja odraslih prestupnika takođe postaju deo baze. Danas, baza predstavlja projekat u okviru Instituta za bihevioralne nauke na univerzitetu Bolder (Boulder), u državi Kolorado i obuhvata intervencije od univerzalnog do indikovanog nivoa preventivnog delovanja, koje se mogu primenjivati u svim područjima relevantnim za ispoljavanje problema – porodica, lokalna zajednica, škola, vršnjačka grupa i sama individua.

Usled strogih standarda evaluacije propisanih u „Programi za zdrav razvoj mladih“ bazi, manje od pet procenata pregledanih intervencija za sada je dobilo sertifikat i dospelo u jednu od tri kategorije efektivnosti koje baza razlikuje – Obećavajući, Model programi i Model plus programi. Evaluirani programi koji ispunjavaju samo minimalne standarde efektivnosti, a koji se odnose na specifičnost intervencije, kvalitet procesa evaluacije, uticaj intervencije i spremnost za diseminaciju, svrstavaju se u grupu Obećavajućih programa. U ovoj kategoriji trenutno se nalazi ukupno 85 programa i intervencija. Pored ovih osnovnih, neki programi zadovoljavaju i dodatne standarde koji ih čine pouzdanijim. Takvi su prvenstveno Model programi koji, osim već navedenih, ispunjavaju i dva dodatna standarda kojima se povećava njihova validnost. Prvi standard podrazumeva postojanje najmanje jedne visokokvalitetne randomizirano kontrolisane studije koja potvrđuje efektivnost programa. Drugi standard, koji takođe mora biti zadovoljen kako bi se program svrstao u ovu kategoriju, odnosi se na trajnost i održivost pozitivnih efekata ostvarenih intervencijom u periodu od najmanje 12 meseci nakon njenog okončanja. Poslednja kategorija programa u okviru analizirane baze ujedno je i ona u koju su svrstani dokazano najefektivniji programi i intervencije. Reč je o Model plus programima koji zadovoljavaju još jedan dodatni standard u odnosu na Model programe. Naime, programi označeni kao najefektivniji moraju posedovati i dokaz o pozitivnim rezultatima evaluacije dobijenim u barem jednoj visokopouzdanoj studiji koju je sproveo nezavisan istraživač, odnosno osoba koja nije ni aktuelni, niti nekadašnji član tima koji je osmislio intervenciju i nema nikakvu finansijsku korist od nje.

Prikazana baza danas broji ukupno 103 dokazano efektivna i sertifikovana programa, od kojih samo 18 spada u kategorije Model i Model plus programa. Svi sertifikovani programi u okviru baze mogu se pretraživati putem četiri različita kriterijuma:

1. Ishod programa (problemi ponašanja; obrazovanje; emocionalno blagostanje; fizičko zdravlje; prosocijalne veze)
2. Ciljna populacija (uzrast; pol; nacionalna pripadnost)

3. Obeležja programa (tip intervencije; seting; kontinuum intervencije)
4. Rizični i protektivni faktori (individualni; porodični; vršnjački; školski; faktori u lokalnoj zajednici).

Ovako definisane kategorije programa omogućavaju bolje razumevanje i prilično lako snalaženje na samom sajtu baze. Zahvaljujući tome njeno pretraživanje prilagođeno je za stručnjake iz različitih oblasti, ali i za studente relevantnih nauka koji još uvek usvajaju znanja o delotvornim programima, njihovoj primeni i načinima pretraživanja i odabira odgavarajućih programa.

Svi analizirani i predstavljeni podaci o bazi „Programi za zdrav razvoj mladih“ mogu se pronaći na njenom zvaničnom sajtu, zajedno sa brojnim drugim informacijama i smernicama (Blueprinst for Healthy Youth Development, 2022).

BAZA „VODIČ ZA MODEL PROGRAME“

Kancelarija za maloletničko pravosuđe i prevenciju kriminala, formirana u okviru Ministarstva pravde Sjedinjenih Američkih Država, izradila je sopstvenu bazu naučno zasnovanih i potvrđeno efektivnih programa na samom početku 21. veka. Programi koji se mogu pronaći u bazi „Vodič za model programe“ usmereni su na prevenciju i intervenciju u oblasti maloletničke delinkvencije, kao i na resocijalizaciju maloletnih prestupnika. Baza je u periodu osnivanja predstavljala jedan od prvih pokušaja identifikovanja naučno zasnovanih programa prevencije. Danas, zahvaljujući svom širokom fokusu, ona pruža značajan izvor informacija praktičarima i zajednicama o tome šta deluje, a šta ne na polju maloletničke delinkvencije i zaštite dece uopšte. Problemi kojima se ona prvenstveno bavi tiču se zlostavljanja dece, nasilja među mladima, zloupotrebe psihoaktivnih supstanci, uključenosti u gangove, ali i brojnih teškoća na polju mentalnog zdravlja. Baza je jednostavna za korišćenje i osmišljena tako da stručnjacima iz prakse pomogne u procesu odabira i implementacije programa koji će odgovarati konkretnoj sredini i populaciji, te poboljšati živote mladih i njihovih porodica. Pored informacija o samim programima, „Vodič za model programe“ obezbeđuje pregled literature, uputstva za implementaciju programa i linkove do drugih izvora koji zainteresovanim korisnicima mogu pomoći da poboljšaju efektivnost same intervencije, povećaju odgovornost i, na kraju, doprinesu redukciji recidivizma. Sve ove smernice specijalno su dizajnirane za eksperte iz oblasti maloletničkog pravosuđa, ali su dovoljno prilagođene i stručnjacima drugih profila.

U junu 2011. godine objavljen je novi sajt u okviru Kancelarije za pravosudne programe – „Rešenja za kriminal“ (Crime Solutions, 2022) koji je imao za cilj da uspostavi rigoroznije kriterijume za evaluaciju programa u odnosu na one koji su se do tada primenjivali u konkretnoj bazi, ali i da obezbedi bazu programa koji nisu isključivo usmereni na maloletne učinioce krivičnih dela. U skladu sa ovim rigoroznijim kriterijumima i standardima, svaki novootkriveni program u bazi „Vodič za model programe“ prolazi procenu koja se sastoji od osam koraka:

1. Preliminarna identifikacija programa
2. Inicijalni skrining programa
3. Pretraga literature
4. Inicijalni skrining dokaza
5. Odabir baze dokaza

6. Procena od strane eksperata
7. Klasifikacija studija
8. Ocena dokaza

Vodeći se ovako osmišljenim procesom evaluacije, recenzenti ocenjuju efektivnost programa i snage dokaza, na osnovu kojih svaki program svrstavaju u jednu od tri definisane kategorije:

1. Efektivni – Da bi program bio ocenjen kao Efektivan, moraju postojati snažni dokazi koji garantuju da njegova primena dovodi do očekivanih ishoda ukoliko se program verno implementira;
2. Obećavajući – U drugu kategoriju prema stepenu efektivnosti spadaju oni programi za koje postoje određeni dokazi o uspešnom ostvarivanju očekivanih ishoda, ali se preporučuju dodatna istraživanja;
3. Neefektivni – Najnižu ocenu efektivnosti dobijaju oni programi za koje postoje snažni dokazi da se njihovom primenom ne ostvaruju očekivani ishodi ni kada se on verno implementira.

„Vodič za model programe“ baza danas sadrži 366 evaluiranih programa usmerenih na raznovrsne probleme i namenjenih radu sa različitim korisnicima. Slično kao i u „Programi za zdrav razvoj mladih“ bazi, najveći broj programa i intervencija biva ocenjen kao Obećavajući (214). Sa druge strane, najmanji broj evaluiranih programa nosi ocenu Efektivnih (nešto više od jedne petine – 63 programa), dok su preostali programi označeni kao Neefektivni. Premda, nakon evaluacije dokaza o efektivnosti programa on biva svrstan u jednu od navedenih kategorija, nije definitivno da će u toj kategoriji i ostati. Naime, recenzenti povremeno vrše ponovne procene i naknadno raspoređuju programe ukoliko procene da za to postoje valjani razlozi.

Kako smo ranije u tekstu naveli, baza „Vodič za model programe“ namenjena je pre svega stručnjacima iz oblasti maloletničkog pravosuđa, ali je takođe organizovana tako da bude jednostavna za pretraživanje i drugim profilima stručnjaka, kao i lokalnim zajednicama kojima programi mogu biti od koristi. Programi u okviru baze se prvenstveno mogu pretraživati prema oceni efektivnosti ili putem ključnih reči. Pored toga, omogućena je i preciznija pretraga putem četiri opšta kriterijuma i brojnih užih kategorija u okviru njih:

1. Predmet programa (zaštita, zdravlje i dobrobit dece; izloženost dece nasilju i različitim oblicima viktimizacije; prevencija delinkvencije; pritvor, zatvor i nadzor; pravosudni sistem za maloletnike; porodični sudovi i sudovi za maloletnike; sprovođenje zakona; prestupi maloletnika; obeležja korisnika; povezanost sa školom; desciplina/suspenzija/isključenje);
2. Uzrast korisnika programa (najraniji uzrast (0 – 4 godine); osnovnoškolski uzrast (5 – 10 godina); školski uzrast (11 – 13 godina); srednjoškolski uzrast (14 – 17 godina); odrasli (18+); mlađi odrasli (18 – 24 godine) i stariji odrasli (55+));
3. Protektivni faktori (individualni; porodični; vršnjački; školski; faktori u lokalnoj zajednici);
4. Rizični faktori (individualni; porodični; vršnjački; školski; faktori u lokalnoj zajednici).

Prikazana lista znatno je šira na samom sajtu baze gde su, u okviru svake od navedenih kategorija, izdvojene još uže definisane oblasti delovanja, kao i svi drugi podaci o

programima i samoj bazi koji su analizirani i ukratko predstavljeni u radu (Model Programs Guide, 2022).

BAZA „SOCIJALNI PROGRAMI KOJI DELUJU“

Rigorozna naučna istraživanja pokazala su da veliki broj programa usmerenih na razvoj obrazovanja i unapređenje pristupa školovanju rizičnim grupama dece, bolju mogućnost zapošljavanja i usavršavanja i na prevenciju kriminalnog ponašanja zapravo ostvaruje veoma slabe ili nikakve efekte. Na osnovu iznetih zaključaka uočena je nužnost izrade baze efektivnih socijalnih programa čiji bi cilj bio izdvajanje onih intervencija koje potvrđeno dovode do znatnih, održivih poboljšanja u životima pojedinaca, ali i društva uopšte. Tako je, pod pokroviteljstvom „Arnold Venturs“ (Arnold Ventures) fondacije formirana još jedna elektronska baza dokazano efektivnih programa koja nosi naziv „Socijalni programi koji deluju“. Proces evaluacije programa uvrštenih u bazu veoma je rigorozan. Prilikom evaluiranja i sertifikovanja programa procenjuju se isključivo visokokvalitetna randomizirano kontrolisana istraživanja, koja važe za najpouzdaniji metod evaluacije efektivnosti programa i intervencija. Još jedna bitna odlika ove elektronske baze, kada su u pitanju istraživanja efekata intervencija, je ta da se procena fokusira isključivo na uspešnost ostvarivanja glavnih očekivanih ishoda. Dakle, nije dovoljno studijama dokazati delotvornost programa u postizanju nekih posrednih ishoda koji mogu, ali i ne moraju dovesti do trajnih pozitivnih promena.
Nakon što određeni program prođe ovaj proces evaluacije, biva sertifikovan i, u odnosu na dobijenu ocenu efektivnosti, svrstava se u jednu od tri sledeće kategorije:

1. Programi vrhunskog nivoa – Ocenu vrhunskog nivoa efektivnosti dobijaju oni programi koji su u visokokvalitetnim randomizirano kontrolisanim studijama, sprovedenim u tipičnom setingu lokalne zajednice, ostvarili značajne održive efekte i doveli do očekivanih ishoda. Ova kategorija efektivnosti zahteva i podatke o replikaciji, bilo da postoje dokazi o postizanju očekivanih rezultata u dve ili više randomizirano kontrolisane studije sprovedene na različitim lokacijama ili su ti dokazi dobijeni jednom velikom ovakvom studijom koja je obuhvatala više lokacija.
2. Programi blizu vrhunskog nivoa – U ovu kategoriju spadaju oni programi koji su na korak od dobijanja ocene vrhunskog nivoa efektivnosti. Naime, da bi bili svrstani u najvišu kategoriju efektivnosti neophodni su im još dokazi o uspešnoj replikaciji programa, koje bi pružila randomizirano kontrolisana studija sprovedena u nekom drugom okruženju.
3. Programi sugestivnog nivoa – Programi koji su evaluacijom, putem jedne ili više dobro sprovedenih randomizirano kontrolisanih studija, pokazali znatne kratkotrajne pozitivne efekte koji se još uvek ne mogu označiti kao statistički značajni spadaju upravo u ovu kategoriju.

Baza „Socijalni programi koji deluju“ trenutno sadrži ukupno 61 evaluirani program od kojih najveći broj nosi oznaku Programa sugestivnog nivoa (30), a svega njih 14 označeni su kao Programi vrhunskog nivoa. Kako su u fokusu ove baze isključivo programi usmereni na različite socijalne probleme, kriterijumi za pretragu su drugačiji i jednostavniji u odnosu na one navedene u prethodne dve baze. Preciznije rečeno, programe i intervencije u sastavu ove baze moguće je pretražiti putem samo jednog

kriterijuma – područje delovanja intervencije. Socijalni programi koji su ovde objedinjeni razvrstani su u 11 različitih područja delovanja: Programi koji se primenjuju prenatalno ili tokom ranog detinjstva; Programi namenjeni deci školskog uzrasta; Programi namenjeni mladima koji su završili srednju školu; Programi prevencije neplanirane trudnoće; Programi prevencije kriminala i nasilja; Programi prevencije samoubistva; Programi usmereni na prevenciju beskućništva; Programi usmereni na zaposlenje i blagostanje; Programi prevencije i tretmana zloupotrebe psihoaktivnih supstanci; Programi prevencije hroničnih bolesti i Programi usmereni na finansiranje i pružanje zdravstvene nege. Detaljni podaci o svakom od programa svrstanih u ovih 11 područja mogu se pronaći na zvaničnom sajtu baze, zajedno sa podacima koji su objedinjeni u ovom radu (Social Programs That Work, 2022).

Na osnovu predstavljenih informacija o bazi „Socijali programi koji deluju" i programima koji su u okviru nje sertifikovani, a poredeći ih sa prethodno analiziranim bazama, može se zaključiti da ova elektronska baza ima značajno uži fokus što je čini posebno specijalizovanom za stručnjake iz oblasti socijalne politike i socijalnog rada.

ZAKLJUČCI

Od kraja 20. veka do danas formiran je veliki broj elektronskih baza efektivnih programa različitog fokusa i kriterijuma za evaluaciju delotvornosti samih programa. Kako je cilj našeg rada bio prikaz i analiza najpoznatijih elektronskih baza efektivnih programa prevencije problema ponašanja dece i mladih, odlučili smo se za prethodno opisane baze. Iako je svaka od njih, barem jednim delom usmerena na prevenciju različitih problema ponašanja, među njima postoje određene razlike. Prva od njih tiče se profila stručnjaka kojima je baza prevashodno namenjena i prilagođena. Tako je baza „Programi za zdrav razvoj mladih" u pogledu vrste programa i datih smernica najšira, zbog čega se može smatrati univerzalnom i pogodnom za eksperte iz različitih oblasti, dok je baza „Vodič za model programe" namenjena prvenstveno stručnjacima iz oblasti maloletničkog pravosuđa, a „Socijalni programi koji deluju" stručnjacima koji se bave socijalnom politikom i socijalnim radom. Druga bitna razlika odnosi se na zahtevani kvalitet i propisane kriterijume za evaluaciju efektivnosti programa koji dobijaju sertifikat. Najstroži kriterijumi definisani su u okviru „Programi za zdrav razvoj mladih" bazi, dok su najmanje rigorozni u bazi namenjenoj za primenu u oblasti maloletničkog pravosuđa. Iz tog razloga se proces evaluacije koji se primenjuje u bazi „Programi za zdrav razvoj mladih" može smatrati pouzdanijim, a integritet programa svrstanih u kategorije Model i Model plus programa ne dovodi se u pitanje (Elliot et al., 2020). I pored ovih razlika, pažljivom analizom elektronskih baza može se zaključiti da se određeni kriterijumi pojavljuju u gotovo svakoj od njih, a odnose se na: postojanje visokokvalitetnih randomizirano kontrolisanih studija koje svedoče o efektivnosti intervencije, dokaz o visokom stepenu održivosti promena u periodu nakon njene primene, postojanje nezavisnih replikacionih studija, dostupnost detaljnog opisa uslova primene programa i populacije kojoj je namenjen i postojanje priručnika sa pratećom dokumentacijom i programom obuke (Stakić, 2016).

I pored širokog izbora elektronskih baza i velikog broja programa sertifikovanih u njihovim registrima, analizom domaće literature stiče se utisak da na našim prostorima još uvek nije u dovoljnoj meri zaživeo pristup prakse zasnovane na dokazima. Belošević

i Ferić (2021) navode rezultate istraživanja drugih autora koji su došli do sličnog zaključka: u praksi se češće koriste neproverene ili nedelotvorne intervencije u odnosu na one koje se temelje na dokazima delotvornosti. Verujemo da je jedan od razloga za ovakvo stanje u praksi nedostatak znanja o efektivnim programima i intervencijama, koji potiče od nedovoljne informisanosti o tome gde se oni mogu pronaći, kako ih je moguće preuzeti i obučiti se za njihovo sprovođenje. Takav zaključak probudio je želju za pisanjem ovog rada čija je ideja da se elektronske baze približe ovdašnjim stručnjacima iz prakse i da se oni podstaknu da se u svom radu oslanjaju na naučno zasnovane i provereno delotvorne intervencije i programe.

LITERATURA

Belošević, M. i Ferić, M. (2021). Implementacija pristupa temeljenog na dokazima učinkovitosti u prevencijskoj znanosti. *Kriminologija i socijalna integracija*, *29*(1), 145-164. https://doi.org/10.31299/ksi.29.1.6

Blueprints for Healthy Youth Development. (2022). *Providing a registry of experimentally proven programs.* https://www.blueprintsprograms.org/

Elliot, S. B., Buckley, R. P., Gottfredson, C. D., Hawkins, J. D., & Tolan, H. P. (2020). Evidence-based juvenile justice programs and practices: A critical review. *Criminology and Public Policy*, *19*(4), 1305-1328. https://doi.org/10.1111/1745-9133.12520

Kilibarda, B. i Vuković, D. (2020). Prevencija upotrebe duvana među mladima. *Medicinski podmladak, 71*(3), 42-48. https://doi.org/10.5937/mp71-28273

Maurović, I. (2010). Intervencije u obiteljskom okruženju: Mogućnost prevencije izdvajanja djece i mladih rizičnog ponašanja iz obitelji. *Ljetopi socijalnog rada*, *17*(3), 413-443.

Meško, G. i Sotlar, A. (2012). Prevencija kriminaliteta u lokalnim zajednicama – između ad hoc pristupa i na znanju utemeljenih preventivnih djelatnosti. *Policija i sigurnost*, *22*(1), 42-59.

National Institute of Justice. (2022). *Crime Solutions*. https://www.crimesolutions. ojp.gov/

Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. (2022). *Model Programs Guide*. https://ojjdp.ojp.gov/model-programs-guide/home

Radovanović, I. i Marković, B. (2017). Efektivni programi prevencije zloupotrebe droga. *Kriminalističke teme – Časopis za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije, 5*, 390-410.

Social Programs That Work. (2022). *What Works in Social Policy?* https://evidencebasedprograms.org/

Stakić, Đ. (2016). *Delotvorni programi tretmana za decu i adolescente sa problemima i poremećajima ponašanja*. Centar za primenjenu psihologiju.

SKALA PROCJENE FUNKCIONALNOSTI

FUNCTIONALITY ASSESSMENT SCALE

Fadil IMŠIROVIĆ[1], Enisa SULJIĆ[2], Medina VANTIĆ TANJIĆ[3], Milena NIKOLIĆ[3], Mujo IMŠIROVIĆ[1], Nusreta BJELIĆ[2], Ajša IMŠIROVIĆ[1]

[1]JZU Dom zdravlja Gradačac, Gradačac, Bosna i Hercegovina
[2]JZU Dom zdravlja Srebrenik, Srebrenik, Bosna i Hercegovina
[3]Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT

Radno okupaciona, radna ili okupaciona terapija dolazi u Bosnu i Hercegovinu preko Projekta mentalnog zdravlja od strane entitetskih ministarstava zdravlja u organizaciji Medicinskog fakulteta Univerziteta u Zenici a financiranjem Švicarske vlade. Jednogodišnjom edukacijom medicinskih sestara, edukatora rehabilitatora, psihologa i sličnih zanimanja promovirano je 117 okupacionih terapeuta u mentalnom zdravlju. Nakon edukacije provedena je supervizija njihovog rada u vidu međusobne saradnje (intervizije) te supervizije od strane stručnjaka ove oblasti putem prikaza slučaja na dvodnevnim edukacijama a kasnije i online. Uspješnost primjene okupacione terapije praćena je primjenom EMAE-2 skale. Svakodnevnom primjenom okupacione terapije navedena grupa autora kreira jednostavniju, praktičniju i pregledniju Skalu procjene funkcionalnosti. Njena primjena u Centrima za mentalno zdravlje u Gradačcu i Srebreniku ukazuje da ova Skala omogućava vidljiv pregled procjene inicijalnog stanja, monitoringa u toku tretmana kao i procjenu finalnog stanja. Upotrebom različitih boja za različitu procjenu na istom grafikonu, na jednoj stranici, mogu se jasno vidjeti razlike u napredovanju ili eventualna stagnacija, odnosno nazadovanje. Skala procjene funkcionalnosti obuhvata šest primarnih područja ljudske djelatnosti bitnih u svakodnevnom funkcioniranju: briga o sebi, socijalizacija, samozastupanje, organizacija slobodnog vremena, dnevne aktivnosti te korištenje javnih servisa. Navedena područja bliže predstavljaju po pet varijabli sa intenzitetom gradacije od 1 do 5. Pored opštih podataka o osobi za koju se vrši procjena, skala sadrži i mogućnost unosa zapažanja ispitivača.

Ključne riječi: Skala, procjena, funkcionalnost, radnookupaciona terapija, mentalno zdravlje

ABSTRACT

Occupational therapy comes to Bosnia and Herzegovina through the Mental Health Project by the Entity Ministries of Health, organized by the Medical Faculty of the University of Zenica and funded by the Swiss Government. One-year education in occupational therapy of nurses, rehabilitator educators, psychologists, and similar occupations educates 117 occupational therapists in mental health. After the training, their work was supervised in the form of cooperation (intervision) and supervision by experts in this field by presenting cases at two-day training. The success of the application of occupational therapy was monitored using the EMAE scale. With the daily application of occupational therapy, this group of authors creates a more practical and clearer Functional Assessment Scale. Its application in the Centers for Mental Health in Gradačac and Srebrenik indicates that this Scale provides a visible overview of assessments of the initial condition, monitoring during treatment, and assessment of the final stage. One can see the differences in progress or eventual stagnation by using different colors for

different estimates on the same chart on one page. The functional assessment scale includes six primary areas of human activity important in everyday functioning: self-care, socialization, self-advocacy, organization of free time, daily activities and the use of public services. These areas are closely represented by five variables with a gradation intensity of 1 to 5. In addition to general data on the properties for which the assessment is performed, the scale also contains the possibility of entering the observations of the examiner.

Keywords: Scale, assessment, functionality, occupational therapy, mental health

UVOD

Reformom zaštite mentalnog zdravlja u Bosni i Hercegovini (1996) počinje otvaranje brojnih centara za mentalno zdravlje što dovodi do brojnih promjena. Razdvajaju se specijalizacije psihijatrije od neurologije i dodaje jednogodišnja edukacija psihoterapije što ukupno traje pet godina. Težište tretmana se pomijera sa bolesti na zdravlje, uvode se multidisciplinarni timovi, ostvaruje se saradnja sa institucijama i organizacijama u lokalnoj zajednici (Imširović i sur., 2020).

Čerkez (2012) navodi kako Federalno ministarstvo zdravstva pokreće Projekat (2010 - 2014) imenovanja i edukacije deset trenera iz oblasti koordinirane brige (Case management) u mentalnom zdravlju, kako bi dalje educirali multidisciplinarne timove u centrima za mentalno zdravlje (CMZ). Jednogodišnjom doedukacijom medicinskih sestara, edukatora rehabilitatora, psihologa i sličnih zanimanja multidisciplinarni timovi centara za mentalno zdravlje dobivaju okupacione terapeute u mentalnom zdravlju. Projektom mentalnog zdravlja formirana je mreža od 50 centara za mentalno zdravlje u Bosni i Hercegovini. Kompletiraju se multidisciplinarni stručni timovi koji pružaju usluge za 40000 do 60000 stanovnika. To je jako značajno u odnosu na okruženje koje je imalo istu ili sličnu prošlost (Imširović i sur., 2020). Tako npr. Crna Gora (u Podgorici i Kotoru) i Srbija imaju po dva centra za mentalno zdravlje uz neuporedivo različit broj stanovnika. Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji (2015) ističe kako je malo samo dva centra u Kikindi i Vršcu predlažući da savjetovalište u Kragujevcu preraste u centar. Na istom skupu je istaknuto kako bi „otvaranje centara doprinijelo smanjenju državnih izdvajanja za lijekove kao i smanjenju troškova medicinskog osoblja“ (MONDO/ Agencije, 2015). Republika Hrvatska nema centre za mentalno zdravlje po ovom modelu ali ima niz Službi za zaštitu mentalnog zdravlja i prevenciju ovisnosti. Nakon formiranja centara za mentalno zdravlje, provedenih edukacija multidisciplinarnih timova, uslijedio je kontinuirani proces evaluacije. Primjenjivane su dogovorene procedure koje se temelje na uvažavanju i podržavanju osobe koja traži pomoć u vidu potpisivanja pristanka i brojnih upitnika, testova, izjava i slično, u cilju poboljšanja kvaliteta življenja osoba u zajednici (Imširović, 2014). Mimica i suradnici (2006) navode kako mnogi psihijatrijski bolesnici boluju od kroničnih poremećaja za koje im se preporučuje dugotrajno i vrlo često doživotno uzimanje lijekova. Stoga su izrađene mnogobrojne skale koje omogućavaju kvantificiranje njihovog subjektivnog zadovoljstva terapijom (Drug Attitude Inventory – DAI-10, Patient Preference Scale – PPS).

Na putu od vještine ka znanosti/nauci medicina razvija i usavršava raznovrsne metode pomoću kojih tačno i nedvosmisleno pokušava mjeriti relevantne fenomene. Tako Psihijatrija počinje kreirati i modificirati različite ocjenske (popunjava stručnjak) ljestvice koje uspješno kvantificiraju kliničke simptome čime postaju statistički obradivi.

One imaju jako širok raspon od jednostavnog CAGE upitnika za procjenu zloupotrebe alkohola koji ima samo četiri izravna pitanja kao i General Health Questionnaire (GHQ). Tako je sa kraćom verzijom (GHQ-12) moguće utvrditi postojanje psihijatrijske bolesti za samo 2 minute, pa do samoocjenske (popunjava osoba/klijent) skale Hopkins Symptoms Checklist 90R (SCL-90) koja ima 90 pitanja a koristi se za ocjenu različitih psihopatoloških poremećaja (Mimica i sur., 2006).
Psihologija se temelji na uglavnom složenim testovima sa zahtjevnom primjenom a koji su uz to i standardizirani, imaju norme te traže interpretaciju psihologa. U području radno okupacione terapije predstavljena je Multifokalna evaluacija aktivnosti u okupacionoj terapiji (EMAE-2; Pfister et al., 1998) kao osnovni i jedini instrument u toku edukacije okupacionih terapeuta u BiH kao i provedenog monitoringa njihovog praktičnog rada. Ona je preuređena prvobitna verzija (EMAE) sadrži 54 varijable svrstanih u 9 područja (okvir, izbor, ponašanje, motivacija, bazne kognitivne sposobnosti, složene kognitivne sposobnosti, motorika, samosvijest, odnos prema drugima).

Problem

Većina mjernih instrumenata predstavlja klasični, doslovni prevod na naš jezik bez adekvatne standardizacije i modifikacije socio-kultoroloških i drugih karakteristika. Također nisu prikladni za višestruka uporedna mjerenja na početku, u toku i završetku terapije. U području radno okupacione terapije EMAE skala je pokazala nekoliko nedostataka, ima puno stranica, traži narativnu analizu, standardizirana je za razvijenije socio-ekonomsko društvo.

Cilj rada

Cilj ovog rada je predstaviti Skalu procjene funkcionalnosti kao alat u svakodnevnom radu članova multidisciplinarnog stručnog tima centara za mentalno zdravlje. Prvenstveno je konstruisana za evaluaciju okupacione terapije, ali je prihvatljiva svima koji imaju jedinstven cilj, funkcionalnost osobe, u svom krajnjem ishodu. Ona će omogućiti mjerljivost učinka tretmana i podrške u poboljšanju funkcioniranja osoba, opće kompetencije, te poboljšanja njihove kvalitete življenja.

KONSTRUKCIJA SKALE PROCJENE FUNKCIONALNOSTI

Procjena funkcionalnosti korisnika je gotovo svakodnevna aktivnost ispitivača s jedne i korisnika s druge strane. Funkcionalnost je svrha ljudskog postojanja i time treba biti cilj terapijskog djelovanja. Skala procjene funkcionalnosti je sadržajna, pregledna, praktična i primjenljiva u svakodnevnom radu okupacionog terapeuta kao i ostalim članovima stručnog tima što u mnogome poboljšava svakodnevnu međusobnu koordinaciju. Pogledom na Skalu moguć je trenutni uvid stanja osobe-pacijenta za svako područje i za svaku varijablu. Varijabla sa niskim rezultatom može biti tema trenutne aktivnosti što znatno olakšava planiranje i daje odgovor na često pitanje: *„Šta ću sada radit?“.*
Jedan obrazac Skale procjene funkcionalnosti se može primjenjivati više puta a preporučuje se minimalno na početku (inicijalno) i na kraju tretmana (finalno). Ona predstavlja kvantificiranje kvalitativne procjene vještina i mogućnosti koje su predmet tretmana gotovo svih članova stručnog tima. Jako je praktična kao pokazatelj uspješnosti primjene tretmana. Nakon inicijalne procjene, izrade i primjene individualnog plana i

programa tretmana moguće je njegovo praćenje uspješnosti, te blagovremena modifikacija u slučaju da ne daje očekivano poboljšanje.
Njeni rezultati su cilj i mjerilo uspješnosti djelovanja cijelog multidisciplinarnog tima. Primjenljiva je u svakodnevnom individualnom kliničkom kao i u istraživačkom radu. Kvantificiranje intenziteta odgovora joj daje mogućnost statističke obrade što Okupacionoj terapiji daje znanstvenu/naučnu dimenziju.

PRIMJENA SKALE PROCJENE FUNKCIONALNOSTI

Nakon upoznavanja osobe od strane terapeuta i stjecanja povjerenja moguća je primjena Skale procjene funkcionalnosti zajedno sa korisnikom. Usaglašavanjem odgovora smanjuju se i/ili potiru postojeći nedostaci ocjenskih i samoocjenskih skala. Nakon usaglašenih kvantificiranja vještina i mogućnosti postignute tačke moguće je povezati jednom linijom u boji koja će biti različita od finalne. Međumjerenja se bilježe isprekidanom linijom takođe različitih boja.
Skala se neovisno može primjenjivati pojedinačno po područjima. Tako npr. moguće je procjenjivati jedno ili nekoliko područja. U slučaju neprimjerenosti dobi može se zanemariti data aktivnost kao što je vođenje domaćinstva, seksualni odnosi i sl.

Popunjavanje Skale funkcionalnosti

Bodovanje, vrednovanje ili kvantificiranje vještina i mogućnosti uglavnom se vrši na temelju intenziteta na kontinuumu s lijeva na desno od 1 do 5. Autori Skale su izostavili numeričko obilježavanje kako bi se izbjegla eventualna subjektivnost ispitanika u težnji ka boljem postignuću, kako bi za svoju aktivnost dobili peticu. U slučaju statističke obrade rezultata intenzitet ili zastupljenost aktivnosti, vještine ili mogućnosti se vrednuje, s lijeva na desno, od 1 (najslabija) do 5 (potpuna).
Brigu o sebi definiraju mogućnosti održavanja *Lične higijene, Primjerene garderobe, Urednosti, Frizure, šminke, obrijan, ošišan* i koliko osoba *Samostalno vodi brigu o sebi* a koliko joj pomažu drugi. Procijenjeni intenzitet vještine se bilježi tačkom u kvadratiću na kontinuumu od 1 do 5. Prilikom procjene treba uvažavati kulturološke, vjerske ili druge karakteristike, navike i obilježja. Osnovni princip je da se procijeni koliko osoba vodi brigu o sebi.
Socijalizaciju opisuju varijable Prihvaćanja i uspostavljanja socijalnih odnosa. Koliko je osoba *Prihvaćena/uvažavana od strane članova porodice, Ima li krug prijatelja van porodice*, je li *Član kluba ili vjerske zajednice, Uspostavlja li socijalno prihvatljivu interakciju (komunikaciju), Uspostavlja li i održava prihvatljivu ljubavnu vezu, održava li seksualne odnose* različito u odnosu na početak uzimanja medikamentozne ili druge terapije. Jako je bitno uvažavanje osobe, njeno prihvatanje kao i njena osobna motiviranost i angažman.
Samozastupanje determiniraju sposobnosti korisnika da *Odlučuje o bitnim stvarima u životu, Bira li šta će jesti, obući, kada i koliko će spavati; Odlučuje li o trošenju* (uglavnom njenih vlastitih) *novčanih sredstava, Izlazi li (sedmično, mjesečno...)* te *Ima li dovoljno slobode*, poticaja i uvažavanja.
Organizaciju slobodnog vremena predstavljaju vještine *Organizacije slobodnog vremena, Ima li hobi, bavi li se Sportsko rekreativnim i zabavnim sadržajima ili Vrijeme provodi na društvenim mrežama, Spava i gleda tv.* Navedena ponašanja ili bolje rečeno

neaktivnost su česta posljedica djelovanja medikamentozne terapije ali i sputavanja od strane skrbnika.

Dnevne aktivnosti opisuje da li osoba *Ima strukturirane dnevne aktivnosti, da li Aktivno učestvuje u njima, Vodi li i održava domaćinstvo, Ima li baštu, voćnjak, plastenik* te da li *Živi u kući ili stanu.* Osobe koje žive u kući imaju više mogućnosti za aktivnost.

Upotrebu **Javnih servisa** određuju vještine *Vremenske i prostorne orjentacije, Dolazi li samostalno, javnim prevozom, autom; Koristi li telefon, Obavlja li jednostavnu kupovinu, bankovne usluge.*

ZAKLJUČCI

Skala procjene funkcionalnosti je konstruisana za potrebe praćenja učinka tretmana stručnom timu u centrima za mentalno zdravlje ali se može primjenjivati u svim pomagajućim djelatnostima koje imaju sličan metod rada i koje za cilj imaju poboljšanje funkcionalnosti, opće kompetencije i kvalitete življenja. Varijable koje je opisuju prihvatljive su kao mjera postignuća svih članova multidisciplinarnog stručnog tima. Nije standardizirana već je namijenjena individualnoj procjeni i učinku tretmana. Služi za procjenu intenziteta aktivnosti, vještina i mogućnosti osobe pri inicijalnoj, radnoj i finalnoj procjeni. Inicijalna procjena konstatuje startne vrijednosti i polaznu osnovu za izradu individualnog programa tretmana. Finalna procjena konstatuje postignuće. Razlika finalne u odnosu na inicijalnu procjenu pokazuje poboljšanje. Radna procjena služi za praćenje u toku primjene individualnog programa ili druge terapije tako što daje informacije djelotvornosti i/ili mogućnost modifikacije iste. Služi za mjerljivost učinka tretmana od inicijalnog do finalnog za sve članove multidisciplinarnog stručnog tima. Svojom mjerljivošću Skala procjene mogućnosti stručnom timu (okupacioni terapeut, psihijatar, medicinska sestra, psiholog, socijalni radnik) daje znanstvenu vrijednost i mogućnost statističke obrade.

LITERATURA

Čerkez, G. (2012). *Službe u zajednici – AKAZ*. Preuzeto 6. februara 2018. sa www.akaz.ba/ mentalnodokumenti/prezentacije/CBRbih.pdf

Imširović, F., Vantić Tanjić, M., Nikolić, M., Imširović, M., i Peštalić, E. (2020). Razvoj centara za mentalno zdravlje u Bosni i Hercegovini. U M. Nikolić i M. Vantić Tanjić (Ur.), Zbornik radova XI Međunarodna naučno-stručna konferencija „*Unapređenje kvalitete života djece i mladih*“ (str. 753-761). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.

Imširović, F. (2014). *Procjena kvalitete življenja osoba s intelektualnim teškoćama u zajednici* (Doktorska disertacija). Tuzla: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli.

Mimica, N., Folnegović-Šmalc, V. i Henigsberg, N. (2006). Mjerni instrumenti u psihijatriji. U Lj. Hotujac (Ur.), *Psihijatrija* (str. 64-68). Zagreb: Medicinska naklada.

MONDO/Agencije (2015). Preuzeto 6. marta 2018. sa http://mondo.rs/a841688/Magazin/ Zdravlje/Centri-za-mentalno-zdravlje-u-Srbiji.html

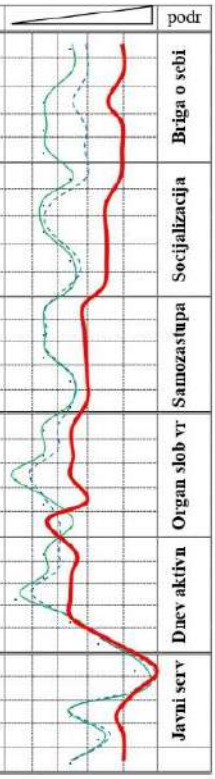
Pfister, A.-C., Pomini, V., Gatti, L. I., & Ducret, M. (1998). Multifokalna evaluacija aktivnosti u okupacionoj terapiji (EMAE-2). Preuzetno 18. aprila 2022. sa http://www.vmspd.com/ wp-content/uploads/2016/06/EMAE-2_Prevod.pdf

Projekat mentalnog zdravlja u BiH. Preuzeto 2. marta 2022. sa http://www.mentalnozdravlje.ba/projekti

PRILOG
Skala procjene funkcionalnosti

_____, _____, _____, _____, [ ]
/ime i prezime/ rođen-a mjesto boravka /kontakt/ Br. kart.

Rb	Narativna procjena - varijabla	podr
1.	Samostalno vodi brigu o sebi	Briga o sebi
2.	Lična higijena	
3.	Primjerena garderoba	
4.	Urednost	
5.	Frizura, šminka – obrijan, ošišan	
6.	Prihvaćen/uvažavan od strane članova porodice	Socijalizacija
7.	Ima krug prijatelja, ostvaruje kontakte van porodice	
8.	Član kluba, vjerske zajednice	
9.	Uspostavlja socijalno prihvatljivu interakciju, komunikaciju	
10.	Uspostavlja i održava prihvatljivu ljubavnu vezu, seksualne odnose	
11.	Odlučuje o bitnim stvarima u životu	Samozastupa
12.	Bira šta će jesti, obući, kada i koliko će spavati	
13.	Odlučuje o trošenju novčanih sredstava	
14.	Izlazi (sedmično, mjesečno...)	
15.	Ima dovoljno slobode	
16.	Organizuje slobodno vrijeme	Organ slob vr
17.	Ima hobi	
18.	Upražnjava sportsko rekreativne i zabavne zadržaje	
19.	Vrijeme provodi na društvenim mrežama	
20.	Spava i gleda tv	
21.	Ima strukturirane dnevne aktivnosti	Dnev aktivn
22.	Aktivno učestvuje u dnevnim aktivnostima	
23.	Vodi i održava domaćinstvo	
24.	Ima baštu, voćnjak	
25.	Živi u kući	
26.	Vremenska orjentacija	Javni serv
27.	Prostorna orjentacija	
28.	Dolazi samostalno, autom, javnim prevozom	
29.	Koristi telefon,	
30.	Obavlja jednostavnu kupovinu, bankovne usluge	



Napomena:

Inicijalna:
Monitoring:
Finalna:

_____

_____

_____

_____

_____

U _____, _____.____.____, _____
/Mjesto/ dan mj god /procjenio-potpis/

MJESTO I ULOGA PEDAGOGA U PREVENCIJI POREMEĆAJA U PONAŠANJU DJECE I MLADIH

THE PLACE AND ROLE OF PEDAGOGUES IN THE PREVENTION OF BEHAVIORAL DISORDERS IN CHILDREN AND YOUTH

Tanja ZELENIKA[1], Marijana VRHOVAC[2]
[1]Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti, Mostar, Bosna i Hercegovina
[2]Centar za socijalni rad Travnik, Travnik, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
U modernoj literaturi, mnogi znanstvenici koji proučavaju poremećaje u ponašanju djece i mladih smatraju ih dijelom normalnoga odrastanja. Međutim, takva vrsta ponašanja razlikuje se od kulture do kulture. Ponašanje nekog pojedinca u jednome društvu se opisuje kao poremećaj u ponašanju dok je u drugoj kulturi to isto ponašanje prihvatljivo ili svrstano u drugu kategoriju. Razlika između onoga što se smatra prihvatljivim, odnosno, neprihvatljivim, posebno je izražena kod djece i mladih koji još nemaju usvojene sve norme i pravila ponašanja u društvenoj zajednici. Poremećaji u ponašanju mogu se definirati kao ponašanja koja odstupaju od društvenih normi te je narušeno funkcioniranje u obitelji, školi, zajednici, s vršnjacima, nepoštivanje autoriteta, pravila ili normi. U ovome radu bit će prikazan kratki teorijski pregled provođenja preventivnih programa poremećaja u ponašanju djece i mladih u odgojno-obrazovnim ustanovama. Empirijsko istraživanje dat će uvid o pojavnosti poremećaja u ponašanju i provođenju preventivne djelatnosti u osnovnim i srednjim školama iz perspektive stručnih suradnika – pedagoga. Rezultati ovoga istraživanja ukazuju na učestaliju pojavu aktivnih poremećaja u ponašanju koji se odnose na nedovoljno kontrolirana i na druge usmjerena ponašanja, a ponajviše je prisutno elektronsko nasilje na koje svi ispitanici ukazuju, dok je manja pojavnost pasivnih poremećaja u ponašanju, koja se odnose na ponašanja pretjeranoga kontroliranja i takva su ponašanja usmjerena prema sebi. Rezultati istraživanja, također, ukazuju na nedostatak preventivnih programa poremećaja u ponašanju, gdje bi navedeni programi bili usmjereni na smanjenje pojave poremećaja u ponašanju te na pružanje pomoći učeniku koji manifestira određene poremećaje u ponašanju.

Ključne riječi: aktivni poremećaji u ponašanju; pasivni poremećaji u ponašanju; pedagog; poremećaji u ponašanju; preventivna djelatnost

ABSTRACT
In the modern literature, many scientists who study behavioral disorders in children and young people consider them part of normal upbringing. However, this type of behavior varies from culture to culture. The behavior of an individual in one society is described as a behavioral disorder while in another culture that same behavior is acceptable or classified in another category. The difference between what is considered acceptable, that is, unacceptable, is especially pronounced in children and young people who have not yet adopted all the norms and rules of behavior in society. Behavioral disorders can be defined as behaviors that deviate from social norms and impaired functioning in the family, school, community, with peers, disregard for authority, rules or norms. This paper will present a brief theoretical overview of the

implementation of preventive programs for behavioral disorders in children and youth in educational institutions. Empirical research will provide insight into the occurrence of behavioral disorders and the implementation of preventive activities in primary and secondary schools from the perspective of professional associates - pedagogues. The results of this study indicate a more frequent occurrence of active behavioral disorders related to insufficiently controlled and other directed behaviors, and mostly electronic violence is present, which all respondents point to, while the lower incidence of passive behavioral disorders related to excessive behavior controlling and such behaviors are self-directed. The results of the research also indicate the lack of preventive programs for behavioral disorders, where these programs would be aimed at reducing the incidence of behavioral disorders and providing assistance to students who manifest certain behavioral disorders.

Keywords: active behavioral disorders; passive behavioral disorders; pedagogue; behavioral disorders; preventive activity

UVOD

Uvidom u dostupnu literaturu razvidno je da ne postoji univerzalna definicija koja opisuje poremećaje u ponašanju, no može se konstatirati kako termin poremećaji u ponašanju ukazuje na ponašanja različitih obilježja, manifestacija, intenziteta, složenosti, trajanja, opasnosti ili štetnosti (Uzelac, 1995). Prema jednoj od definicija, poremećaji u ponašanju skupni su naziv za sve one pojave: biološke, psihološke i socijalne geneze koje u određenoj mjeri pogađaju pojedinca i nepovoljno djeluju na njegovu aktivnost, ali isto tako nepovoljno djeluju i na druge pojedince (Koller-Trbović, 2003). U svakom slučaju, riječ je o ponašanjima koja odstupaju od normi i većina autora se slaže u tomu da je kod djece i mladih narušeno funkcioniranje u obitelji, školi, zajednici, s vršnjacima, u odnosima s bliskim osobama, autoritetima, u socijalnim interakcijama, poštivanju pravila ili normi. Upravo zbog toga, djeca i mladi s poremećajima u ponašanju suočena su s nepovoljnim obrazovnim, ali i socijalnim ishodima. Stoga je nužno raditi na tome da društvene intervencije budu usmjerene prema najboljem interesu djece i mladih s poremećajima u ponašanju. Gledano s aspekta poremećaja u ponašanju, delikvencije i drugih rizičnih ponašanja djece i mladih, prevencija obuhvaća intervencije, postupke i kontinuirano, sustavno djelovanje kojim se nastoji otkloniti, poništiti ili kompenzirati djelovanje rizičnih čimbenika te implementirati, razviti i ojačati zaštitne čimbenike. Dakle, ovim procesom želi se smanjiti incidencija i prevalencija poremećaja u ponašanju te rizičnih ponašanja djece i mladih kojemu je cilj preveniranje ili odgađanje poremećaja, smanjivanje broja te smanjivanje problema povezanih s posljedicama tog poremećaja (Bašić, 2009). Autori Bašić, Ferić i Kranželić (2001) navode tri modela prevencije: primarna, sekundarna i tercijarna prevencija.

Primarna prevencija odnosi se na ulaganje u ukupnost kvalitete življenja cjelokupne populacije jedne zajednice kroz redovite socijalne i druge zajednice organizirane za zadovoljavanje potreba djece, mladih i odraslih osoba. Njezin je cilj smanjenje budućih pojavljivanja novih slučajeva emocionalnih i poremećaja u ponašanju te mentalnih bolesti, a usmjerena je prema populaciji koja nema tih problema, odnosno, kod kojih postojeći skup rizičnih i zaštitnih čimbenika ne determinira ponašanja označena rizičnim. Dakle, te su aktivnosti više proaktivne, nego reaktivne, jer se događaju prije

nego se pojavi problem i fokusiraju se na smanjivanje pojavljivanja različitih stanja ili stilova života koji za posljedicu imaju rizična ponašanja (Bašić, 2009). Drugi model prevencije je *sekundarna ili ciljana prevencija*, odnosno, različiti programi ranih intervencija. Ova razina uključuje ulaganja i osnaživanja preko specifičnih programa za specifične uzorke rizične populacije ili populacije kod koje se zbog rizičnih uvjeta i postojanja rizika problemi na planu ponašanja tek očekuju ili su jako vjerojatni. *Tercijarna prevencija*, kao treći model odnosi se na ulaganja u specifične programe, odnosno intervencije za uzroke djece, mladih i odraslih osoba s već razvijenim poremećajima u ponašanju čija kompleksnost i trajanje određuju posebno programirane, specifične i složene tretmane (Bašić, 2009). Potreba za dodatnim ulaganjem u modele primarne, sekundarne i tercijarne prevencije je neizostavna, jer njihovo djelovanje može u znatnoj mjeri doprinijeti smanjenu nastanka i razvoja raznih poremećaja u ponašanju djece i mladih, stoga je potrebno naglasiti njihovu važnost u provođenju preventivne djelatnosti.

Iako obitelji zadržavaju ključnu ulogu u razvoju djeteta, škola također, ima značajnu ulogu u procesu odrastanja djeteta. Škola postaje važan socijalizacijski kontekst, mjesto stjecanja prijateljstava, razvijanja međuljudskih odnosa, učenja odgovornosti te mjesto gdje se određena ponašanja, često i ona donesena iz obitelji, modificiraju, potkrepljuju ili uče novi oblici ponašanja (Kranželić-Tavra, 2002). Škola postaje mjesto gdje se ostvaruju mnoge interakcije subjekata u kojem ponajviše važnost treba biti na stvaranju motivirajućih i poticajnih uvjeta za razvoj i napredak učenika, ali i nastavnika i stručnih suradnika te činiti sve kako bi suradnja bila učinkovitija za život djece i mladih u njihovom školovanju (Zelenika, Vekić i Krešić, 2020). Neke pretpostavke za uspješno provođenje preventivnih programa u školama, koji smanjuju rizične čimbenike za nastanak poremećaja u ponašanju su: smanjivanje preopširnog programa u školama, omogućavanje svim učenicima da dožive uspjeh u školi, rad s roditeljima, izobrazba učitelja da kreiraju školu prilagođenu učenicima, promoviranje zdravih stilova života, osnivanje savjetovališta za djecu i mlade (Bašić, 2009). Postoje tri koncepcije programa prevencije u školskom okružju, a to su *programi u školi*, *programi povezani sa školom* i *programi u zajednici*. Programi u školi provode se u školskoj zgradi, programi povezani sa školom smješteni su u blizini školske zgrade, a suradnici programa usko s njom surađuju, dok se programi u zajednici provode u institucijama zajednice, no služe djelatnicima škole (Kranželić-Tavra, 2002). Williams, Ayers i Arthur (1997) navode rizične čimbenike vezane uz školsko okruženje. U takve čimbenike ubrajaju školski neuspjeh, siromašno akademsko postignuće, disciplinske probleme te nedostatnu privrženost školi. Vrlo slične čimbenike vezane uz školsko okruženje navodi i Dryfoos (1997). Prema njemu, rizični čimbenici vezani uz školu su: niska očekivanja uspjeha, slaba predaja učenju, zaostajanje u školi i niske ocjene. Očitovanje ranih akademskih neuspjeha i poteškoća u učenju sa sobom dovodi kasnije teškoće u učenju, ali i na području ponašanja i socijalnog funkcioniranja (Bašić, 2009). Nadalje, rani poremećaji u ponašanju, a ponajviše agresivno ponašanje i slabe veze s vršnjacima vezane su uz probleme školskog postignuća i poremećaje u ponašanju (Kranželić-Tavra, 2002). No, školski neuspjeh nije oznaka za akademsku (ne)sposobnost učenika, jer za školski neuspjeh je odgovoran i niz drugih čimbenika koji doprinose akademskom uspjehu učenika. Također, za uspješnu prevenciju poremećaja u ponašanju u školi važna je povezanost i suradnja unutar i izvan škole koja treba uključivati u preventivni rad

roditelje i širu društvenu zajednicu kako bi provedba preventivne djelatnosti u školi bila uspješnija.

Kada se govori o poremećajima u ponašanju, kao što je već spomenuto, programi prevencije trebaju objedinjavati tri različite razine preventivnoga djelovanja (primarnu, sekundarnu i tercijarnu prevenciju) da bi sami programi bili djelotvorniji, tri različita djelokruga djelovanja (lokalna zajednica, regija i država) i potrebe tri skupine korisnika (djeca, obitelj, šire socijalno okruženje). Pritom je važno od samog početka planiranja preventivnih programa voditi računa o tome „da se različite preventivne aktivnosti uzajamno nadopunjuju, a ne preklapaju, da su preventivne aktivnosti prilagođene potrebama i mogućnostima specifičnih sredina, da se razvija metodologija njihova planiranja i praćenja, da je svaka aktivnost dobro osmišljena i jasno postavljena u širi sustav preventivnog rada, da se preventivni programi temelje na multidisciplinarnom pristupu i suradnji stručnjaka iz različitih sustava, da se osigura suradnja vladinih i nevladinih organizacija na provođenju preventivnih programa, te da se sustavno evaluiraju učinci svih aktivnosti“ (Ajduković, 2000, str. 61). S provođenjem prethodno navedenih smjernica u samom početku planiranja preventivnih programa uspjeh i napredak prevencije kod djece i mladih s poremećajima u ponašanju ne može izostati, a pozitivno će se odraziti na cjelokupni razvoj društva i zajednice, gdje će preventivna djelatnost biti učinkovitija i djelotvornija. U provođenju preventivne djelatnosti poremećaja u ponašanju djece i mladih važnu ulogu ima i sam provoditelj djelatnosti, a to je najčešće stručni suradnik – pedagog koji nastoji obuhvatiti sve faktore, a potom preventivnu djelatnost razviti i unaprijediti kako bi se pojavnost poremećaja u ponašanju umanjila ili nestala. Pedagog je jedan od najaktivnijih sudionika u životu djece i mladih te se pred njega postavlja zahtjev i izazov za organiziranjem učinkovitog sustava ranog prepoznavanja simptoma i otkrivanja poremećaja u ponašanju kod djece i mladih (Zloković i Vrcelj, 2010). Jedno od važnijih područja rada pedagoga je upravo neposredan rad s učenicima/djecom. Autorica Pažin-Ilakovac (2012) ističe kako su voditelji školskih preventivnih programa najčešće pedagozi ili drugi stručni suradnici koje škola ima ili u manjim slučajevima to mogu biti učitelji/nastavnici različitih struka. Također, ovu ulogu pedagoga u provođenju programa prevencije navode i ispitanici/stručni suradnici pedagozi koji su sudjelovali u istraživanju za izradu ovoga rada. Osim toga, kao što je već naglašeno, u provedbi preventivnih programa važna je suradnja te rad s roditeljima kao jedan od veoma bitnih elemenata u procesu prevencije poremećaja u ponašanju kod djece i mladih. Obitelj je prva životna zajednica djeteta/učenika od koje sve polazi te prevencija u odgojno-obrazovnim ustanovama ne može biti u potpunosti uspješna ukoliko ne postoji suradnja i povezanost ustanove s obitelji učenika, ali i cjelokupnom zajednicom u kojoj dijete/učenik živi i odrasta. Važno je napomenuti i kako se roditelji danas nose s velikim zahtjevima i velikom odgovornošću koje donose sve veće promjene u društvu. Roditelji se sve teže odupiru brojnim problemima i krizama, a s druge strane od njih se sve više očekuje da pruže kvalitetan odgoj vlastitoj djeci. Stoga je neophodno da odgojno-obrazovna ustanova pruži pomoć i podršku roditeljima te da zajednički rade na prevenciji poremećaja u ponašanju djece i mladih. Na temelju elaboriranoga, razvidno je da je u suvremenom društvu sve više djece i mladih koji manifestiraju određene poremećaje u ponašanju. Već u prvim godinama života kod djece se mogu uočiti određena ponašanja koja odstupaju od uobičajenih normi ponašanja za dob, spol, zajednicu i određenu situaciju (Zloković i

Vrcelj, 2010). Iako roditelji imaju primarnu ulogu kod razvoja djece i identifikacije određenih poremećaja u ponašanju, ovu ulogu, primarnu, imaju i odgojno-obrazovne ustanove koje bi kroz različite preventivne programe i angažman svih djelatnika, a ponajviše pedagoga, trebale imati pozitivan utjecaj na život učenika i njihov razvoj te pokušati smanjiti ili spriječiti manifestiranje poremećaja u ponašanju.

Problem, cilj i zadaci istraživanja

Osnovna je zadaća pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju kod djece i mladih razvijati adekvatne socijalne vještine i kompetencije te pozitivne modele ponašanja koji će im omogućiti lakše suočavanje i odupiranje mnogobrojnim pritiscima kojima su izloženi tijekom odrastanja. Stoga, pedagog ima važnu ulogu u samoj provedbi prevencije poremećaja u ponašanju u školama, jer pedagog predstavlja važnoga sudionika u životu djece koji može promijeniti i učiniti boljim život svakoga učenika, a za to je potrebna suradnja svih odgajatelja i ustanova kako bi prevencija poremećaja u ponašanju bila učinkovitija i kako bi imala pozitivan utjecaj na zajednicu i društvo. Problem istraživanja očituje se kroz mjesto i ulogu pedagoga u prevenciji poremećaja u ponašanju. Istraživanje je koncipirano na način da se kroz teorijski dio i kroz provedeno empirijsko istraživanje uvidi važnost uloge pedagoga u provedbi preventivnih programa poremećaja u ponašanju te da se dobije detaljniji uvid u sam rad pedagoga u prevenciji poremećaja u ponašanju, a koji se odnosi na upoznavanje rada školskih pedagoga u prevenciji poremećaja u ponašanju koji djeluju u osnovnim i srednjim školama na području gradova Travnik, Novi Travnik i Vitez.

Glavni cilj ovoga istraživanja jest ispitati stavove, mišljenja i motivaciju pedagoga o pojavnosti poremećaja u ponašanju te o provođenju prevencije u osnovnim i srednjim školama iz perspektive pedagoga. Na temelju prikupljenih podataka tijekom istraživanja nastoji se pružiti prikaz i dobiti uvid o mjestu i ulozi pedagoga u području prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih.

Zadaci koji su postavljeni za ovo istraživanje su:

- Ispitati mišljenja i stavove pedagoga o pojavnosti poremećaja u ponašanju,
- Ispitati provode li se, koji i koliko često preventivni programi te tko provodi navedene programe,
- Ispitati ulogu pedagoga u provedbi preventivnih programa, ali i postoje li određene poteškoće u provedbi programa,
- Ispitati smatraju li se pedagozi kompetentnima za provođenje kvalitetne preventivne djelatnosti u odgojno-obrazovnim ustanovama.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na području Županije Srednja Bosna u gradovima: Travnik, Novi Travnik i Vitez. U ovom istraživanju sudjelovalo je sedam školskih pedagoga, od toga četiri pedagoga iz osnovne i tri pedagoga iz srednje škole. Stoga je za istraživanje korišten prigodni uzorak. Svim ispitanicima, koji su dobrovoljno pristali na intervju prije početka provedbe intervjua je objašnjena svrha i cilj provedbe ovoga istraživanja te im je u potpunosti zajamčena anonimnost.

Mjerni instrument
U ovome istraživanju podaci su prikupljeni putem polustrukturiranoga intervjua. Polustrukurirani intervju je odabran kako bi se došlo do dubljeg uvida uloge pedagoga u provođenju prevencije poremećaja u ponašanju. Intervju se provodio individualno sa svakim pedagogom. Intervju se sastojao od jedanaest unaprijed formuliranih pitanja i nekoliko potpitanja, a pitanja su podijeljena u pet kategorija kako bi se olakšala analiza podataka, a i kako bi sama provedba istraživanja bila organiziranija. Pet kategorija na koje je podijeljen intervju odnosile su se na pojavnost rizičnih ponašanja, prevenciju/ provedbu preventivnih programa, na rad s djecom na prevenciji, rad s roditeljima na prevenciji te zadnja kategorija odnosila se na osobnu komponentu uloge pedagoga u prevenciji poremećaja u ponašanju. Za svakoga ispitanika koristio se isti protokol intervjua s istim pitanjima i pitanja su postavljena istim redoslijedom.

Način provođenja istraživanja
Istraživanje je provedeno u ustanovama u kojima su ispitanici zaposleni kao stručni suradnici. Intervjui su se provodili individualno, *face to face* s pedagozima i trajali su u prosjeku od 20 do 50 minuta. Intervjui su se snimali u audio obliku, a svi ispitanici su imali mogućnost prihvatiti ili odbiti snimanje. Snimanje je odbio jedan ispitanik, a ostali ispitanici su pristali na snimanje cijeloga intervjua.

REZULTATI I DISKUSIJA

Ispitanici su podijeljeni u dvije skupine (osnovna i srednja škola), a analiza i interpretacija rezultata bit će prikazana u prvom dijelu posebno za svaku skupinu ispitanika prema pet područja koja su se ispitivala, a to su: pojavnost rizičnih ponašanja, prevencija/provedba preventivnih programa, rad s djecom i mladima na prevenciji, rad s roditeljima na prevenciji i osobna komponenta pedagoga u prevenciji poremećaja u ponašanju. U drugom dijelu bit će prikazana zajednička analiza rezultata obje skupine (osnovna i srednja škola), gdje će se nastojati uvidjeti sličnosti i razlike u provedbi prevencije poremećaja u ponašanju od strane pedagoga kao stručnoga suradnika s obzirom na ustanovu u kojoj rade.

Pojavnost poremećaja u ponašanju u osnovnim školama
U prvoj od pet cjelina koje su sadržane u intervju ispitanici su istaknuli da uočavaju određene poremećaje u ponašanju. Neki od poremećaja u ponašanju koje navode jesu: povučenost učenika, plašljivost, agresivnost, neurotičnost djece, pospanost što uzrokuje sukobe među djecom, umor, nezainteresiranost, nedisciplinirano ili nepoštivanje vršnjaka ili autoriteta, konzumiranje nedozvoljenih sredstava (alkohol, droga, cigarete), a ispitanici ističu kako je u današnjem vremenu najviše zastupljeno nasilje elektronsko, nasilje preko interneta odnosno cyberbullying.
„ …a u posljednje vrijeme najviše je prisutan cyberbullying. Cyberbullying polagano potiskuje nasilje 'uživo' koje je prije bilo puno češće prisutno u školama. Za primjer mogu reći, dati informaciju da u protekloj nastavnoj godini u školi u kojoj radim pa nismo imali niti jedan prijavljeni slučaj tuče među učenicima“.
„Djeca su se prije znala tući, zadirkivati, činiti si razne ozljede, ali sigurno zadnjih 5 godina to se gubi, baš zbog sve veće zastupljenosti ovoga interneta“.

Nastavno na dobivene rezultate, do sličnih podataka došli su Zadravec i suradnici (2014) u okviru projekta „Nasilje ostavlja tragove. Zvoni za nenasilje“, dobiveni rezultati pokazuju kako je više od 50% učenika primilo sadržaj putem interneta koji im je potaknuo osjećaj neugodnosti ili ih je na neki način uznemirio, dok je više od 60% učenika primilo poruku preko interneta koja govori loše o nekom drugom. Prema dobivenim rezultatima ovoga istraživanja dolazi se do saznanja kako je takvo nasilje u posljednjih nekoliko godina sve prisutnije u društvu, a ponajviše je prisutno kod djevojčica, koje su najčešće i žrtve takvoga oblika nasilja. Kao jedan vid prevencije, kada se govori o elektronskom nasilju koje danas sve više zabrinjava kako pedagoge tako i cijelu zajednicu i društvo, potrebno je usvojiti nova znanja, umijeća i vještine tehnologije koja je danas sve više prisutna.
Nadalje, ispitanici zamjećuju kako je pojava poremećaja u ponašanju intenzivnija nego prije, ali i opasnija, jer se događa preko elektronskih uređaja (mobitela i sl.), gdje ne mogu saznati odmah što se događa.

Prevencija/provedba preventivnih programa u osnovnim školama

Kako doznajemo od ispitanika, stručnih suradnika – pedagoga u osnovnim školama se provode preventivni programi, dok jedan ispitanik navodi kako se u posljednje dvije godine nije provodio preventivni program, a to objašnjava na sljedeći način:
„Slabo se provode preventivni programi, pogotovo zbog pandemije. Bilo je tu pojedinačnih razgovora, savjetodavnih razgovora, bilo je razgovora djece s psihologom, ali za vrijeme moga rada kao pedagoga ovdje nije bio ni jedan konkretan preventivni program koji će obuhvatiti prevenciju u punom smislu te riječi“.
„… da imamo konkretan program prevencije, na žalost nemamo“.
Pedagoška prevencija nastoji pronaći načine i odgovore za sve vrste poremećaja u ponašanju i pružiti adekvatnu pomoć, ali i zadovoljiti potrebe svih onih kojima je to potrebno, zadovoljiti psihološke potrebe učenika (Meščić-Blažević, 2007). Kroz analizu drugih odgovora pedagoga, provedba preventivnih programa se planira godišnjim planom i programom. Neki od programa koji se provode u osnovnim školama jesu *Programi Maloljetničke delikvencije, program prevencije vršnjačkoga i radno utemeljenoga nasilja, Socijalizacija s pravom, Program značaj razvoja emocionalne inteligencije, Program prevencije nasilja* i drugi. Ispitanici navode kako se pojedini programi provode u suradnji s Policijskom upravom, Centrom za socijalni rad, Centrom za mentalno zdravlje te Centrom za edukaciju mladih Travnik, nevladinim organizacijama, a sve ovo podrazumijeva, kako ispitanici ističu, suradnju s roditeljima i školskim timom te ravnateljem. Pojedini ispitanici navode kako je programi prevencije provode kroz cijelu godinu i kako taj rad uključuje sve učenike, roditelje i druge ustanove koje mogu doprinijeti smanjenju poremećaja u ponašanju, a provode ih najčešće nastavnici u okviru razrednoga sata, pedagozi, učenici, ali i drugi stručni suradnici (policijski službenici, demonstratori, liječnici…).
Kada se govori o ulozi pedagoga i o pozitivnim promjenama, dolazi li do njih i zašto ne u provedbi preventivnih programa ispitanici su naveli kako je uloga pedagoga od velikoga značaja u provedbi preventivnih programa te kako imaju ulogu koordinirati, pratiti, vrednovati, provoditi, voditi, surađivati s drugima, a ponajviše s učenicima kako bi se stvorilo povjerenje. Također, ističu kako su oni upravo ti koji pokreću sve programe i događaje u školi, ali i ukazuju na probleme koje nastoje smanjiti ili otkloniti u svojoj

školi te prevenirati sve što je u njihovoj moći. Promjene koje se događaju tijekom provođenja preventivnih programa svi ispitanici ističu kako su pozitivne i kako njihov rad na prevenciji ima dobar učinak. Tijekom provedbe preventivnih programa u osnovnim školama ispitanici, kada je riječ o poteškoćama koje se pojavljuju u provedbi ovih programa, naglašavaju kako im poteškoću najviše čine roditelji, jer pojedini roditelji nisu zainteresirani i/ili nemaju vremena za odgoj svoje djece. Što se tiče iskustva suradnje i podrške tijekom provođenja preventivnih programa, pedagozi navode kako imaju pozitivnu suradnju sa svim učenicima, školskim timom, ravnateljem, stručnim suradnicima, organizacijama, ustanovama kao što su Centar za socijalni rad, Centar za mentalno zdravlje, Policijska služba, Centar za edukaciju mladih, ali i suradnju s roditeljima koja, kako ističu, može biti bolja i učinkovitija. Prevencija odnosno provedba preventivnih programa ne bi bila uspješna bez podrške i suradnje drugih osoba koje su uključene u odgoj i obrazovanje djece, ali i onih koji na neki drugi način mogu doprinijeti učinkovitijoj prevenciji poremećaja u ponašanju.

Rad s djecom na prevenciji poremećaja u ponašanju u osnovnim školama

Iz pojedinih odgovora od strane ispitanika pedagoga razvidno je, kada se govori o radu s djecom na prevenciji, kako su svi učenici uključeni u preventivni rad, a naročito oni učenici kod kojih se već pojavio neki oblik poremećaja u ponašanju. S učenicima se provode brojne radionice, predavanja, posjete te savjetodavni rad pojedinačno ili grupni razgovor s učenicima ovisno od situacije i problema. Također, jedan ispitanik je naveo kako kada se dogodi nasilje u školi djeluju po Protokolu o postupanju u slučaju nasilja. Kada se poremećaj u ponašanju već pojavio, potrebno je naći uzrok takvoga ponašanja, kako bi se određeni problem mogao efikasnije riješiti i na taj način prevenirati druge oblike poremećaja u ponašanju. Rad s djecom i mladima koji manifestiraju određene poremećaje u ponašanju je zahtjevan izazov i roditeljima i stručnim suradnicima.

Rad s roditeljima na prevenciji poremećaja u ponašanju u osnovnim školama

Da bi se djeci i mladima pokazao primjer prihvatljivoga ponašanja te kako ne bi bili zbunjeni različitim ponašanjima, važno je ostvariti dobru i kvalitetnu suradnju škole i roditelja (Pažin-Ilakovac, 2012). Dakle, partnerstvo, uzajamna podrška, poštovanje i pomoć između škole i roditelja pridonosi sigurnijem i učinkovitijem provođenju i ostvarivanju prevencije. Svi ispitanici navode kako preventivni rad u školama u kojima su zaposleni uključuje rad s roditeljima. Ovaj rad se najčešće ostvaruje kroz roditeljske sastanke ili radionice, savjetodavni rad, ali i predavanja o prevenciji poremećaja u ponašanju.

Osobna komponenta pedagoga u osnovnim školama

Osobna komponenta pedagoga u području provođenja prevencije poremećaja u ponašanju odnosi se na kompetentnost ispitanika za provedbu preventivnih programa. Tako ispitanici na pitanje smatraju li se kompetentnima za provedbu preventivnih programa odgovaraju potvrdno na ovo pitanje. Ispitanici ističu kako su kompetentni za provedbu prevencije, jer vide pozitivne promjene i napredak kroz svoj rad.

Jedan od ispitanika navodi nešto drugačiji odgovor kada se govori o kompetentnosti provođenja prevencije poremećaja u ponašanju:

„Ovdje bih mogla reći da se smatram nekada kompetentnom, a nekada ne, jer sve ovisi o kojoj se situaciji radi i o tome koliko će možda neko ponašanje kod učenika zahtijevati nešto što ja ne mogu ponuditi, ali da nastojim uvijek dati najviše i pomoći, nastojim. Smatram da dosta toga znam više nego kada sam počela raditi i da sam kompetentnija za provođenje ovih preventivnih programa nego prije".

Svi ispitanici, iako se smatraju kompetentnima, svoju kompetentnost ne pripisuju znanju koje su stekli tijekom visokoškolskog obrazovanja već radnom iskustvu. Navode kako ih studij nije pripremio za provođenje preventivne djelatnosti, a neki čak navode kako nisu imali nijedan kolegij koji se odnosio na prevenciju poremećaja u ponašanju. Također, nužna su dodatna usavršavanja kao što su razne radionice i seminari te praćenje istraživanja u području preventivne djelatnosti, ali i na drugim područjima, jer nova znanja nam omogućuju i daju mogućnost napredovanja.

Pojavnost poremećaja u ponašanju u srednjim školama

Već kod djece predškolske i rane školske dobi se mogu pojaviti različiti oblici poremećaja u ponašanju, dok se nagli porast ove pojave događa u razdoblju adolescencije (Meščić-Blažević, 2007). To razdoblje kod mladih predstavlja vrijeme formiranja osobnosti gdje traže samostalnost i neovisnost te se nalaze na pragu životnih promjena koje ih vode u svijet odraslih. Adolescencija je izazovno razdoblje života u kojem se mladi susreću s raznim problemima, pitanjima i preprekama. Tražeći rješenja na sve odgovore i izazove koje se pred njih stavlja, vrlo često ulaze u različite probleme u ponašanju.

Ispitanici, obuhvaćeni u ovom istraživanju, navode kako su u srednjim školama u kojima su zaposleni, najčešći poremećaji u ponašanju: agresivno ponašanje, verbalno ili fizičko nasilje (guranje, štipanje) depresivnost, emocionalno nasilje, ali ističu kako su prethodno navedena ponašanja minimalne pojave, dok je ponajviše prisutan novi poremećaj u ponašanju koji se odvija online, elektronsko nasilje. Iako je broj poremećaja u ponašanju u razdoblju adolescencije u porastu prema brojnim istraživanjima, zanimljiva je činjenica kako su ispitanici u svojim odgovorima naveli samo nekoliko poremećaja u ponašanju koja su prisutna u njihovim školama.

Na pitanje je li pojava poremećaja u ponašanju intenzivnija nego ranije, ispitanici navode kako su se promijenili oblici poremećaja u ponašanju, gdje se postotak fizičkih nasilja umanjio, a dominaciju je preuzelo online nasilje.

Zanimljivo je istaknuti odgovor jednoga ispitanika:

„…na jednom od projekata, jedan mi je učenik rekao: „Znate šta, ja sam se poželio potući i kad on mene udari i ja njega i mene to boli dva dana i mene to više ne boli. A ovi mobiteli i to šta se radi, to neko nasilje preko toga ma to vam traje danonoćno i kad se mi potučemo ja se sakrijem, jer me boli i onda znaju svi i što treba i što ne treba", e to vam je živa istina što je on rekao".

Prevencija/provedba preventivnih programa u srednjim školama

Provedbom preventivnih programa u školi mogu se spriječiti pojave raznih poremećaja u ponašanju kod učenika, jer škola predstavlja mjesto implementiranja programa prevencije poremećaja u ponašanju kao što su nasilje, ovisnosti i drugi oblici poremećaja u ponašanju (Meščić-Blažević, 2007). Prevencija se može sastojati od brojnih aktivnosti, programa, mjera na različitim razinama pa je tako svaka aktivnost koja se usmjereno

bavi prevencijom – prevencija koja je i više nego potrebna u svim školama (Zadravec i sur., 2014).
Razvidno je da se provodi mali broj programa prevencije, a neki od njih su: *Učionica bez nasilništva*, *Pro-budućnost*, *Program digitalnoga nasilja*, *Odgovorno roditeljstvo u digitalnom okruženju*, *Program mirovnoga obrazovanja* gdje se s učenicima radilo na mirovnom rješavanju sukoba.
Ispitanici navode kako se navedeni programi planiraju na početku školske godine u okviru godišnjeg plana i programa te jedan ispitanik ističe da se ostvaruje suradnja s vanjskim suradnicima Policijskom upravom, Centrom za socijalni rad, Centrom za edukaciju mladih, Centrom za mentalno zdravlje te da njihova suradnja podrazumijeva i suradnju s roditeljima, ali i cijelim školskim timom. Uloga pedagoga u provedbi preventivnih programa je od velikoga značaja za svakoga učenika, ali i za društvo. Stručni suradnici se smatraju glavnim nositeljima i voditeljima preventivnih programa i djelatnosti u odgojno-obrazovnim ustanovama (Pažin-Ilakovac, 2012). Ispitanici su dali svoje viđenje uloge u provedbi preventivnih programa, gdje se može uočiti kako su oni moderatori, motivatori, koordinatori, voditelji, pokretači te da njihova uloga ima važno mjesto u provedbi prevencije.
Iz svega elaboriranoga, vidljivo je kako u srednjim školama ima određen broj preventivnih programa, iako bi ih trebalo biti više, ali nedostatak je i što se navedeni programi u pojedinim školama ne provode često te su pojedini ispitanici izbjegavali dati odgovor na pitanje koliko često provode preventivne programe. Dobro planirana intervencija te zajednički rad škole na prevenciji poremećaja u ponašanju imaju pozitivan utjecaj na razvoj djeteta. Osim toga, važno je stvoriti povjerenje između učenika i stručnih suradnika, ali i pravovremeno reagirati. Na pitanje o poteškoćama prilikom provedbe preventivnih programa ispitanici nisu naveli ni jednu konkretnu poteškoću koja bi se mogla pojaviti tijekom provedbe preventivnih programa. Prevencija, odnosno provedba preventivnih programa ne bi bila uspješna i kvalitetna bez adekvatne suradnje, prije svega ravnatelja i školskoga tima, roditelja, ali i vanjskih suradnika. Iz navedenih odgovora može se doći do zaključka kako svi ispitanici imaju pozitivnu suradnju s drugim suradnicima.

Rad s mladima na prevenciji poremećaja u ponašanju u srednjim školama

Kada se govori o radu s mladima na prevenciji u srednjoj školi, potrebno je istaknuti kako škola treba uključiti sve učenike u provođenje preventivnih programa. Nekada dopustiti da sami učenici organiziraju, planiraju i odabiru teme koje su im bliske. Važno je da predavanja, programi, teme budu interaktivnog karaktera i da se prilagode uzrastu učenika i njihovim stvarnim potrebama (Meščić-Blažević, 2007).
Na pitanje koji su učenici uključeni u programe prevencije gotovo svi ispitanici navode kako su svi učenici uključeni u preventivne programe i kako nema izuzetaka, jer ne žele da se učenici osjećaju stigmatizirano, a jedan ispitanik navodi kako su više uključeni oni učenici kod kojih se već manifestira poremećaj/i u ponašanju. Ispitanici opisuju da postupaju po protokolu o postupanju u slučaju pojave poremećaja u ponašanju, ali ističu kako rješavanje određene situacije, problema uvijek počinje s razgovorom ili s pedagogom ili razrednikom, gdje se po potrebi uključuju i drugi suradnici, roditelji ili ustanove te da je važno saznati uzrok nastale situacije. No, jedan ispitanik kao problem navodi i našu sredinu, društvo, zajednicu gdje živimo, jer pojedini učenici osjećaju

neugodnost kada se trebaju obratiti nekomu za problem i pomoć, imaju strah od toga što će drugi reći i kako će reagirati, jer to može učenika dovesti do odbacivanje od strane društva. Zbog svega navedenoga potrebna je sveobuhvatna prevencija poremećaja u ponašanju.

Rad s roditeljima na prevenciji poremećaja u ponašanju u srednjim školama

Pedagoška prevencija u srednjim školama podrazumijeva rad i podršku od strane roditelja. Iako roditelji imaju važnu ulogu u životu adolescenata, ali i u prevenciji nastanka poremećaja u ponašanjima, uključivanjem roditelja u preventivne programe želi se postići bolji i kvalitetniji oblik prevencije te suradnja između njih i škole (Meščić-Blažević, 2007). Jedan ispitanik navodi kako u školi roditelji, osim roditeljskih sastanaka, nisu aktivno uključeni u provođenje prevencije poremećaja u ponašanju. Stručni suradnici – pedagozi nastoje se prilagoditi obvezama roditelja kako bi odaziv na određene sastanke bio veći. Za provedbu kvalitetne prevencije u srednjim školama potrebna je suradnja s roditeljima jer predstavlja važan faktor za razvoj učenika.

Osobna komponenta pedagoga u srednjim školama

Svi ispitanici su se izjasnili kako se smatraju kompetentnima za provedbu prevencije. Svoju kompetentnost pripisuju radnom iskustvu, ali ne i visokoškolskom obrazovanju. Navode kako su se izgradili kao osobe u provođenju preventivnih programa tijekom rada i tijekom prakse koju su stekli nakon studiranja. Kada se govori o stručnom usavršavanju, jedan ispitanik navodi kako mu je seminar „bullying“ bio koristan, dok ostali ispitanici ističu važnost iskustva te da je iskustvo najbolji učitelj. Također, važno je spomenuti odgovore koji se odnose na stalnu potrebu za obrazovanjem i potrebu za praćenjem istraživanja, a to su svi ispitanici naveli kao važan faktor za uspješno provođenje prevencije poremećaja u ponašanju u srednjim školama.

Ispitanici smatraju da je potrebna reforma cijeloga sustava obrazovanja te da je potrebno sve vratiti na „tvorničke“ postavke kako jedan od ispitanika navodi. Na temelju dobivenih odgovora od ispitanika može se uvidjeti da je potrebno više programa preventivne djelatnosti, više suradnje, ali i kompetentnih osoba koje će raditi na provođenju prevencije poremećaja u ponašanju svakodnevno, jer s takvim radom mogu promijeniti na bolje naše društvo.

Zajednička analiza rezultata istraživanja s obzirom na mjesto zaposlenja pedagoga (osnovna škola, srednja škola)

Pri usporedbi rezultata istraživanja koji su dobiveni u osnovnim školama i srednjim školama nastojala se očuvati anonimnost i jedinstvenost svih ispitanika, ali i ukazati na sličnosti i razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na vrstu ustanove (osnovna i srednja škola). Rezultati ovoga istraživanja, kada se govori o pojavnosti poremećaja u ponašanju u osnovnim školama i srednjim školama na području gradova Travnik, Novi Travnik i Vitez, ukazuju na prisutnost poremećaja u ponašanju u svim školama bez obzira na vrstu ustanove. Zanimljivo je istaknuti kako u osnovnim školama samo jedan od ispitanika navodi više oblika poremećaja u ponašanju koji su prisutni, a neka od ponašanju su: povučenost, plašljivost djece, nezainteresiranost, agresivnost…, dok drugi ispitanici u osnovnim školama najviše ističu kako je prisutno novo rizično ponašanje, a to je elektronsko nasilje, nasilje koje se odvija online te depresivnost učenika. Također, iz

odgovora ispitanika iz srednjih škola može se uočiti kako su se oblici poremećaja u ponašanju poput fizičkih nasilja, verbalnih nasilja i drugih umanjila, a intenzivirala su se nasilja koja se odvijaju putem mobitela, elektronska nasilja. Ispitanici pojavu poremećaja u ponašanju pripisuju društvu u cjelini i napretku tehnologije. Može se reći kako današnje društvo nepoduzimanjem određenih radnji doprinosi stvaranju novih generacija sa sve više poremećaja u ponašanju djece i mladih. Kada se govori o pojavi poremećaja u ponašanju, ne smijemo zaboraviti medije koji svojim neprimjerenim sadržajima za djecu i mlade, također doprinose ovoj situaciji i potiču razvoj i širenje poremećaja u ponašanju.

Primjena prevencije/provedbe preventivnih programa kroz odgovore ispitanika vidimo kako se nešto više i češće preventivnih programa provodi u osnovnim školama, iako jedan ispitanik navodi da u školi ne postoji konkretan preventivni program, a u srednjim školama programi prevencije se provode u manjem broju i ne odvijaju se često. To se možda može pripisati i viđenju srednje škole kao odgojno-obrazovne ustanove koja je za razliku od osnovne škole više orijentirana na obrazovni, nego na odgojni aspekt/djelovanje. U obje vrste škola programe najčešće provode razrednici i pedagozi, a nekada u suradnji s vanjskim suradnicima (policijski službenici, nevladine organizacije, Centar za socijalni rad, Centar za mentalno zdravlje, Centar za edukaciju mladih) s kojima, kako se može uvidjeti u odgovorima svih ispitanika, imaju pozitivnu suradnju. Uloga pedagoga u provedbi preventivnih programa u osnovnim i srednjim školama je jako slična, ne mogu se uočiti bitne razlike. Ispitanici su naveli da je njihova uloga u organiziranju, koordiniranju te imaju ulogu motivatora, demonstratora, voditelja, promatrača te pokretača svih aktivnosti i događaja u školi, ali i u implementaciji prevencije poremećaja u ponašanju. Naravno, prevenciju ostvaruju i kroz brojne individualne i grupne razgovore s učenicima, odnosno kroz savjetodavni rad s učenicima, radionice, predavanja, gdje im poteškoću u provedbi ovih programa najčešće predstavljaju pojedini roditelji koji nisu voljni sudjelovati u radu i sudjelovanju u provedbi prevencije, a jedan ispitanik ističe kako roditelji nisu zainteresirani za odgoj svoje djece. Međutim, iako se iz većine odgovora ispitanika može zaključiti kako se preventivni programi poremećaja u ponašanju u ustanovama u kojima su zaposleni provode, tako dobra situacija nije u svakoj ustanovi, pa se iz pojedinih izjava ispitanika može zaključiti kako se provedbi prevencije ne pridaje velika pažnja. Može se uočiti kako je odgojno-obrazovnim ustanovama potrebno više programa prevencije poremećaja u ponašanju kako za učenike tako i za roditelje koji predstavljaju važan zaštitni faktor u sprječavanju nastanka poremećaja u ponašanju kod djece i mladih.

Prema dobivenim rezultatima, kada se govori o radu i uključenosti učenika u provedbu preventivnih programa poremećaja u ponašanju, može se vidjeti kako nema razlika u odgovorima ispitanika s obzirom na ustanovu (osnovna, srednja škola) i zaposlenje pedagoga. Ovaj rad uključuje sve učenike bez obzira jesu li učenici kod kojih se već manifestirao poremećaj u ponašanju ili ona kod kojih nema vidljivih poremećaja u ponašanju. Jedan je ispitanik istaknuo da je škola u kojoj radi „dvije škole pod jednim krovom“, te da i zbog toga ne žele da se pojedina djeca osjećaju stigmatizirano, tako da provođenje prevencije podrazumijeva uključenost svakoga učenika. Također, provedba prevencije poremećaja u ponašanju, prema odgovorima ispitanika, podrazumijeva i preventivni rad s roditeljima koji se odvija najčešće kroz predavanja, radionice i roditeljske sastanke koji se ne održavaju često u svakoj ustanovi. U osnovnim školama

rad s roditeljima na prevenciji je prisutniji, dok u srednjim školama u nešto manjoj mjeri. Jedan od ispitanika srednje škole navodi kako su im potrebni konkretni preventivni programi za rad s roditeljima, te da se suradnja s njima najčešće ostvaruju kroz roditeljske sastanke koji se održavaju tri puta u školskoj godini.
Iako među odgovorima ispitanika ima pozitivnih i kvalitetnih oblika preventivnog rada s roditeljima, dobiveni rezultati u svim ustanovama, osobito u srednjim školama ukazuju na to kako odgojno-obrazovne ustanove moraju još jako puno raditi na uspostavljanju kvalitetne suradnje s roditeljima i to osobito u području prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih, jer su pojedini ispitanici kao poteškoće u provedbi ovih programa naveli kako im je glavna poteškoća upravo suradnja s roditeljima, jer dosta roditelja nije zainteresirano za provedbu preventivnih programa u školi. Problemi suradnje roditeljskoga doma i škole ubrajaju se u pedagošku problematiku, a baš ova suradnja može doprinijeti smanjenju i nestajanju pojave poremećaja u ponašanju, stoga je potrebno više rada i govora o ovom području (Kolak, 2006).
Za provedbu preventivnih programa poremećaja u ponašanju potrebne su kompetentne osobe koje će na što kvalitetniji način umanjiti pojavu poremećaja u ponašanju. Rezultati ovoga istraživanja ukazuju na to kako se svi pedagozi smatraju kompetentnima za provedbu prevencije bez obzira na ustanovu u kojoj su zaposleni, a samo jedan ispitanik navodi da se nekada smatra kompetentnim, a nekada ne, jer mišljenja je da ne može uvijek najbolje odgovoriti na izazove koji mu se nameću. Svoju kompetentnost svi ispitanici pripisuju radnom iskustvu, ali ne i visokoškolskom obrazovanju. Smatraju kako ih fakultet nije pripremio na stvarne izazove koji ih čekaju u radu te da je iskustvo, za njih, najbolji učitelj jer fakultet nudi samo teorijska znanja bez prakse koja je i više nego potrebna. Svi pedagozi osjećaju dodatnu potrebu za izobrazbom, konstantnim učenjem i radom na sebi, a za mogućnost unaprjeđenja preventivne djelatnosti predlažu postojanje više preventivnih programa poremećaja u ponašanju, više dodatnih podučavanja za učitelje, nastavnike i roditelje, koordinaciju sa svakom ustanovom koja može doprinijeti prevenciji, uvođenje nove reforme u cijeli sustav obrazovanja, ali ukazuju i na lokalnu zajednicu koja treba ponuditi više aktivnosti za slobodno vrijeme mladih, gdje bi mladi i djeca svoju energiju usmjerili na pravi i kvalitetan način, a prostora za negativno ponašanje ne bi bilo što dovodi do smanjena pojave poremećaja u ponašanju, ponajviše danas, jer djeca žive online živote i doprinose širenju poremećaja u ponašanju.
Odgovori većine ispitanika u osnovnim i srednjim školama su slični i nema velikih odstupanja. Istraživanje je pokazalo kako ne postoje značajnije razlike u ostvarivanju preventivne uloge pedagoga s obzirom na vrstu ustanove u kojoj je ispitanik stručni suradnik – pedagog (osnovna škola, srednja škola). Svi pedagozi uključeni u istraživanje, naglasili su da svoju preventivnu ulogu ostvaruju kroz ulogu koordinatora preventivnih programa, kroz savjetodavni rad te kroz samostalno provođenje nekih od preventivnih programa.

ZAKLJUČCI

S obzirom na saznanje o sve većem porastu broja poremećaja u ponašanju kod djece i mladih, a posebno, kako su i rezultati istraživanja potvrdili, elektronskoga nasilja, sve se više javlja potreba za pronalaženjem načina za njihovo smanjivanje i suzbijanje. Brojni

znanstvenici i praktičari smatraju da je najbolje i najučinkovitije suočavanje s tim problemom preventivno djelovanje. Cilj ovoga istraživanja je bio ispitati stavove i mišljenja pedagoga o pojavnosti poremećaja u ponašanju te o njihovoj ulozi i provedbi preventivnih programa u odgojno-obrazovnim ustanovama. Ovo se ostvarilo kroz pet područja koje je intervju sadržavao, a to su: pojavnost poremećaja u ponašanju, prevencija/provedba preventivnih programa, rad s djecom na prevenciji, rad s roditeljima na prevenciji, te zadnje područje koje se odnosilo na osobnu komponentu stručnih suradnika pedagoga u području poremećaja u ponašanju.

Izjave ispitanika ukazuju na pojavnost poremećaja u ponašanju bez obzira na ustanovu njihova djelovanja (osnovna, srednja škola), a kao najprisutniji oblik poremećaja u ponašanju danas, prema dobivenim rezultatima, je elektronsko nasilje. Pedagozi smatraju da se pojava poremećaja u ponašanju intenzivirala, ali i da su se oblici poremećaja u ponašanju promijenili u odnosu na prije, te da je sve više zastupljeno nasilje koje se odvija online, a sve to pripisuju roditeljima, širenju tehnologije te društvu u cjelini. Također, analizom dobivenih rezultata razvidno je kako u svim odgojno-obrazovnim ustanovama, koje je ovo istraživanje obuhvatilo, nedostaje preventivnih programa, jer kako pojedini ispitanici navode da u njihovoj školi ne postoje konkretni preventivni programi poremećaja u ponašanju, ali isto tako u pojedinim školama nedostaje i onih programa gdje bi roditelji bili uključeni u preventivnu djelatnost poremećaja u ponašanju. Zanimljivo je istaknuti kako se svi ispitanici smatraju kompetentnima za provedbu preventivne djelatnosti poremećaja u ponašanju, ali svoju kompetentnost pripisuju radnom iskustvu, ali ne i visokoškolskom obrazovanju.

Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti kako je uloga pedagoga u provođenju prevencije poremećaja u ponašanju u odgojno-obrazovnim ustanovama od velikoga značaja za djecu i mlade, ali i za cijelo društvo. On kao jedan od osnovnih nositelja razvojno-pedagoške djelatnosti te kao jedan od najaktivnijih sudionika u životu djece i mladih ima veoma važnu ulogu i u provođenju preventivne djelatnosti. Mogućnost unapređenja preventivne djelatnosti poremećaja u ponašanju djece i mladih ispitanici ovoga istraživanja vide u provođenju više preventivnih programa ovih ponašanja, u dodatnim izobrazbama kako stručnih suradnika pedagoga, nastavnika i učitelja, tako se i važnost stavlja na roditelje koji imaju važnu ulogu u provođenju prevencije poremećaja u ponašanju kod djece i mladih, ali i ukazuju na lokalnu zajednicu koja svojim djelovanjem može doprinijeti smanjenju pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih.

Nakon provedenoga istraživanja u pojedinim osnovnim i srednjim školama na području Županije Srednja Bosna sa stručnim suradnicima – pedagozima, razvidno je da je potrebno puno više rada i djelovanja odgojno-obrazovnih ustanova na području prevencije poremećaja u ponašanju, ali i društva, puno više govora (u obitelji, školi, medijima, društvu) o pojavnosti i prevenciji ovih ponašanja te puno više suradnje svih ustanova s pedagozima kako bi prevencija poremećaja u ponašanju djece i mladih bila zastupljenija i djelotvornija u njihovom životu. Na taj način, zajedničkim djelovanjem, može se mnogo učiniti za život svakoga djeteta i cijeloga društva u cjelini.

LITERATURA

Ajduković, M. (2000). Ekološki multidimenzionalni pristup sagledavanju činitelja rizika i zaštite u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. U J. Bašić & J. Janković (Ur.), Zbornik

radova „*Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži*“ (str. 63-77). Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju.

Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.

Bašić, J., Ferić, M. i Kranželić, V. (2001). *Od primarne prevencije do ranih intervencija*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Dryfoos, J. G. (1997). *The prevalence of problem behaviors: Research-based Programs*. In T. P., Gullota, R. L. Hampton, B. A. Ryan, & G. R. Adams (Eds.), *Healthy children 2010: Enhancing children's wellness* (pp. 17-46). Thousand Oaks CA: Sage Publications.

Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja, 3*(2), 123-138.

Koller-Trbović, N. (2003). Poremećaji u ponašanju djece i mladeži. *Dijete i društvo, 5*(3), 291-305.

Kranželić-Tavra, V. (2002). Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješnije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 38*(1), 1-12.

Meščić-Blažević, Lj. (2007). Pedagoška prevencija poremećaja u ponašanju adolescenata, *Pedagogijska istraživanja, 4*(2), 301-306.

Pažin-Ilakovac, R. (2012). Školski programi prevencije poremećaja u ponašanju: Zaštita prava i interesa djece s problemima u ponašanju. U S. Vladović (Ur.), „*Zbornik priopćenja sa stručnih skupova pravobranitelja za djecu*“ (str. 23-34). Zagreb: Pravobranitelj za djecu.

Uzelac, S. (1995). *Osnove socijalne edukologije mladih s poremećajima u socijalnom ponašanju (socijalnopedagoški aspekt)*. Zagreb: Sagena.

Zadravec, A., Uzelac, M., Pijaca Plavšić, E., Hitrec, G., Löw Stanić, A., Ajduković, D., Cesar, S., Gereš, N., Penezić, L. i Pregrad, J. (2014). *Nasilje ostavlja tragove – zvoni za nenasilje!: Prikaz rezultata istraživanja o vršnjačkom nasilju i pregled programa prevencije vršnjačkog nasilja*. Preuzeto 5. siječnja 2022. s https://www.cms.hr/system/publication/pdf/33/NOT_final.pdf

Zelenika, T., Vekić, T. i Krešić, M. (2020). Prevencija rizičnih ponašanja adolescenata. U M. Nikolić i M. Vantić-Tanjić (Ur.), Tematski zbornik XI Međunarodna naučno-stručna konferencija „*Unapređenje kvalitete života djece i mladih*“ (str. 315-324). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.

Zloković, J. i Vrcelj, S. (2010). Rizična ponašanja djece i mladih. *Odgojne znanosti, 12*(1), 197-213.

Wiliams, J., H., Ayers, D. C., & Artur, W. M. (1997). Risk and Protective Factors In Development of Delinquency and Conduct Disorders. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Percpective* (pp. 140-170). Washington: NASW Press.

TJELESNA NEAKTIVNOST MEĐU MLADIMA U RAZVIJENOM SVIJETU

PHYSICAL INACTIVITY AMONG YOUNG PEOPLE IN THE DEVELOPED WORLD

Sara BAJIĆ, Slavica JANKOVIĆ, Josipa MATIĆ
Veleučilište „Lavoslav Ružička“ u Vukovaru, Vukovar, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
Redovita tjelesna aktivnost ima višestruke povoljne učinke, pomaže ne samo snižavanju krvnog tlaka već i snižavanju glukoze u krvi i smanjenju stresa. Umjeren intenzitet vježbi je dokazano učinkovit u prevenciji nastanka anksioznosti i depresije, tako i intenzivna tjelesna aktivnost. Smanjenje sjedilačkog načina života tjelesnom aktivnošću, doprinijeti će i smanjenju destruktivnog ponaša među djecom i mladima. Tjelesna neaktivnost dovodi do povećanja tjelesne mase, što predstavlja velik javnozdravstveni problem. U Hrvatskoj čak 35% djece ima problem s prekomjernom težinom, čija tjelesna neaktivnost je bila jedan od čimbenika za razvoj pretilosti. Prevencija i stalna edukacija mladih, rezultirati će smanjenjem tjelesne neaktivnost, samim time i velikog globalnog problema.

Ključne riječi: tjelesna neaktivnost, sjedilački život, pretilost, globalni problem

APSTRACT
Regular physical activity has multiple beneficial effects, helping not only to lower blood pressure but also to lower blood glucose and reducing stress. Moderate exercise intensity has been shown to be effective in preventing anxiety and depression, as well as intense physical activity. Reducing a sedentary lifestyle through physical activity will also contribute to reducing destructive behavior among children and young people. Physical inactivity leads to weight gain, which is a major public health problem. In Croatia, 35% of children have a problem with being overweight, whose physical inactivity was one of the factors for the development of obesity. Prevention and continuous education of young people will result in a reduction in physical inactivity, and thus a major global problem.

Keywords: physical inactivity, sedentary life, obesity, global problem

UVOD

U svijetu će u par minuta 50 ljudi umrijeti zbog tjelesne neaktivnosti. Na godišnjoj razini riječ je o 2 milijuna smrti koje su njezina izravna posljedica. Tjelesna neaktivnost udvostručuje rizik za razvoj šećerne i ishemijske srčane bolesti te debljine, kao i smrti od srčano-žilnih bolesti i moždanog udara, dok rizik za razvoj povišenog krvnog tlaka tjelesnom neaktivnošću raste za 30% (Radaković, 2015). Globalno se procjenjuje da je tjelesna neaktivnost uzrok 10-16% slučajeva karcinoma dojke, karcinoma debelog crijeva i šećerne bolesti, te 22% slučajeva koronarne srčane bolesti. Uz neadekvatnu prehranu, tjelesna je neaktivnost glavni uzrok debljine. Cijena tjelesne neaktivnosti je velika: u SAD ona „košta“ oko 75 milijardi dolara godišnje. U Europi pak, izravni

zdravstveni troškovi neadekvatne prehrane, tjelesne neaktivnosti i debljine nadmašuju one koje su posljedica pušenja. Riječ o velikom javnozdravstvenom problemu (Lee et al., 2012). Svjetska zdravstvena organizacija je 2004. donijela Globalnu strategiju prehrane, tjelesne aktivnosti i zdravlja. Također, Europska je komisija 2005. najprije donijela Luksemburšku deklaraciju usmjerenu na smanjenje srčano-žilnih bolesti, a nešto kasnije iste godine i opsežan dokument, takozvani „Green paper" o promoviranju zdrave prehrane i tjelesne aktivnosti sa ciljem smanjenja debljine i kroničnih bolesti. U tim se dokumentima navodi da su debljina i tjelesna neaktivnost vodeći uzroci tzv. spriječenih bolesti u Europi. Oko 40%-50% Europske populacije je pretilo (indeks tjelesne mase veći od 25), a još dodatnih 10%-20% je debelo (indeks tjelesne mase veći od 30.) (Radaković, 2015). Mladi se danas susreću sa brojnim problemima današnjice, poput pretilosti, anksioznosti i depresije te shodno tome i tjelesnom neaktivnošću za koju imaju opravdanje zbog prethodno navedenih „problema današnjice".

POZITIVNI UČINCI TJELESNE AKTIVNOSTI NA ZDRAVLJE MLADIH OSOBA

U današnjem „razvijenom" dobu, mladi se sve više okreću virtualnom svijetu te svoje slobodno vrijeme većinom koriste provodeći na društvenim mrežama, igranju igrica na računalu itd. Danas, njihova virtualnost stvarnost donosi im brojne negativne posljedice na mentalno zdravlje. Prema istraživanju Esteban-Corneja i suradnika (2015) kognitivna izvedba je povezana s intenzivnom tjelesnom aktivnošću, a akademska izvedba je povezana s općom tjelesnom aktivnošću, ali uglavnom kod djevojčica. Meta-analiza provedena na 46 studija, pokazala da je ukupna razina motivacije ima pozitivnu povezanost s tjelesnom aktivnošću (Owen et al., 2014). Brojna istraživanja pokazuju djelotvoran ishod tjelesne aktivnosti, posebno utjecaj na mentalno zdravlje i smanjenje čimbenika rizika za nastanak depresije. Sedentaran način života kako među odraslima, tako je danas postao aktualan i kod mladih adolescenata. Tjelesna aktivnost u formativnim godinama može spriječiti veliki broj oboljenja koje mogu nastati u mladosti, te kasnije u životu. Pojava pretilosti u razvijenim zemljama Europske unije neprestano povećava svoj broj i trenutno je jedna od najčešćih zdravstvenih problema povezanih sa životnim stilom kod mladih adolescenata. Između 2008. i 2014. godine, broj pretilih u Europi se povećao za 1.5% (Bergier, 2012). Prema globalnom istraživanju pretilosti u 195 zemalja, provedenom 2015. godine, 604 milijuna odraslih i 108 milijuna djece bilo je pretilo (Afashin et al., 2017). Prekomjerna težina djece rezultat je dugotrajne neravnoteže između energetskog unosa i potrošnje energije (Zahner et al., 2006). Tjelesna aktivnost jedna je i od najvarijabilnijih komponenti energetskog utroška. Stoga je iznimno važna u reguliranju tjelesne mase, njezina niska razina povezana je s razvojem debljine i niza s njom povezanih bolesti. Tijekom posljednjih 50 godina nekoliko studija je naglasilo središnju ulogu tjelesnog vježbanja u liječenju bolesnika s dijabetesom mellitusom tipa 1 i tipa 2 (Giannini et al., 2007). Koliko je tjelesna aktivnost dobra i važna, pokazuje zanimljivo istraživanje J. G. B. Alvesa & G. V. Alvesa (2018) gdje navode da je tjelesno vježbanje sigurno i za trudnicu i dijete, od fetalnog života do adolescencije. Shodno svemu navedenom, Svjetska zdravstvena organizacija (SZO) izdala je preporuke koje uključuju barem 150 minuta akumulirane tjelesne aktivnosti umjerenog intenziteta tjedno u svrhu prevencije kroničnih bolesti i održavanja zdravlja

(Bull et al., 2020). Nažalost, mladi danas odabiru aktivnosti koje ne iziskuju velik tjelesni napor, koriste se pasivnim sadržajima koji na kraju nemaju nikakav pozitivan utjecaj na njihovo zdravlje. Opća je preporuka da dugotrajno gledanje televizije te igranje računalnih igrica, treba zamijeniti kvalitetnom tjelesnom aktivnošću i zahtjevnijom mentalnom-zabavnom igrom. Pretežno se mladi bave dvjema oblicima tjelesne aktivnosti. Prvi oblik čine razni sportski klubovi, rekreativna društva, institucije sličnog karaktera itd., te drugi oblik je individualna tjelesna aktivnost.

ISTRAŽIVANJA O AKTIVNOSTIMA MLADIH U SLOBODNOM VREMENU

Škovran i suradnici (2020) proveli su istraživanje među studentima kineziloških fakulteta u Zagrebu i Pekingu. Pretpostavka je da su studenti kineziologije tjelesno aktivnije od ostalih studenata. Cilj ovog istraživanja je bio utvrditi i objasniti razlike u tjelesnoj aktivnosti i vremenu provedenom u sjedećem položaju između dvije grupe ispitanika. U ovom istraživanju je sudjelovalo 238 ispitanika. Rezultati, očekivano, sugeriraju kako obje grupe ispitanika zadovoljavaju kriterije propisane od strane SZO vezane uz preporučenu razinu tjelesne aktivnosti od minimalno 150 MET minuta tjedno. Također, obje grupe ispitanika dnevno provode manje vremena u sjedećem položaju u odnosu na rezultate nekih istraživanja , iako je rezultat ispitanika iz Kine od 380.30 minuta provedenih u sjedećem položaju zabrinjavajući. Pretpostavka je kako su nešto slabiji rezultati kod kineskih ispitanika povezani s navikama i načinima korištenja slobodnog vremena, ali i lošom kvalitetom zraka na otvorenom i napučenosti grada, što je glavna karakteristika Pekinga. Raboteg-Šarić i suradnici (2002) istraživali su u kojoj mjeri su odgojni postupci povezani sa stilom provođenja slobodnog vremena adolescenata. Rezultati istraživanja pokazali su između ostalog da se mladići u slobodno vrijeme više bave sportskim aktivnostima od djevojaka. U istraživanjima o načinu provođenja slobodnog vremena studenta Andrijašević i suradnici (2005) zaključili su da studentice najviše vremena posvećuju gledanju televizijskog programa (69.1%), a sportsko-rekreacijskom aktivnošću se bavi svaki drugi student (53.6%), dok je tek, nažalost svaka četvrta studentica tjelesno aktivna. Buntić (2007) opisuje u svome istraživanju kako se više od 50% studentica ne bavi nikakvom kineziološkom aktivnošću u slobodno vrijeme. Petogodišnje promatranje mladih, Bouillet i surdnici (2008), analizirajući podatke prikupljene istraživanjima mladih u cijeloj Hrvatskoj 1999. i 2004. godine, pokazali su da je u promatranom razdoblju došlo do znatnih promjena u nekim segmentima provođenja slobodnoga vremena hrvatskih studenata, kao i u smjeru i jačini povezanosti obrazaca korištenja slobodnoga vremena sa spolom, dobi i rezidencijalnim statusom studenata. Mladi iskazuju više razine interesa za sudjelovanjem u igrama na sreću, posjećivanju sportskih priredbi, aktivnom bavljenju sportom i slušanju narodne glazbe. U Poljskoj preko 50% mladih između 15 i 19 godina ne sudjeluju ni u kakvoj sportsko rekreacijskoj aktivnosti, ali zato 15 sati tjedno provedu u aktivnostima koje ne zahtijevaju nikakav fizički napor (Drygas et al., 2007). Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) je sustav koji prati ponašanja djece osnovnoškolaca i srednjoškolaca u Europi i SAD-u. Isti se provodi svake četiri godine kod djece od 11, 13 i 15 godina. Zadnje istraživanje provedeno je 2017/2018. godine, na 227 441 mladih ljudi u dobi od 11, 13 i 15 godina u 45 zemalja. Nalazi ističu pozitivne trendove u odnosu na zdravlje adolescenata. Većina adolescenata navodi manje zdravstvenih problema, korištenje

supstanci i dalje opada i prehrambene navike se poboljšavaju. Ostaje razina tjelesne aktivnosti izuzetno niska i sve veći broj mladih ljudi prijavljuju probleme koji utječu na njihovo mentalno zdravlje, npr. osjećaj slabosti i poteškoće sa spavanjem. 1 od 5 adolescenata se pridržava SZO preporuke za tjelesnu aktivnost od najmanje 60 minuta na dan. Razine tjelesne aktivnosti su se smanjile u otprilike trećine zemalja/regija od 2014., uglavnom među dječacima, a sudjelovanje u tjelesnoj aktivnosti ostaje posebno nisko među djevojčicama i starijim adolescentima (WHO, 2020).

TJELESNA AKTIVNOST DJECE I ADOLESCENATA U HRVATSKOJ

Slično kao i u ostalim europskim zemljama, Hrvatska bilježi trend porasta tjelesne neaktivnosti, pretilosti i sjedilačkog načina života. Maslarda i suradnici (2020) su proveli istraživanje na 678 ispitanika, od toga 586 žena i 92 muškarca. Uspoređujući rezultate sa već napravljenim dosadašnjim istraživanjem, Ilišin, (2000) je na svom uzorku od 2000 ispitanika dobila podatak da 70.9% mladih često gleda TV te da se 16.2% mladih bavi nekim oblikom tjelesne aktivnosti, dok Maslarda i suradnici (2020) navode da se u rasponu od 2002. godine do 2018. svijest o tjelesnim aktivnostima ipak probudila te broj osoba koje su se izjasnile da se bave nekom tjelesnom aktivnosti iznosi 582 na uzorku od 678 ispitanika. Prema podacima HBSC-a (2009./2010.) prevalencija nedovoljne aktivnosti među 11- godišnjacima iznosi 81% kod učenica i 69% kod učenika, među 13-godišnjacima iznosi 85% kod učenica i 69% kod učenika i među 15-godišnjacima 92% kod učenica i 78% kod učenika (Currie et al., 2012). Na 2869 djece i adolescenata u Hrvatskoj, Jureša i suradnici (2010) su proveli istraživanje. Kao kriterij za klasifikaciju, koristili su manje od 4 puta tjelesne aktivnosti visokog intenziteta tjedno. U prvom razredu osnovne škole iznosila je 71.7% kod učenica i 54.0% kod učenika, u osmom razredu 78.3% kod učenica i 49.9% kod učenika, a u trećem razredu srednje škole 86.2% kod učenica i 66.8% kod učenika. Na temelju istraživanja, može se zaključiti kako u Hrvatskoj postoji rastući trend tjelesno-neaktivne djece i adolescenata, što upućuje na hitnu reakciju nadležnih institucija u svrhu promocije tjelesne aktivnosti i upućivanje u istu. Ključna zadaća nadležnih mora biti stvaranje navika i ideja za smisleno slobodno vrijeme. Mladi prema dosadašnjim istraživanjima se bave besmislenim aktivnostima u slobodnom vremenu, stoga je važno započeti baviti se bilokakvom tjelesnom aktivnošću, minimalno 60 minuta na dan, prema preporukama Svjetske zdravstvene organizacije.

ZAKLJUČCI

U današnjoj populaciji mladih osoba, postoji velik udio tjelesno-neaktivnih iliti nedovoljno aktivnih. Obzirom na rastući trend porasta tjelesne neaktivnosti među mladima, potrebno je urgentno reagirati i izraditi adekvatan plan hitne promocije tjelesne aktivnosti i stvaranja navika i smislenih ideja za provođenje slobodnog vremena. Posebnu pažnju treba usredotočiti na srednjoškolce i djevojčice, jer je to razdoblje/osobe koje najmanje provode tjelesnu aktivnost, ujedno i period kad mladi prestaju sa tjelesnom aktivnošću ili smanjuju s istom. Velik društveni problem postaje virtualni svijet kome se mladi sve više okreću i zanemaruju tjelesnu aktivnost. Nadležne institucije moraju kontinuirano pratiti mlade osobe i stvarati strategije za promicanje i unapređenje tjelesne aktivnosti među njima, shodno navedenom, riješiti će veliki

javnozdravstveni problem. Razvijeni svijet mora mijenjati svijest mladih o važnosti provođenja tjelesne aktivnosti.

LITERATURA

Alves, J. G. B., & Alves, G. V. (2018). Effects of physical activity on children's growth. *Jornal de pediatria*, *95*(1), 72-78. https://doi.org/10.1016/j.jped.2018.11.003

Andrijašević, M., Paušić, J., Bavčević, T., & Ciliga, D. (2005). Participation in leisure activitie and self-perception of health in the students of the University of Split. *Kinesiology*, *37*(1), 21-31.

Owen, K. B., Smith, J., Lubans, D. R., Ng, J. Y., & Lonsdale, C. (2014). Self-determined motivation and physical activity in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Preventive medicine*, *67*, 270-279. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014. 07.033

Bergier, J. (2012). Studies and measurements of physical activity of the society. *AAEM*, *19*(3), 329-331.

Bouillet, D. (2008). Slobodno vrijeme zagrebačkih studenata: prilika za hedonizam ili samoostvarenje. *Sociologija i prostor*, *46*(3-4), 341-367.

Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J. P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., Lambert, E., & Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behavior. *British Journal of Sports Medicine*, *54*(24), 145-1462. https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955

Buntić, L. (2006). Kineziološka aktivnost u strukturi slobodnog vremena studenata zagrebačkog sveučilišta, U. V. Findak (Ur.), Zbornik radova 15. ljetne škole kineziologa RH, Rovinj, (str. 88-93). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F., & Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey* (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Drygas, W., Kwaśniewska, M., Kaleta, D., & Ruszkowska-Majzel, J. (2008). Increasing recreational and leisure time physical activity in Poland – how to overcome barriers of inactivity. *Journal of Public Health*, *16*(1), 31-36. http://dx.doi.org/10.1007/s10389-007-0151-z

Esteban-Cornejo, I., Tejero-Gonzalez, C. M., Sallis, J. F., & Veiga, O. L. (2015). Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review. *Journal of science and medicine in sport*, *18*(5), 534-539. https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.07.007

Afshin, A., Forouzanfar, M. H., Reitsma, M. B., Sur, P., Estep, K., Lee, A., Marczak, L., Mokdad, A. H., Moradi-Lakeh, M., Naghavi, M., Salama, J. S., Vos, T., Abate, K. H., Abbafati, C., Ahmed, M. B., Al-Aly, Z., Alkerwi, A., Al-Raddadi, R., Amare, A. T., ... GBD 2015 Obesity Collaborators (2017). Health Effects of Overweight and Obesity in 195 Countries over 25 Years. *New England Journal of Medicine*, *377*(1), 13-27. https://doi.org/10.1056/NEJMoa 1614362

Giannini, C., de Giorgis, T., Mohn, A., & Chiarelli, F. (2007). Role of physical exercise in children and adolescents with diabetes mellitus. *Journal Of Pediatric Endocrinology & Metabolism: JPEM*, *20*(2), 173-184. https://doi.org/10.1515/jpem.2007.20.2.173

Ilišin, V. (2000). *Promjene u slobodnom vremenu mladih*. Zagreb: Napredak.

Jureša, V., Musil, V., Majer, M. i Petrović, D. (2010). Prehrana i tjelesna aktivnost kao čimbenici rizika od srčanožilnih bolesti u školske djece i mladih. *Medicus, 19* (1_Adolescencija_2), 35-40.

Lee, I. M., Shiroma, E. J., Lobelo, F., Puska, P., Blair, S. N., Katzmarzyk, P. T., & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. *Lancet, 380*(9838), 219-229. https://doi.org/10.1016/S01 40-6736(12)61031-9

Maslarda, D., Uršulin- Trstenjak, N. i Bressan, L. (2020). Poremećaj u prehrani – pretilost: prehrambene navike, tjelesna aktivnosti i samoprocjena BMI u Hrvatskoj. *Journal of Applied Health Sciences = Časopis za primijenjene zdravstvene znanosti, 6*(1), 83-90. https://doi.org/10.24141/1/6/1/9

Raboteg-Šarić, Z., Sakoman, S. i Brajša-Žganec, A. (2002). Stilovi roditeljskog odgoja, slobodno vrijeme i rizièno ponašanje mladih. *Društvena istraživanja, 58-59*(2-3), 239- 263.

Radaković, B. (2015). Tjelesna neaktivnost i zdravlje. Zdravo budi. Preuzeto 17. aprila 2022. sa https://www.zdravobudi.hr/clanak/462/tjelesna-neaktivnost-i-zdravlje

Škovran, M., Cigrovski, V., Čuljak, K., Bon, I. i Očić, M. (2020). Razina tjelesne aktivnosti i dnevno sjedenje: čimbenici sedentarnog načina života kod mladih. *Hrvatski športskomedicinski vjesnik, 35*(1-2), 74-80.

World Health Organisation. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada*. International report. WHO.

Zahner, L., Puder, J. J., Roth, R., Schmid, M., Guldimann, R., Pühse, U., Knöpfli, M., Braun-Fahrländer, C., Marti, B., & Kriemler, S. (2006). A school-based physical activity program to improve health and fi tness in children aged 6–13 years ("Kinder-Sportstudie KISS"): study design of a randomized controlled trial [ISRCTN15360785]. *BMC Public Health, 6*, 147. https://doi.org/10.1186/1471-2458-6-147

USPOREDBA AKTIVNOSTI UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA ZA VRIJEME ONLINE NASTAVE I NASTAVE UŽIVO

COMPARISON OF HIGH SCHOOL STUDENTS' ACTIVITIES DURING ONLINE AND LIVE CLASSES

Nevenka MARAS, Ružica SOLDO
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Tijekom prosinca 2020. godine metodom pismene on-line ankete provedeno je empirijsko kvantitativno istraživanje o vrstama prakticiranih aktivnosti u slobodnom vremenu među učenicima i učenicama gimnazija i srednjih strukovnih škola triju županija Republike Hrvatske. Ovim istraživanjem je obuhvaćen 1041 sudionik istraživanja iz Grada Zagreba, Splitsko-dalmatinske te Vukovarsko-srijemske županije. Istraživanjem se željelo ustanoviti razlikuju li se učenici, kojim je nastava u tjednu prije provođenja istraživanja bila organizirana online, od učenika koji su nastavu pratili uživo u školama, po broju različitih kineziioloških aktivnosti prakticiranim u tjednu prije provođenja istraživanja. Prema istraživačkim rezultatima, učenici koji su u tjednu prije provođenja istraživanja nastavu pratili na različite načine razlikuju se statistički značajno u broju različitih tjelesnih aktivnosti prakticiranih u slobodno vrijeme u tjednu prije provođenja istraživanja, pri čemu su učenici kojima je nastava bila organizirana online u tjednu prije provođenja istraživanja, u slobodno vrijeme prakticirali veći broj različitih kineziioloških aktivnosti, dok su učenici kojima je nastava bila organizirana uživo u tjednu prije provođenja istraživanja, u slobodno vrijeme prakticirali manji broj različitih kineziioloških aktivnosti.

Ključne riječi: slobodno vrijeme, aktivnosti slobodnog vremena, kineziološka aktivnost, online nastava

ABSTRACT
During December 2020, an empirical quantitative research on the types of applied leisure activities among students of grammar schools and secondary vocational schools in three counties of the Republic of Croatia was conducted using the method of a written online survey. This research included 1,041 research participants from the City of Zagreb, Split-Dalmatia County and Vukovar-Srijem County. The aim of the research was to establish whether the students for which the school in the week preceding the research was organized online differed from the students who followed the lessons live in schools, according to the number of different kinesiology activities practised in the week preceding the research. According to the research results, students who followed classes in different ways in the week preceding the research differed statistically significantly in the number of different physical activities practiced in their free time in the week preceding the research, whereby the students whose classes were organized online in the week preceding the research, in their free time practiced a larger number of different kinesiology activities, while students whose classes were organized live in the week preceding the research, practiced in their spare time a lower number of different kinesiology activities.

Keywords: free time, free time activities, kinesiology activity, online classes

UVOD

Slobodno vrijeme je značajna pojava suvremenog društva. Ono ulazi u sve segmente života mladih pa se tako pojam „*slobodnog vremena*“ povezuje i s odgojno - obrazovnim područjem. Aktivnosti slobodnog vremena učenika povezuje se s aktivnostima koje su oni slobodno izabrali, odnosno prema Irby i Tolman (2002) slobodno vrijeme bi se odnosilo na sate u danu kada učenici nisu uključeni u aktivnosti vezane uz školu, dom ili radne obveze. Giesecke (1993) smatra kako obveze koje imaju učenici u školi čine radne obveze, a preostalo vrijeme je slobodno vrijeme. Plenković (1997) definira slobodno vrijeme kao aktivnosti koje čovjek radi svojevoljno s ciljem odmora od svakodnevnih obveza, kako bi unaprjeđivao svoj život. To je proces obnavljanja istrošene energije, bilo fizičke ili psihičke (Janković, 1973). Slobodno vrijeme je potrebno za razvoj osobnosti mladih, kako intelektualnih tako i emocionalnih, ali slobodno vrijeme nameće i odgovornost, zato je bitno mlade educirati kako pravilno koristiti slobodno vrijeme, kako ga rasporediti na aktivnosti slobodnog vremena u koje je jako bitno uključiti kineziološke aktivnosti. Nedovoljna tjelesna aktivnost i prekomjerno sjedilačko ponašanje među mladim predstavljaju značajan problem jer će se obrasci zdravstvenog ponašanja u djetinjstvu vjerojatno zadržati i u odrasloj dobi te mogu dovesti do povećanog rizika za niz ozbiljnih zdravstvenih stanja. Adolescenti su skloni nekineziološkim aktivnostima u svoje slobodno vrijeme što sigurno, iz zdravstvene perspektive, donosi mnoge negativne posljedice za mlade (Badrić, Prskalo i Matijević, 2015). Mladi su skloni aktivnostima koji im ne predstavljaju tjelesni napor te je udio mladih koji provode vrijeme u bilo kojoj kineziološkoj aktivnosti slobodnog vremena premali (Horgan, 2005), stoga je prema Prskalo (2015) potrebno razvijati i poticati kod mladih navike vježbanja i kretanje tijekom slobodnog vremena. Provođenje slobodnog vremena na način koji uključuje tjelesnu aktivnost i pravilnu prehranu smatra se neophodnim elementom zdravog načina života, čime se potiče tjelesni, motorički i psiho-socijalni razvoj djeca i mladi. Razina tjelesne aktivnosti učenika opada dolaskom u srednje škole (Lee, Burgeson, Fulton, & Spain, 2007).

Informacijsko komunikacijska tehnologija je nova stvarnost privlačna mladim osobama koja je izravno konkurentna tjelesnoj aktivnosti. Zato se slobodno vrijeme danas troši često pasivno ispred televizora ili monitora računala. Online nastava i sva ograničenja uzrokovana pojavom pandemije COVID -19 uzrokovala su još veći pad tjelesne aktivnosti mladih. Zabrane treninga i sportskih aktivnosti za mlade uzrokovani zatvaranjima fitnes centara zbog pandemije COVID-19 nadahnuli su trenere, fitnes profesionalce i druge subjekte da ponude mrežne usluge streaminga sa snimljenim tečajevima aktivnosti uživo za mlade koristeći platforme kao što su Zoom, YouTube, Instagram i druge mobilne aplikacije (Dunton, Do, & Wang, 2020). Bez zahtjeva za dolaskom u školu učenici mogu imati više vremena za slobodne aktivnosti kod kuće, ali nemaju pristup tjelesnim aktivnostima u školi, poput tjelesnog odgoja te pješačenja do škole. Zatvaranje škola zbog programa COVID-19 stavlja adolescente u kućno okruženje, oni su u opasnosti pretilosti, smanjenog tjelesnog funkcioniranja i povećanog korištenja vremena sjedenjem za računalom zbog zahtjeva online nastave. Njihove aktivnosti slobodnog vremena se sve više vežu na boravak na društvenim mrežama i internetu. Škole su prepoznate kao bitan ambijent za razvoj djece (Hills, Dengel, & Lubans, 2015), postoji povezanost između pohađanja škole i tjelesne aktivnosti

(Ferreira, 2007). Preporuke Svjetske zdravstvene organizacije ističu potrebu djece i mladih minumalno 60 minuta dnevne tjelesne aktivnosti (Maršić i Paradžik, 2006). Istraživanja Dunton, Do, i Wang (2020) pokazuju kako vrijeme koje je povezano sa školom, uključujući video pozive u školi i obavljanje poslova vezanih za školu, dnevno iznosilo samo oko 90 minuta, dok je sjedenje za razonodu (boravak na društvenim mrežama, gledanje televizije, internet) činilo je više od 8 sati na dan. Ulaskom u adolescenciju smanjene se razina dnevnih aktivnosti učenika (Troiano et al., 2008). Nažalost, nalazi istraživanja ističu kako se najmanje tjelesnih aktivnosti pronalazi u dobnoj skupini adolescenata (Heimer, Jurakić i Rakovac, 2011; Jurakić, Pedišić i Andrijašević, 2009).

Prema istraživanju Cooper, McHale, Clifford i Woods (2020) na 1214 adolescenata pokazano je kako se smanjila tjelesna aktivnost adolescenata tijekom zatvaranja škola kod 50% ispitanika. Longitudinalno istraživanje adolescenata pokazalo je povećanje sjedilačkog ponašanja, posebno korištenja računala u slobodno vrijeme, od rane i srednje adolescencije do srednje i kasne adolescencije te kako djevojke preusmjeravaju svoje slobodno vrijeme više na sjedilačku aktivnost (Treuth, 2009). Kvalitativni pregled 232 studije djece u dobi od 5 do 17 godina pokazuje kako tjelesna neaktivnost vodi negativnim zdravstvenim ishodima, pa čak i smanjenju akademskih postignuća učenika (Tremblay et al., 2011).

Ovim istraživanjem želimo prikazati kineziološke aktivnosti slobodnog vremena učenika, tijekom online nastave, ispitati koliko su zastupljene na tjednoj razini te usporediti sa aktivnostima učenika koji imaju organiziranu nastavu u školama uživo. Na osnovu prethodnog postavljamo hipotezu istraživanja.

H1. Učenici kojima je nastava organizirana online u slobodno vrijeme prakticiraju manje kineziological aktivnosti, u odnosu na učenike kojima je nastava organizirana uživo

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U ovom istraživanju je sudjelovalo 1041 učenik srednjih škola iz tri županije Republike Hrvatske. Koristio se klaster uzorak iz Splitsko-dalmatinske, Vukovarsko-srijemske županije i Grada Zagreba. Splitsko-dalmatinska županija je imala 150 (14.4%) ispitanika, Vukovarsko-srijemska županija 284 ispitanika (27.3%) i Grad Zagreb 607 (58.3%) ispitanika. Odabrane su ove tri županije obzirom da se nastava u Splitsko-dalmatinskoj županiji i Gradu Zagrebu organizirala uživo, izuzev nekoliko škola koje su prešli na online nastavu po potrebi zbog epidemiološke situacije te Vukovarsko-srijemska županija koja je imala nastavu isključivo online.

Mjerni instrument

U ovom istraživanju se koristio anketni upitnik prilagoden srednjoškolskom uzrastu „Upitnik o korištenju kineziological aktivnosti u slobodno vrijeme učenika starije osnovnoškolske dobi“ (Badrić, Sporiš, Fiorentini, Trkulja-Petković i Krakan, 2013) uz dopuštenje autora. Upitnik ima stabilnu pouzdanost u rasponu od r = 0.71 do r = 0.81, koja je utvrđena kroz dva mjerenja na uzorku od 69 učenika (Badrić, Sporiš, Fiorentini, Trkulja-Petković i Krakan, 2013). Prvi dio upitnika prikazuje sociodemografske karakteristike ispitanika: naziv škole, spol, dob, razred te oblik izvođenja nastave u

prethodnom tjednu. Drugi dio upitnika sadrži kineziološke aktivnosti, dok se treći dio odnosi se na nekineziološke aktivnosti u slobodno vrijeme. U drugom dijelu upitnika ispitanici su pružili informacije kojim kineziološkim aktivnostima su se bavili i koliko puta tjedno tijekom proteklih sedam dana. Kineziološke aktivnosti su se sastojale od 18 varijabli koji uključuju razne kineziološke aktivnosti. Ispitanici su imali mogućnost dopisati aktivnosti kojom su se bavili u prethodnih tjedan dana ukoliko aktivnost nije bila među ponuđenim. Za svaku aktivnost ispitanici su morali navesti ukupnu količinu vremena provedenog u određenoj kineziološkoj aktivnost u prethodnom sedmodnevnom razdoblju. Treći dio upitnika ponudio je 14 nekineziološke aktivnosti, a učenicima je omogućeno da dodaju svoju aktivnost ukoliko je nisu pronašli među ponuđenim aktivnostima. Za svaku aktivnost kojom su se bavili, ispitanici su odgovorili koliko su vremena proveli u toj aktivnosti na razini prethodnog tjedna.

Način provođenja istraživanja

Učenici su putem on-line platforme Microsoft Teams i Loomen pozvani na sudjelovanje u istraživanju, pri čemu je istraživanje bilo dobrovoljno i anonimno, obaviješteni su kako će se njihovi podatci obrađivati skupno, na razini čitavog uzorka te da mogu odbiti sudjelovanje u istraživanju, kako na početku tako i u svakom trenutku ispunjavanja anketnog upitnika. Upitnik je izrađen u alatu Google Forms i kao takav korišten u svrhu online istraživanja. Na Likertovoj skali s prikazanim vrijednostima od 1 do 5 ispitanik mora odabrati jednu mogućnost. Vrijednosti su numerirane redoslijedom: 1 = ispitanici nisu sudjelovali u određenoj aktivnosti, 2 = ispitanici su sudjelovali u određenoj aktivnosti 1 do 2 puta tjedno, 3 = ispitanici su sudjelovali u određenoj aktivnosti 3 do 4 puta tjedno, 4 = ispitanici su sudjelovali u određenoj aktivnosti 5 do 6 puta tjedno, 5 = sudionici su bili angažirani u određenoj aktivnosti 7 ili više puta tjedno.

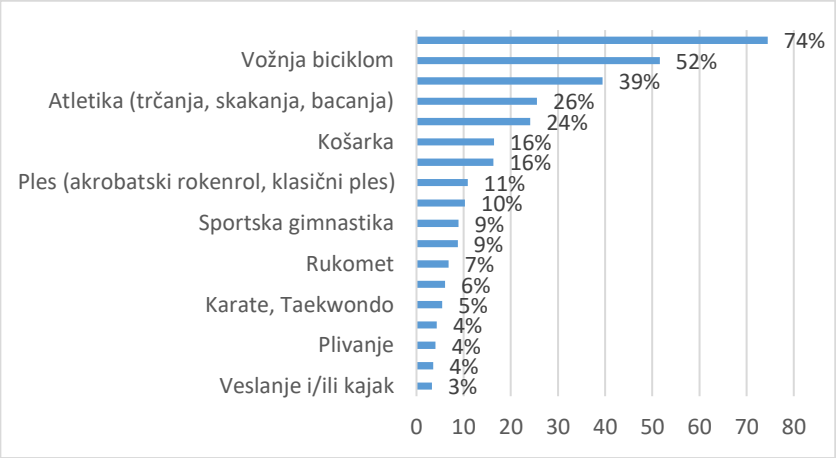
Metode obrade podataka

Empirijski podatci analizirani su metodama i postupcima deskriptivne te inferencijalne statistike. U okviru deskriptivne statistike, varijable se analiziralo univarijantnim tehnikama, koristeći primjerene deskriptivne statističke pokazatelje te su podatci prikazani tabličnim i primjerenim grafičkim prikazima. U okviru inferencijalne statističke analize podataka, varijable se analiziralo bivarijantnim tehnikama. Bivarijantne tehnike analize podataka obuhvatile su testiranje statističke značajnosti razlika i povezanosti analiziranih varijabli. Obzirom da distribucije svih varijabli koje su tretirane kao kvantitativne varijable odstupaju statistički značajno od normalne raspodjele, u okviru inferencijalne statistike prilikom testiranja statističke značajnosti razlika i povezanosti korišteni su odgovarajući neparametrijski testovi, ovisno o vrsti i broju kategorija analiziranih varijabli. Prikupljeni podaci obrađeni su i analizirani u statističkom programskom paketu SPSS-u 21 (Statistical Package for the Social Sciences).

REZULTATI I DISKUSIJA

Istraživanjem je ukupno obuhvaćen 1041 sudionik istraživanja. Obzirom na vrstu programa koji provodi škola koju pohađaju, 38% ispitanih srednjoškolaca polaznici su gimnazija, dok je 62% ispitanih u trenutku provođenja istraživanja pohađalo neku

strukovnu školu. Obzirom na županijsku pripadnost škole, najveći udio ispitanih, više od polovice, njih 58%, u trenutku provođenja istraživanja pohađalo je srednje škole u gradu Zagrebu, 27% ispitanih u Vukovarsko-srijemskoj županiji, dok je najmanji udio ispitanika, u trenutku provođenja istraživanja, njih 14%, pohađao srednje škole u Splitsko-dalmatinskoj županiji. Obzirom na način organiziranja i izvođenja nastave proteklog tjedna, trećina ispitanih (34%) nastavu je pratila uživo, dok su 2/3 ispitanih (66%) nastavu pratile online. Obzirom na spolnu strukturu ispitanih, istraživačkim je uzorkom obuhvaćeno 42% muških učenika te 58% ženskih učenica. Obzirom na razred koji su ispitani pohađali u trenutku provođenja istraživanja, 28% ispitanih u trenutku provođenja istraživanja pohađalo je prvi razred srednje škole, 33% ispitanih drugi razred, 20% ispitanih treći razred srednje škole dok je 19% uzorkom obuhvaćenih sudionika istraživanja, u trenutku provođenja istraživanja pohađalo četvrti razred srednje škole.



Slika 1. Udio ispitanih koji su u tjednu koji je prethodio istraživanju u slobodno vrijeme prakticirali pojedinu ponuđenu kineziološku aktivnost
Figure 1. Proportion of respondents who in the week preceding the research in their free time practiced a particular offered kinesiological activity

Samo-procijenjena razina prakticiranja kinezioloških aktivnosti u slobodno vrijeme mjerena je putem višečestičnog mjernog instrumenta koji se sastojao od 18 indikatora, odnosno, 18 različitih ponuđenih kinezioloških aktivnosti, pri čemu je pitanju *(„Jeste li se bavili bilo kojom od sljedećih aktivnosti u proteklih sedam dana, odnosno, tijekom prošlog tjedna?“),* pridružena ordinalna ljestvica procjene Likertova tipa od pet stupnjeva (od 1 – *„Ne bavim se ponuđenom aktivnosti“* do 5 – *„Da, sedam i više puta tjedno“*). Pri tome, niži skalni rezultat označavao je manju razinu prakticiranja referentne kineziološke aktivnosti, dok je viši skalni rezultat indicirao učestalije prakticiranje referentne kineziološke aktivnosti. Obzirom na ispitane učenike/učenice srednjih škola, njih 9% (N = 97) tijekom tjedna koji je prethodio istraživanju nisu prakticirali niti jednu ponuđenu kineziološku aktivnost, dok se njih 91% (N = 944) tijekom tjedna koji je prethodio istraživanju, aktivno bavilo barem jednom ponuđenom kineziološkom aktivnosti. Pri tome, ispitani su u tjednu koji je prethodio istraživanju u prosjeku prakticirali tri ponuđene kineziološke aktivnosti (M ± SD = 3.20 ± 2.66), pri čemu je 50% ispitanih prakticiralo tri i manje od tri ponuđene kineziološke aktivnosti, dok je

najveći broj ispitanih prakticirao dvije ponuđene kineziološke aktivnosti. Obzirom na vrstu ponuđenih kinezioloških aktivnosti, najveći broj ispitanih, njih 74%, u tjednu koji je prethodio istraživanju prakticirao je šetnju, dok je najmanji broj ispitanih, njih 3%, u tjednu koji je prethodio istraživanju prakticirao veslanje i/ili vožnju kajakom. Udio ispitanih koji su u tjednu koji je prethodio istraživanju u slobodno vrijeme prakticirali pojedinu ponuđenu kineziološku aktivnost (Slika 1.).

Prilikom testiranja prve postavljene hipoteze o povezanosti nastavne organizacije na razinu prakticiranja kinezioloških aktivnosti u slobodnom vremenu, po kojoj učenici kojima je nastava organizirana online u slobodno vrijeme prakticiraju manje kinezioloških aktivnosti, u odnosu na učenike kojima je nastava organizirana uživo, obzirom da konstruirani indeks ukupnog broja različitih kinezioloških aktivnosti koje su ispitani prakticirali u slobodno vrijeme u tjednu koji je prethodio istraživanju odstupa statistički značajno od normalne razdiobe, korišten je neparametrijski Mann-Whitney U test. Koristeći Mann-Whitney U test za dva nezavisna uzorka, uz pet postotnu razinu rizika, testirano je postojanje statistički značajne razlike u broju različitih kinezioloških aktivnosti prakticiranih u slobodno vrijeme u tjednu koji je prethodio istraživanju, između učenika kojima je u tjednu koji je prethodio istraživanju nastava bila organizirana online te učenika kojima je nastava bila organizirana uživo u školama. Prema rezultatima provedenog testa, učenici kojima je u tjednu koji je prethodio istraživanju nastava bila organizirana online razlikuju se statistički značajno ($p = 0.02$) od učenika kojima je nastava bila organizirana uživo u školama, pri čemu su učenici kojima je nastava bila organizirana online u tjednu koji je prethodio istraživanju prakticirali veći broj različitih ponuđenih kinezioloških aktivnosti, dok su učenici kojima je nastava bila organizirana uživo u tjednu koji je prethodio istraživanju prakticirali manji broj različitih ponuđenih kinezioloških aktivnosti. Rezultat testiranja statističke značajnosti razlika u broju različitih kinezioloških aktivnosti prakticiranih u slobodno vrijeme u tjednu koji je prethodio istraživanju, između učenika kojima je u tjednu koji je prethodio istraživanju nastava bila organizirana online te učenika kojima je nastava bila organizirana uživo, prikazan je u Tablici 1.

Tablica 1. Rezultat testiranja statističke značajnosti razlika u broju različitih kinezioloških aktivnosti prakticiranih u slobodno vrijeme u tjednu koji je prethodio istraživanju, između učenika kojima je u tjednu koji je prethodio istraživanju nastava bila organizirana online te učenika kojima je nastava bila organizirana uživo

Table 1. The result of testing the statistical significance of differences in the number of different kinesiological activities practiced in leisure time in the week preceding the research, between students whose classes were organized online in the week preceding the research and students whose classes were organized live

Statistička značajnost	Varijabla	Kategorije varijable	Broj aktivnosti	Srednji rang
Mann-Whitney U = 107295.0 Wilcoxon W = 169071.0 Z = -3.044 p = 0.002	Način izvođenja nastave	„On-line“	690	541.00
		„Uživo“	351	481.68

U nastavku, obzirom da distribucije svih ponuđenih kinezioloških aktivnosti odstupaju statistički značajno od normalne razdiobe, u svrhu testiranja statističke značajnosti razlika u učestalosti prakticiranja pojedinih ponuđenih kinezioloških aktivnosti u tjednu

koji je prethodio istraživanju između učenika kojima je nastava bila organizirana online te onih kojima je nastava bila organizirana uživo, korišten je Mann-Whitney U test za nezavisne uzorke, uz pet postotnu razinu rizika. Prema rezultatima provedenog testa, u tjednu koji je prethodio istraživanju učenici kojima je nastava bila organizirana online češće su prakticirali igranje badmintona i nogometa te su češće veslali i/ili vozili kajak te bicikl, dok su učenici kojima je nastava bila organizirana uživo spomenute kineziološke aktivnosti prakticirali u manjoj mjeri, odnosno, rjeđe. Rezultat testiranja statističke značajnosti razlika u učestalosti prakticiranja različitih kineziioloških aktivnosti u slobodno vrijeme u tjednu koji je prethodio istraživanju, između učenika kojima je nastava bila organizirana online te učenika kojima je nastava bila organizirana uživo prikazan je u Tablici 2.

Tablica 2. Rezultat testiranja statističke značajnosti razlika u učestalosti prakticiranja različitih kineziioloških aktivnosti u slobodno vrijeme u tjednu koji je prethodio istraživanju, između učenika kojima je nastava bila organizirana online te učenika kojima je nastava bila organizirana uživo

Table 2. The result of testing the statistical significance of differences in the frequency of practicing different kinesiological leisure activities in the week preceding the study, between students whose classes were organized online and students whose classes were organized live

Ponuđene kineziološke aktivnosti	**Način izvođenja nastave**				**Mann-Whitney U**	**p**
	„On-line“ N = 690		**„Uživo“ N = 351**			
	M	**SD**	**M**	**SD**		
Atletika (trčanja,skakanja,bacanja)	1.42	0.84	1.36	0.73	119547.5	0.658
Plivanje	1.07	0.38	1.06	0.36	121008.0	0.956
Sportska gimnastika	1.17	0.60	1.11	0.48	117268.5	0.092
Karate, Taekwondo	1.09	0.47	1.13	0.59	119618.0	0.414
Hrvanje	1.09	0.45	1.06	0.40	118410.0	0.097
Tenis	1.06	0.38	1.04	0.21	120884.0	0.886
Stolni tenis	1.14	0.51	1.10	0.42	119096.0	0.373
Badminton	1.11	0.44	1.05	0.33	116274.0	**0.011**
Rukomet	1.13	0.53	1.10	0.46	118563.5	0.206
Košarka	1.28	0.72	1.23	0.66	116746.5	0.141
Odbojka	1.16	0.55	1.14	0.50	120503.0	0.806
Nogomet	1.56	1.05	1.26	0.72	103508.5	**0.000**
Ples (akrobatski rokenrol, klasični ples)	1.21	0.73	1.21	0.61	117309.0	0.126
Veslanje i/ili kajak	1.10	0.57	1.03	0.32	118230.0	**0.042**
Džogiranje ili slobodno trčanje	1.67	1.02	1.62	0.95	118322.5	0.489
Šetnja kao vježba	2.69	1.40	2.65	1.40	118818.0	0.611
Vožnja biciklom	2.08	1.24	1.70	1.03	99274.0	**0.000**
Rolanje	1.28	0.70	1.24	0.72	116370.0	0.109

Dakle, među kineziološkim aktivnostima slobodnog vremena učenika srednjih škola statistički značajno je su najzastupljenije kroz online nastavu: badminton, veslanje, nogomet i vožnja kajakom.

ZAKLJUČCI

Obzirom na dobivene rezultate istraživanja i nemogućnost prihvaćanja prve hipoteze po kojoj učenici kojima je nastava organizirana online u slobodno vrijeme prakticiraju manje kineziological aktivnosti, u odnosu na učenike kojima je nastava organizirana uživo, odnosno, prihvaćanje suprotne hipoteze po kojoj učenici kojima je nastava organizirana online u slobodno vrijeme prakticiraju više kineziological aktivnosti, u odnosu na učenike kojima je nastava organizirana uživo, potencijalno je objašnjivo utjecajem nastavne organizacije na razinu prakticiranja kineziological aktivnosti u slobodnom vremenu, pri čemu se pretpostavlja kako su upravo učenici kojima je nastava bila organizirana online u situaciji u kojoj nisu bili ponukani na minimalnu tjelesnu aktivnost u obliku odlaska do škole, potencijalni manjak tjelesne aktivnosti samostalno kompenzirali kroz prakticiranje različitih kineziological aktivnosti u slobodno vrijeme. Svrha ovoga istraživanja je ispitati kako se učenicima srednjih škola promijenila tjelesna aktivnost tijekom zatvaranje škola, prelaskom na online nastavu, model C, kako bi se identificirali ključni problemi i moguće smanjenje tjelesne aktivnosti adolescenata.
Rezultati istraživanja upućuju kako u tri istražene županije ne postoje problemi smanjenja tjelesne aktivnosti među adolescentima tijekom izvođenja online nastave, što je pokazatelj kako su učenici nadoknadili kineziological aktivnostima slobodnog vremena vrijeme koje bi inače proveli u putu do škole i kineziological aktivnostima u školi. Učenicima se pružilo više sadržaja kroz online nastavu tjelesnog odgoja putem striminga koristeći mogućnosti tehnologije, što je očito pozitivno utjecalo na njihov angažman i kineziological aktivnosti slobodnog vremena. Ova informacije može pomoći kod upravljanja budućim kriznim situacijama kako bi se spriječila tjelesna neaktivnost učenika. Programske strategije organizacije online nastave mogu biti usmjerene na promicanje kineziological aktivnosti među srednjoškolcima kako bi održali svoje kineziological aktivnosti i tijekom organiziranja nastave online zbog pandemije. Kao preporuke za buduća istraživanja trebalo bi uključiti i učenike osnovnih škola kako bi se vidjela njihova aktivnost kroz online nastavu i omogućilo rano preventivno djelovanje u cilju promicanja tjelesne aktivbosti među učenicima osnovnih i srednjih škola.

LITERATURA

Badrić, M., Sporiš, G., Fiorentini, F., Trkulja-Petković, D., i Krakan, I. (2013). Pouzdanost upitnika za samoizvještavanje za procjenu razine tjelesne aktivnosti u slobodno vrijeme učenika osnovnih škola. *Acta Kinesiologica, 7*(1), 96-101.

Badrić, M., Prskalo, I. i Matijević, M. (2015). Aktivnosti u slobodnom vremenu učenika osnovne škole. *Hrvatski časopis za obrazovanje, 17*(2), 299-331. https://doi.org/10.15516/cje.v17i2.1630

Dunton, G.F., Do, B., & Wang, S.D. (2020). Early effects of the COVID-19 pandemic on physical activity and sedentary behavior in children living in the U. S. *BMC Public Health, 20,* 1351. https://doi.org/10.1186/s12889-020-09429-3

Enhancing Physical Activity. Elaborat, Prema sporazumu sa Svjetskom zdravstvenom organizacijom (registracijski fajl 2010-106562). Zagreb.

Ferreira, I., Van Der Horst, K., Wendel-Vos, W., Kremers, S., Van Lenthe, F. J., & Brug, J. (2007). Environmental correlates of physical activity in youth – a review and update. *Obesity Reviews, 8*(2), 129-154. https://doi.org/10.1111/j.1467-789x.2006.00264.x

Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.

Heimer, S., Jurakić, D. i Rakovac, M. (2011). The Republic of Croatia National Action Plan for Health (elaborat).

Hills, A. P., Dengel, D. R., & Lubans, D. R. (2015). Supporting public health priorities: Recommendations for physical education and physical activity promotion in schools. *Progress in Cardiovascular Diseases, 57*(4), 368-374. https://doi.org/10.1016/j.pcad.2014.09.010

Horgan, G. (2005). Healthier lifestyles series: 1. Exercise for children. *Journal of Family Health Care, 15*(1), 15-17.

Irby, I., & Tolman, J. (2002*). Rethinking Leisure Time: Expanding Opportunities for Young People and Communities.* Washington DC: The Forum for Youth Investment.

Janković, V. (1973). *Slobodno vrijeme u suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Jurakić, D., Pedišić, Ž. i Andrijašević, M. (2009). Physical Activity of Croatian Population: Cross-sectional Study Using International Physical Activity Questionnaire. *Croatian Medical Journal, 50*(2),165-173. https://dx.doi.org/10.3325%2Fcmj.2009.50.165

Lee, S. M., Burgeson, C. R., Fulton, J. E., & Spain, C. G. (2007). Physical education and physical activity: results from the school health policies and programs study 2006. *Journal of School Health, 77*(8), 435-463. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00229.x

Maršić, T. i Paradžik, P. (2006). Udio razlučitih faktora u formiranju navike tjelesnog vježbanja kod učenika. U V. Findak (Ur.), *Kvaliteta rada u područjima obrazovanja, sporta i sportske edukacije* (str. 174-179), Poreč: Hrvatski kineziološki savez.

Ng, K., Cooper, J., McHale, F., Clifford, J., & Woods, C. (2020). Barriers and facilitators to changes in adolescent physical activity during COVID-19. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine, 6*(1), e000919. https://doi.org/10.1136/bmjsem-2020-000919

Plenković, J. (1997). *Slobodno vrijeme i odgoj*. Zadar: Filozofski fakultet u Zadru.

Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T. J., Larouche, R., Colley, R. C., Goldfield, G., & Connor Gorber, S. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *The İnternational Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 8*, 98. https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-98

Treuth, M. S., Baggett, C. D., Pratt, C. A., Going, S. B., Elder, J. P., Charneco, E. Y., & Webber, L. S. (2009). A longitudinal study of sedentary behavior and overweight in adolescent girls. *Obesity (Silver Spring, Md.), 17*(5), 1003-1008. https://doi.org/10.1038/oby.2008.598

Troiano, R. P., Berrigan, D., Dodd, K. W., Masse, L. C., Tilert, T., & McDowell M. (2008). Physical activity in the United States measured by accelerometer. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 40*(1), 181-188. https://doi.org/10.1249/mss.0b013e3 1815a51b3

VRIJEDNOSNE PREFERENCIJE SREDNJOŠKOLACA: RAZLIKE U ODNOSU NA VRSTU ŠKOLE KOJU POHAĐAJU

VALUE PREFERENCES OF HIGH SCHOOL STUDENTS: DIFFERENCES IN RELATION TO THE TYPE OF SCHOOL THEY ATTEND

Alma MALKIĆ ALIČKOVIĆ
Univerzitet u Tuzli, Filozofski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Škola je mjesto gdje pojedinac provodi period života u kojem su njegove mogućnosti za učenje najveće. Od škole se očekuje organizacija života i rada koja će biti stimulativna za razvoj svih mentalnih sfera pojedinca, pa tako i za formiranje vrijednosnog sistema. Odgojno-obrazovni rad u školi temeljen na pozitivnim univerzalno važećim ljudskim vrijednostima ima potencijal da vrijednosno usmjerava djecu i mlade u pravcu balansiranja između važnosti koju pripisuju duhovnim, s jedne, i materijalnim vrijednostima, s druge strane, odnosno da ih upućuje na orijentaciju „biti mnogo“ i „imati dovoljno“. U radu je istraživački interes usmjeren na ispitivanje preferencija pojedinih duhovnih i materijalnih vrijednosti srednjoškolaca, s obzirom na vrstu škole koju pohađaju (opća, stručna, tehniča). Uzorkom je obuhvaćeno 178 učenika iz tri srednje škole u Tuzli i to: Gimnazija “Meša Selimović“, Građevinsko-geodetska škola i Srednja ekonomsko-trgovinska škola. Za prikupljanje podataka korišten je Ankentni upitnik konstruisan za potrebe ovog istraživanja, a po uzoru na Musekovu skalu vrijednosti. Učenicima je ponuđena skala duhovnih i materijalnih vrijednosti koje su trebali rangirati prema važnosti koju svaka od ponuđenih vrijednosti za njih ima.U radu je korištena servey metoda, a pri obradi podataka primijenjen je postupak rangiranja. Dobiveni rezultati upućuju na zaključak su prisutne razlike u preferencijama pojedinih duhovnih i materijalnih vrijednosti kod srednjoškolaca, a u odnosu na vrstu škole koju pohađaju.

Ključne riječi: vrijednosti, materijalne vrijednosti, duhovne vrijednosti, vrijednosne preferencije, sistem vrijednosti

ABSTRACT
School is a place where an individual spends a period of their life during which their learning possibilities are the greatest. School is expected to organize life and work which will be stimulating for the development of all mental spheres of an individual, including the formation of their value system. Educational work in school based on positive universally valid human values has the potential to use values to guide children and youth towards balancing between the importance they attribute to the spiritual values, on the one hand, and material values, on the other – namely, to direct them towards the orientation “to be a lot” and “to have plenty”. In this paper, the research interest is directed towards examination of preferences of individual spiritual and material values of high school students, in relation to the type of school they attend (general, vocational, technical). The sample includes 178 students from three high schools in Tuzla: Gymnasium “Meša Selimović”, High school for construction and geodetics, and Economic and trade school. A survey questionnaire specially formulated for the purposes of this research was

used, modelled on Musek's scale of values. Students were offered a scale of spiritual and material values which they were supposed to rank according to the importance that every proposed value has for them. The paper used survey method, and for data processing ranking procedure.Acquired results indicate to the conclusion that there are differences in the preferences of individual spiritual and material values in high school students in relation to the type of school they attend.

Key words: values, material values, spiritual values, value preferences, value system

UVOD

Pojmom vrijednosti uglavnom se karakteriše ono što izaziva naše poštovanje ili ono smatramo dobrim i poželjnim. U dinamičkom smislu vrijednosti predstavljaju svojevrsnu organizaciju čovjekovih potreba, želja i ciljeva, kojom se među njima uspostavlja određeni odnos prioriteta i hijerarhijske važnosti (Petz, 1992). Za filozofe je vrijednost "način postojanja ljudske realnosti, ona je sama i činjenica ljudskog života i kriterij izbora u postavljanju ciljeva ljudske prakse" (Životić, 1986, str. 55). Aksiologija postavlja tri grupe pitanja u odnosu na vrijednosti, pri čemu prvu grupu čine pitanja: šta je vrijednost i koje mjesto ima ovaj fenomen među ostalim fenomenima u svjetskoj cjelini? Druga grupa pitanja odnosi se na saznanje vrijednosti, tj. kojim psihičkim funkcijama i kako saznajemo vrijednosti, dok se treća grupa pitanja odnosi na problem ostvarenja vrijednosti (Pavićević, 1958). Raznolikost u pokušajima davanja odgovora na navedena pitanja, te kompleksnost samog fenomena vrijednosti produkovala je različite pristupe njihovom proučavanju. *Antropološko-sociološki pristup proučavanju vrijednosti* (Kluckhohna & Strodtbecka, 1961) za osnovu ima razvijanje sistema za opisivanje vrijednosti unutar i između društava. Taj sistem oni nazivaju vrijednosnim orijentacijama, definirajući ih kao ljudska uvjerenja o tome čemu treba težiti. Ističu pet ključnih pitanja putem kojih se dolazi do dimenzija koje sačinjavaju vrijednosti u svakom društvu. Ta pitanja su: Kakav je čovjekov karakter? Kakva je veza između čovjeka i prirode? Gdje je vremenski fokus čovjekovog života? Koji je model čovjekovog djelovanja? Kakav je model čovjekovog odnosa prema drugim ljudima? (Čekrlija, Turjačanin i Puhalo, 2004). *Filozofski pristup: Spranger – Allport* baziran je na shvatanju da se sve ljudske vrijednosti mogu klasificirati u šest osnovnih kategorija i da u odnosu na to postoji šest tipova ličnosti: *teorijski tip*, kojeg karakteriše težnja za saznanjem, *ekonomski tip* - dominantno zainteresiran za ono što je praktično i korisno, *estetski tip*, kojem je svojstvena sklonost ka lijepom i skladnom, *socijalni tip* - orijentisan ka ljubavi prema ljudima, *politički tip* - prvenstveno vrednuje moć u bilo kom obliku i *religijski tip* za kojeg je specifično da se interesuje za mistično i religiozno (Vejo, 2003; Čekrlija i sar., 2004). *Psihološki pristup* proučavanju vrijednosti predstavlja jezgrovito područje za razumijevanje kriterija klasifikacije vrijednosti. Tako 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 vrijednsoti koje su povezane sa duhovnim rastom, realiziranjem i transcedencijom.* U grupu dionizijskih vrijednosti ubrajaju se *vrijednosti uspjeha i hedonističke vrijednosti.* One su povezane sa uspjehom u radu, reputacijom, materijalne vrijednosti, vrijednosti uživanja, itd (Musek, 1993; prema Hasković, 2003). Musek je konstruisao instrument za mjerenje vrijednosti, tj. skalu koja sadrži 54 vrijednosti iz različitih područja, od

hedonističkih i materijalnih do kulturnih, odnosno duhovnih. 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. Interes za vrijednosti i njihovu klasifikaciju bio je prisutan i kod antičkih filozofa, pa Aristotel (prema Hasković, 2003) vrijednosti klasifikuje u pet kategorija i to: 1. dianoetične (razumske) vrline *(um, nauka, mudrost, umjetnost i praktična pamet);* 2. etične (prirodne) vrline *(hrabrost, umjerenost, savladanost, darežljivost, samopoštovanje, blagost, pristojnost, prijateljstvo, pravednost);* 3. tradiconalne vrednote *(ljepota, istina i dobro);* 4. antičke vrijednosti *(dobrota i plemenitost)*; 5. kršćanske vrijednosti *(vjera, nadanje i ljubav).* Iz predstavljenih klasifikacija vrijednosti evidentna je i raznolikost u kriterijima od kojih se pri klasifikaciji polazi. Kluckhohn (1961, prema Hasković, 2003) je izdiferencirao osam kriterija za klasifikaciju vrijednosti i to; *modalnost* - u odnosu na ovaj kriterij vrijednosti se klasifikuju na pozitivne i negativne; *sadržaj* - kriterij po kojem se vijednosti dijele na estetske, moralne i saznajne; *intencionalnost,* po kojoj se razlikuju instrumentalne i terminalne vrijednosti; *općost (* generalne i specifične vrijednosti); *intenzitet* u odnosu na koji se vrijednosti klasifikuju na centralne i periferne; *eksplicitnost* u odnosu na koju se razlikuju implicitne i eksplicitne vrijednosti; *obim* - kriterij po kojem se mogu razlikovati individualne, grupne i kulturne vrijednosti ; *organiziranost* - razlikuju se izolovane, integrisane i hijerarhizirane vrijednosti. Kriterije klasifikacije vrijednosti ponudio je i Pantić (1973, prema Hajnić, 2002) grupišući ih sljedeće kategorije: *porijeklo vrijednosti (*individualne, institucionalne); *specifična funkcija vrijednosti u životu pojedinca* (prilagođavanje u užem smislu, spoznajna funkcija, funkcija samoaktualizacije; *stepen općenitosti vrijednosti* (specifične preferencije, uvjerenja i akcije, generalizirani stavovi, životne filozofije); *stepen usvojenosti, prihvaćenosti vrijednosti* (vrijednosti koje održavaju socijalnu poželjnost, stvarne vrijednosti koje upravljaju ponašanjem); *stepen udaljenosti od subjekta* (konkretne koje su emocionalno važne subjektu i apstraktne koje su udaljene od subjekta); *lokacija vrijednosti* (subjektne, objektne); *način operacionalizacije - uloga vrijednosti u istraživanju kao varijable* (vrijednosti kao nezavisne, kao posredujuće ili kao zavisne varijable. Opća klasifikacija vrijednosti je ona po kojoj se vrijednosti diferenciraju na *duhovne* (nezavisne od predmeta i odvojene od svega što materijalno postoji) i *materijalne* (čulno opipljive, tj. materijalizirane) (Franković, Pregrad & Šimleša, 1963). Čovjekovo djelovanje je determinirano njegovim vrijednosnim kriterijima, a sam kriterij vrijednosti pojedinca rezultat je odgojnog djelovanja u različitim kontekstima u kojima je rastao i razvijao se, počevši od porodice, preko škole, vršnjačkih grupa, pa do šireg društvenog okruženja. U tom kontekstu posebno mjesto zauzima škola, koja je spona između pojedinca i društa. Imajući u vidu njenu zadaću, koja se, između ostalog, ogleda u osnaživanju pojedinca za život izvan i poslije škole, neovisno o razini ili vrsti, škola ima odgovornost usmjeravanja pojedinaca ka pozitivnim univerzalno važećim vrijednostima, te njihovom adekvatnom pozicioniranju u vlastitom sistemu vrijednosti. Istraživački interes, iz tog razloga, u ovom radu je usmjeren na ispitivanje vrijednosnih preferencija srednjoškolaca.

Kako bi se odgovorilo na definirani cilj istraživanja koji se odnosio na utvrđivanje preferencija duhovnih i materijalnih vrijednosti srednjoškolaca, imajući u vidu vrstu

škole koju pohađaju (opća, stručna, tehnička škola) u radu je primijenjena servej metoda, a u okviru nje tehnika anketiranja. Iz cilja su proizašla dva zadatka istraživanja i to:

- Ispitati preferencije pojedinih duhovnih vrijednosti srednjoškolaca imajući u vidu vrstu srednje škole koju pohađaju;
- Ispitati preferencije pojedinih materijalnih vrijednosti srednjoškolaca s obzirom na vrstu srednje škole koju pohađaju.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činilo je 178 srednjoškolaca iz tri škole sa područja grada Tuzle. Izbor škola izvršen je po kriteriju da uzorkom budu obuhvaćene jedna opća, jedna stručna i jedna tehnička škola (Tabela1).

Tabela 1. Struktura uzorka istraživanja
Table 1. Research sample structure

Vrsta srednje škole koju ispitanici pohađaju	Spol		Ukupno
	M	Ž	
Gimnazija „Meša Selimović”	26	35	61
Građevinsko-geodetska škola	42	18	60
Ekonomsko-trgovinska škola	12	45	57
Ukupno	80	98	178

Uvidom u Tabelu 1. evidentno je da je uzorkom istraživanja obuhvaćen 61 učenik Gimnazije (26 dječaka i 35 djevojčica), zatim 60 učenika Građevinsko-geodetske škole (42 dječaka i 18 djevojčica) i 57 učenika Ekonomsko-trgovinske škole (12 dječaka i 45 djevojčica).

Mjerni instrumenti

Za prikupljanje podataka korišten je Anketni upitnik konstruisan za potrebe ovoga istraživanja. Ispitanicima je ponuđeno 10 pojedinačnih vrijednosti, 5 duhovnih i 5 materijalnih, koje su trebali rangirati prema važnosti, u smislu da materijalne i duhovne vrijednosti pojedinačno rangiraju od 1 do 5 prema stepenu važnosti koju tim vrijednostima pridaju tj. onu vrijednost koja je za njih najvažnija da pozicioniraju na prvo mjesto, a onu koju doživljavaju najmanje važnom na peto mjesto. Vrijednosti su preuzete iz Musekove skale vrijednosti i to: *odjeća i nakit, novac, imovina privlačnost, hrana i piće* (materijalne), te *ljubav, vjera u Boga, poštenje, pravednost, znanje* i *zdravlje*, kao duhovne vrijednosti.

Metode obrade podataka

Prilikom obrade podataka primijenjen je postupak rangiranja.

REZULTATI I DISKUSIJA

Preferencije duhovnih vrijednosti srednjoškolaca u odnosu na vrstu škole koju pohađaju

U okviru prvog zadatka istraživanja akcent je stavljen na ispitivanje preferencija pojedinih duhovnih vrijednosti učenika opće, tehničke i stručne srednje škole. Rezultati su predstavljeni u Tabeli 2.

Tabela 2. Preferencije duhovnih vrijednosti srednjoškolaca s obzirom na vrstu škole koju pohađaju
Table 2. Preferences of spiritual values of high school students with regard to the type of school they attend

	Škola koju pohadja ispitanik	**N**	**Srednji rang**
Ljubav	Gimnazija	61	87.16
	Gradjevinsko-geodetska škola	60	89.46
	Ekonomsko-trgovinska škola	57	92.04
Vjera	Gimnazija	61	88.28
	Gradjevinsko-geodetska škola	60	85.93
	Ekonomsko-trgovinska škola	57	94.56
Zdravlje	Gimnazija	61	74.95
	Gradjevinsko-geodetskja škola	60	88.90
	Ekonomsko-trgovinska škola	57	105.70
Poštenje	Gimnazija	61	76.57
	Gradjevinsko-geodetska škola	60	83.58
	Ekonomsko-trgovinska škola	57	109.56
Znanje	Gimnazija	61	81.34
	Gradjevinsko-geodetska škola	60	76.08
	Ekonomsko-trgovinska škola	57	112.36

Iz vrijednosti prosječnih rangova predstavljenih u Tabeli 2. uočljivo je da *ljubav* kao vrijednost najviše preferiraju gimnazijalci, potom učenici Građevinsko-geodetske škole, dok ovu vrijednost najmanje preferiraju učenici Ekonomsko-trgovinske škole. Vrijednosti *vjera* i *znanje* najviše preferiraju učenici Građevinsko-geodetske škole, zatim gimnazijalci, a najmanje učenici Ekonomsko-trgovinske škole. Vrijednosti *zdravlje i poštenje* najviše preferiraju gimnazijalci, potom učenici Građevinsko-geodetske škole, dok najmanje preferencije prema ovim vrijednostima pokazuju učenici Ekonomsko-trgovinske škole. Preferencije srednjoškolaca spram pojedinih vrijednosti mogu se interpretirati u svjetlu onoga što je kriterij vrijednosti u društvu i što se "preliva" u sami školski kontekst, ali i u kontekstu uloge škole, koja se ogleda u potrebi da svoje odgojno-obrazovno djelovanje temelji na univerzalno važećim, pozitivnim ljudskim vrijednostima i pri tome kod učenika razvija tendenciju da ove vrijednosti pozicioniraju u osnovu svog vrijednosnog sistema. Imajući u vidu temeljne postavke ekološke teorije individualnog razvoja nemoguće bi bilo posmatrati ulogu bilo kojeg konteksta razvoja pojedinca kao izolovanu od utjecaja ostalih odgojno-obrazovnih faktora sa kojima je u recipročnom odnosu (Bronfenbrener, 1997). Rezultati istraživanja Pešikan i Lalović (2018) ukazuju na to da nastavnici kao temeljni faktor koji sabotira školu u procesu

afirmisanja univerzalno važećih vrijednosti ističu suprotnosti u vrijednostima koje promoviše škola, s jedne, i društvo, s druge strane. Ohrabrujući, u tom kontekstu, su međutim, rezultati istraživanja do kojih je došao Smajić (2016), realizirajući istraživanje na uzorku adolescenata, a čiji rezultati ukazuju na to da oko 61% mladih ističe znanje kao vrijednost koja je za njih veoma važna. Prezentirane razlike koje su svojstvene srednjoškolcima u smislu načina rangiranja pojedinih duhovnih vrijednosti, a imajući u vidu vrstu srednje škole koju pohađaju, mogu se pripisati organizaciji odgojno-obrazovnog rada u pojedinih srednjim školama, za koji se može pretpostaviti da je determiniran programskim sadržajima prilagođenim vrsti srednje škole i stavljanjem akcenta na ishode učenja u skladu s stim, što se posljedično odražava i na vrijednosne preferencije učenika.

Preferencije materijalnih vrijednosti srednjoškolaca s obzirom na vrstu škole koju pohađaju

Drugim zadatkom istraživanja ispitivane su preferencije materijalnih vrijednosti srednjoškolaca, a u odnosu na vrstu škole koju pohađaju. Rezultati su predstavljeni u Tabeli 3.

Tabela 3. Preferencije materijalnih vrijednosti srednjoškolaca s obzirom na vrstu škole koju pohađaju
Table 3. Preferences of material values of high school students with regard to the type of school they attend

	Škola koju pohadja ispitanik	**N**	**Srednji rang**
Odjeća i nakit	Gimnazija	61	103.70
	Gradjevinsko-geodetska škola	60	95.54
	Ekonomsko-trgovinska škola	57	67.94
Novac	Gimnazija	61	94.80
	Gradjevinsko-geodetska škola	60	99.39
	Ekonomsko-trgovinska škola	57	73.42
Hran	Gimnazija	61	93.73
	Gradjevinsko-geodetska škola	60	97.84
	Ekonomsko-trgovinska škola	57	76.19
Imovina	Gimnazija	61	94.46
	Gradjevinsko-geodetska škola	60	102.59
	Ekonomsko-trgovinska škola	57	70.41
Privlačnost	Gimnazija	61	98.30
	Gradjevinsko-geodetska škola	60	75.86
	Ekonomsko-trgovinska škola	57	94.45

Uvidom u rezultate predstavljene u Tabeli 3. evidentno je da vrijednost *odjeća i nakit*, najviše preferiraju učenici Ekonomsko-trgovinske škole, zatim učenici Građevinsko-geodetske škole, te da ovu vrijednost najmanje preferiraju gimnazijalci. *Novac* najviše preferiraju učenici Ekonomsko-trgovinske škole, potom gimnazijalci, dok učenici Građevinsko-geodetske škole pokazuju najmanje preferencije prema novcu, kao jednoj od materijalnih vrijednosti. Isto se odnosi i na vrijednosti *hrana i imovina*, dok prema vrijednosti *privlačnost* najveće preferencije pokazuju učenici Građevinsko-geodetske

škole, potom učenici Ekonomsko-trgovinske škole, a najmanje gimnazijalci. Različito preferiranje pojedinih materijalnih vrijednosti srednjoškolaca s obzirom na vrstu srednje škole koju pohađaju može se pripisati vrijednostima koje se vezuju uz zanimanja koja učenici stiču završetkom srednje škole, a koja, vjerovatno, predstavljaju motivacijski faktor učenicima za upis određene vrste škole. Primijetno je, u skladu s tim, da učenici Ekonomsko-tgovinske škole veoma značajnim smatraju vrijednosti kao što su novac, odjeća i nakit, te imovina, a koje simboliziraju visok socio-ekomomski status i mogu se povezati sa očekivanjima od njihovog budućeg zanimanja. Slično tome, Smajić (2016) je došao do rezultata koji ukazuju na to da mladi općenito kao vrijednosti koje su im uglavnom važne ističu sport, društveni status, bogatstvo i društveni angažman.

ZAKLJUČCI

Čovjek svakodnevno vrednuje i pripisuje određenu vrijednost stvarima, pojavama i ljudima iz svog okruženja. Način na koji vrednujemo, kao i način na koji pozicioniramo pojedine vrijednosti u vlastitom vrijednosnom sistemu uglavnom je oblikovan odgojnim djelovanjem porodice, škole i općeg društvenog konteksta u kojem odrastamo. Shodno cilju istraživanja koji se odnosio na utvrđivanje preferencija srednjoškolaca spram pojedinih duhovnih i materijalnih vrijednosti, te na ispitivanje postojanja statistički značajnih razlika u tom smislu, došl se do rezultata iz kojih proizilaze sljedeći zaključci:

- Srednjoškolci različit značaj pripisuju pojedinim duhovnih vrijednostima, imajući u vidu vrstu srednje škole koju pohađaju, tj. *ljubav* kao vrijednost najviše preferiraju gimnazijalci, potom učenici Građevinsko-geodetske škole, dok ovu vrijednost najmanje preferiraju učenici Ekonomsko-trgovinske škole. Vrijednosti *vjera* i *znanje* najviše preferiraju učenici Građevinsko-geodetske škole, zatim gimnazijalci, a najmanje učenici Ekonomsko-trgovinske škole. Vrijednosti *zdravlje i poštenje* najviše preferiraju gimnazijalci, potom učenici Građevinsko-geodetske škole, dok najmanje preferencije prema ovim vrijednostima pokazuju učenici Ekonomsko-trgovinske škole.
- Učenici srednjih škola različito rangiraju pojedine materijalne vrijednosti, s obzirom na vrstu škole koju pohađaju, u smislu da vrijednost *odjeća i nakit*, najviše preferiraju učenici Ekonomsko-trgovinske škole, zatim učenici Građevinsko-geodetskeškole, dok ovu vrijednost najmanje preferiraju gimnazijalci. *Novac* najviše preferiraju učenici Ekonomsko-trgovinske škole, potom gimnazijalci, dok učenici Građevinsko-geodetske škole pokazuju najmanje preferencije prema novcu, kao jednoj od materijalnih vrijednosti. Isto se odnosi i na vrijednosti *hrana i imovina,* dok prema vrijednosti *privlačnost* najveće preferencije pokazuju učenici Građevinsko-geodetske škole, potom učenici Ekonomsko-trgovinske škole, a najmanje gimnazijalci.

Prezentirani rezultati omogućavaju uvid u postojeće stanje kada su u pitanju vrijednosne preferencije srednjoškolaca, te u njihove različitosti s obzirom na vrstu škole koju pohađaju, čime predstavljaju osnovu za dalja istraživanja u ovom području, ali mogu poslužiti i kao indikator u kojem pravcu škola (neovisno o stepenu i vrsti) svoju odgojno-obrazovnu djelatnost treba usmjeriti kako bi, Fromovim stilom rečeno, osnažila svoju ulogu u upućivanju djece i mladih na orijentaciju „biti mnogo“ i „imati dovoljno“.

LITERATURA

Bronfenbrener, U. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Čekrlija, Đ., Turjačanin, V. i Puhalo, S. (2004). *Društvene orijentacije mladih.* Banja Luka: Nacionalni institut za borbu protiv narkomanije.

Franković, D., Pregrad, Z. i Šimleša, P. (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska.

Hajnić, H. (2002). *Percepcija problema, sustav vrijednosti i atribucije uspjeha adolescenata s područja različito zahvaćenih ratom.* (Dipolomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

Hasković, M. (2003). *Izbjeglištvo i devijantno ponašanje.* Tuzla: Harfo-graf.

Kluckhohn, F. R., & Strodtbeck, F. L. (1961). *Variations in value orientations.* Row: Peterson.

Maslow, A. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.

Pavićević, V. (1958). *Odnos vrijednosti i stvarnosti.* Beograd: Kultura.

Pešikan, A. Ž. i Lalović, Z. N. (2018). Razvoj kompetencija, osobina ličnosti i vrednosti učenika u današnjoj osnovnoj školi. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 55-74.

Smajić, A. (2016). *Vrijednosti i vrijednosne orijentacije muslimanske omladine u Bosni i Hercegovini.* Sarajevo: Centar za dijalog – Vesatijja

Vejo, E. (2003). *Priroda porodičnog odgojnog uzora kod Bošnjaka*. Zenica: IPA.

Životić, M. (1986). *Aksiologija.* Zagreb: Naprijed.

UTJECAJ DRUŠTVENIH MREŽA NA ADOLESCENTE

THE IMPACT OF SOCIAL NETWORKS ON ADOLESCENTS

Smaila BALIĆ RAHMANOVIĆ
Islamski pedagoški fakultet u Bihaću, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT
Društvene mreže postale su neizostavni dio naših života, a posebno savremenih adolescenata koji su odrastali u periodu interneta pa je upotreba masmedija postala njihov stil života. Korištenje društvenih mreža ima svoje prednosti i nedostatke. U periodu adolescencije koji je izazov za roditelje i nastavnike, adolescenti se suočavaju sa brojnim fizičkim i psihosocijalnim promjenama, oblikuju sliku o sebi i drugima i pokušavaju preuzeti odgovornost odraslih. Mnogoborojni su rizični faktori kojma su izloženi mladi u ovoj dobi, a jedan od njih jesu i društvene mreže. Prekomjerna upotreba društvenih mreža stvara ovisnost, utiče na život i ponašanje adolescenata, njihovo zdravlje, radne navike, dovodi do socijalne izolacije, poremećaja u ponašanju, anksioznosti pa i depresije. Neophodna je saradnja roditelja, škole i lokalne zajednice u poduzimanju i realizaciji preventivnih mjera, a s ciljem zaštite adolescenata i omogućavanja života usmjerenog ka pozitivnim vrijednostima.

Ključne riječi: društvene mreže, adolescenti, ponašanje, prevencija

ABSTRACT
Social networks have become an indispensable part of our lives, especially modern adolescents who grew up in the Internet period, so the use of mass media has become their lifestyle. The use of social networks has its advantages and disadvantages. During adolescence, which is a challenge for parents and teachers, adolescents face numerous physical and psychosocial changes, form an image of themselves and others and try to take responsibility for adults. There are many risk factors to which young people at this age are exposed, and one of them is the influence of social networks. Excessive use of social networks creates addiction, affects the lives and behavior of adolescents, their health, work habits, leads to social isolation, behavioral disorders, anxiety and even depression. It is necessary to cooperate with parents, schools and the local community in taking and implementing preventive measures, with the aim of protecting adolescents and enabling a life focused on positive values.

Keywords: social networks, adolescents, behavior, prevention

UVOD

Društvene mreže su nas sve zaokupile pa s pravom možemo reći kako živimo u digitalnom dobu čije su implikacije predmet istraživanja mnogih autora. Najnoviji izvještaj Digital 2020, objavljen u partnerstvu s tvrtkama We Are Social i Hootsuite, pokazuje da internet trenutno koristi više od 4,5 milijardi ljudi širom svijeta, a društvene mreže njih 3,8 milijardi. Gotovo 60 posto svjetske populacije već je na mreži, a uskoro će i više od polovice svjetskog stanovništva koristiti društvene mreže. U izvještaju se navodi da prosječni korisnik interneta dnevno na mreži provede 6 sati i 43 minute, a ako

se u obzir uzme da spavamo osam sati to znači da više od 40 posto svog budnog života koristimo internet. Postavlja se pitanje kakve posljedice to ostavlja na korisnike, posebno adolescente i da li zaista živimo u dobu digitalnog prosperiteta ili digitalne okupacije?

Online društvene mreže su internetske usluge koje pojedincima omogućuju: a) konstruisanje javnog ili polu-javnog profila unutar ograničenog sistema kao definicije prisutnosti korisnika na mreži, b) stvaranje liste prijatelja odnosno veza s drugim korisnicima i upravljanje tom listom, c) pregledavanje i širenje vlastite liste veza, te pregledavanje lista drugih unutar sistema (Boydi & Ellison, 2007, prema Kuharić, 2017). Drugim riječima, to su besplatni online servisi koji korisniku pružaju nove alate za predstavljanje sebe, komunikaciju, prikupljanje i širenje informacija, održavanje društvenih mreža, te uspostavljanje i održavanje veza s drugima (Mabić, 2014).

Danas je teško i zamisliti da djeca odrastaju bez pristupa internetu i ostale IT tehnologije koji kreiraju našu svakodnevnicu stoga Diklić, Nakić i Šošić (2018) navode da su društvene mreže postale glavni faktor socijalizacije i time potisnule školu i obitelj, utječući na oblikovanje vrijednosti i stilova ponašanja mladih te kreiranje slobodnog vremena mladih. Doba adolescencije je posebno doba obilježeno mnogim bio-psiho-socijalnim promjenama koje su rezultat djelovanja unutrašnjih i vanjskih/okolinskih faktora. Livazović (2009) navodi da su adolescenti posebno osjetljiva društvena skupina jer su u fazi izgradnje stavova i obrazaca socijalnog ponašanja, a masmediji imaju presudnu ulogu pri posredovanju društveno poželjnih modela življenja. Oni oblikuju spoznaje mladih o svijetu i socijalnoj okolini i u suodnosu s mnoštvo drugih društvenih utjecaja postupno mijenjaju društvene norme i običaje tijekom vremena, a na uzletu su dobili zbog degradacije kvalitete obiteljskih interakcija i općenitog opadanja vrijednosti tradicionalnog odgoja koji su posljedice intenzivnih društvenih promjena posljednja dva desetljeća.

Adolescenti u savremenom društvu predstavljaju generaciju koja ima svoja posebna obilježja i specifičnosti. Razvoj svake generacije obilježavaju utjecaji društvenog konteksta – političkog i ekonomskog razvoja, važna društvena događanja i naravno industrijski i tehnološki razvoj (Dinić i sur., 2021). Osnovne karakteristike generacije koja odrasta u IT svijetu, koje se koriste prilikom izrade platformi za razmjenu informacija s ovom generacijom, kao i pri izradi elektronskih prezentacija su: - tehnološka umješnost – što je u osnovi njihova priroda, ali bez obzira na to što je koriste imaju problem s pronalaženjem, evaluacijom i prezentacijom informacija te prihvatanje kao takvih bez kritičkog promišljanja; oslanjanje na web-pretraživače prilikom potrage za informacijama; sklonost multimedijima; kreiranje vlastitog digitalnog sadržaja; više od 75% ove generacije je bilo autor vlastitog digitalnog sadržaja; neophodnost brzine u svemu što rade; je li kvaliteta zadovoljena nije bitno ukoliko je to što rade odrađeno vrlo brzo, te stoga dolazi i do nemogućnosti koncentracije na određeni sadržaj; učenje kroz interaktivne aktivnosti; multitasking; vizualno komuniciraju putem fotografiranja uz pomoć kamera na telefonima, a zatim dijele sadržaj putem društvenih mreža; radije tipkaju nego što pišu i očekuju brz odgovor. Ova obilježja adolescenata čine ih drugačijima od prijašnjih generacija. Današnji adolescenti imaju drugačije viđenje svijeta, drugačije interese i drugačije prioritete u životu. Imaju i drugačije načine komuniciranja (Berk, 2009, prema Šmakić, 2016).

DRUŠTVENE MREŽE I ADOLESCENTI

Pred adolescente se na putu odrastanja postavljaju mnogi zadaci i očekivanja kao što su: pronalazak vlastitog identiteta, adekvatna i prihvatljiva identifikacija, emocionalna i socijalna zrelost, kreiranje zadovoljavajućeg društvenog statusa, izgradnja autonomne i asertivne ličnosti i razvijanje otpornosti na negativne pritiske iz okoline. Stavimo li ove zadatke u kontekst savremenog doba, prilika i izazova u kojima mladi odrastaju da se zaključiti kako nikada nije bilo teže izrasti u zdravu i zrelu ličnost usmjerenu prema pozitivnim vrijednostima.

Na osnovu medicinskih inputa Allen i suradnici (2014) navode da razvoj prefrontalnog korteksa u mozgu adolescenata još uvijek ovladava zadacima poput kontrole impulsa, emocionalne regulacije te preuzimanja rizika i posljedica, što u virtualnom svijetu može biti vrlo opasno. Korištenje interneta i društvenih mreža ima svoje i prednosti i nedostatke. Pozitivan uticaj mogu ostvariti sadržaji koji su humani, kvalitetni, vrijedni, umjetnički i moralno orijentirani. Takvi sadržaji doprinose širenju ljudske kulture, širenju vidokruga ljudskih saznanja, usvajanju novih znanja iz različitih oblasti i na taj način obogaćuju čovjeka pozitivnim, sadržajnim, duhovnim, moralnim i drugim vrijednostima (Tomić i sur., 2008, prema Karić, 2017). Međutim, mediji se pojavljuju i kao rizični faktor jer putem različitih neprimjerenih sadržaja mogu da ostvare negativno djelovanje na razvoj ličnosti i socijalnog ponašanja maloljetnika (Karić, 2017). Mabić (2014) kao prednosti navodi: besplatan pristup, mogućnost stjecanja novih prijatelja, održavanje kontakata, poslovne i marketinške mogućnosti, praćenje aktualnih tema, informatičko obrazovanje, a kao nedostatke: nedostatak privatnosti, mogućnost postojanja lažnih identiteta, mogućnost razvijanja ovisnosti, cyber nasilje, uhođenje, zapostavljanje direktne komunikacije i phishing napad (kriminalna aktivnost koja uključuje manipulacije i prevare kojima se od korisnika pokušavaju prikupiti povjerljive informacije, lozinke i informacije o bankovnom računu). Navedena lista se može proširiti prednostima koje su se pokazale korisnima u procesu obrazovanja tokom pandemije korona virusa kao što su: učenje, stjecanje novih vještina, umreženost svijeta i nedostacima koje za posljedicu imaju: iskrivljenu sliku o sebi, manjak samopouzdanja, socijalnu izolaciju, anksioznost, depresiju, nerazvijeno kritičko mišljenje, gubitak osjećaja za vrijeme i nekonstruktivno korištenje istog, ugroženo zdravstveno i mentalno zdravlje. Odnosno internetski sadržaji djeluju na mlade na način kako navodi Jašović (1991) unoseći kod njih nemir i nezadovoljstvo, potiskuju kod njih smisao i želju za rad, čestitost, čine praznim i izbljedjelim i druge vrijednosti, a u prvi plan ističu nerad, te bude nerealne i nezdrave motive te stimuliraju razne neprihvatljive postupke i prerane seksualne i druge težnje.

Adolescenti više vremena provode u virtaulnom svijetu i doživljavaju ga na jednakoj emotivnoj razini kao i stvarni svijet stoga ne čudi da je njihov društveni život i status uvjetovan popularnošću na društvenim mrežama. Sve veći broj adolescenata i mladih pati od tzv. fenomena „straha od propuštanja“, odnosno straha da će ukoliko svakodnevno ne budu prisutni na društvenim mrežama, utoliko propustiti nešto važno ili pak biti izbačeni iz grupa kojima pripadaju (Brekalo, 2021). Činjenica je da su današnji adolescenti odrastali u periodu tehnološke ekspanzije pa je shodno tome teško očekivati njihovu objektivizaciju i kritičku procjenu o uticajima društvenih mreža na njihov život. Mnoga istraživanja su pokazala da društvene mreže kod adolescenata izazivaju brojne

negativne posljedice koje se manifestuju u ponašanju, najčešće u zrelijoj dobi, iako su prvi znaci promjene u ponašanju evidentni na samom početku, međutim isti se smatraju bezazlenim i uobičajenim razvojnim fazama ovog doba.

Društvene mreže su mjesto druženja osoba koje se poznaju i u stvarnom životu, ali i virtualnih prijatelja koji se nikada nisu sreli što povećava rizik za opasne situacije i doživljaje. Alarmantan podatak istraživanja koje je sprovedeno prije dvije godine od strane Buljan Flander i suradnika (2020) je pokazalo da gotovo 70% adolescenata navodi da se dopisivalo s osobom koju su upoznali online, a više od 30% se s osobom koju su upoznali putem društvenih mreža upoznalo na dogovorenom susretu. Opasnosti koje su mogu razviti iz ovakvog neopreznog ponašanja mogu završiti tragično. Neophodno je mlade edukovati o rizicima ovakvog ponašanja i preventivno djelovati kako ne bi postali žrtve trgovine ljudima, pedofilije, silovanja i drugih mogućih oblika zloupotrebe. U vezi s tim, nameće se jedna od mnogih opasnosti na društvenim mrežama po adolescente, a to je „sexting“ koji se definiše kao slanje, primanje ili prosljeđivanje eksplicitnih seksualnih poruka, fotografija i videomaterijala. Istraživanje „Društvena online iskustva i mentalno zdravlje mladih“ Poliklinike za zaštitu djece i mladih grada Zagreba iz perioda 2019. godine pokazuje kako je 42.3% adolescenata razmjenjivalo seksualno izazovne poruke/fotografije/videomaterijale, 58.6% adolescenata primilo je poruke seksulano izazovnog sadržaja, dok je čak 40% barem jednom uzvratilo dobivene seksualno eksplicitne sadržaje. Na drugom kraju ekstrema nalazi se tzv. cyberostracizam, odnosno osjećaj isključenosti koji se javlja u virtualnom okruženju, a jednako može biti štetan i bolan kao i onaj u stvarnom okruženju. Allen i suradnici (2014) navode kako neprihvaćenost u određene online društvene grupe, odbijanje zahtjeva za prijateljstvom ili blokiranje mogućnosti gledanja nečijeg profila također može potaknuti slične osjećaje. Mladi koji proživljavaju ovakvo nasilje često pokazuju depresivniu simptomatologiju, a ta je veza posredovana osjećajem usamljenosti.

Najčešća zloupotreba društvenih mreža jeste cyberbullying koji ponekad ostavlja veće posljedice od fizičke povrede, posebno jer je žrtva podvrgnuta širim socijalnim masama i njihovim procjenama. Cyberbullying se manifestuje kroz neistinite glasine koje putem interneta brzo putuju i samim tim ih je teže opovrgnuti, zatim zloupotrebu fotografija radi ponižavanja, vrijeđanja, omalovažavanja, lažno predstavljanje, promjena lozinki i hakiranje društvenih profila s ciljem uznemiravanja i uhođenja, namjerno izbacivanje iz online grupa i sl. Kao neke od najčešćih posljedica doživljavanja i činjenja nasilja putem interneta navode se anksioznost, depresija, socijalna izolacija, uznemirenost nakon korištenja računala ili mobitela, manjak samopoštovanja, lošiji školski uspjeh, narušeno zdravlje, te kao najekstremnija posljedica pojavljuje se suicid (Batori, Ćurlin i Babić, 2020). Posebno zabrinjavajući trend u komunikaciji putem društvenih mreža jest dijeljenje iskustava i razgovor o samoubojstvu, samoozljeđivanju i suicidalnom ponašanju, koje vrlo često uključuje i dijeljenje fotografija (Brekalo, 2021). Na društvenim mrežama i u drugim medijima su lako dostupne fotografije i sadržaji povezani sa samopovređivanjem i sa drugim oblicima suicidalnosti (Košutić, Munjiza i Raković Dobroslavić, 2019). Sprovedeno istraživanje Košutić i suradnika (2019) pokazalo je da ponašanje samopovređivanja statistički značajno korelira sa vremenom provedenim na društvenim mrežama. Prema istraživanju Abi-Jaoude, Treurnicht Naylor, & Pignatiello (2020) o povezanosti između korištenja društvenih mreža i mobitela i mentalnog zdravlja mladih, u zadnjih deset godina raste broj mentalnih poremećaja i

postupaka liječenja istih i to paralelno sa sve većim korištenjem pametnih telefona i društvenih mreža, posebice među djecom i adolescentima. Provođenje više od nekoliko sati tjedno na pametnom telefonu ima negativan utjecaj na sreću, životno zadovoljstvo i samopouzdanje adolescenata, dok bavljenje ostalim aktivnostima koje ne uključuju elektroničke uređaje (bavljenje sportom ili vježbanje, pisanje domaće zadaće, vjerske aktivnosti ili rad na plaćenom poslu) ima pozitivan učinak na psihološko stanje adolescneata. Štaviše, mladi zaista radije komuniciraju putem društvenih mreža, a u virtualnom obliku, što pokazuje da pametni telefoni ometaju komunikaciju licem u lice na način da mladi čak i kada su u društvu sa drugima koriste svoje mobilne telefone (Abi-Jaoude i sur., 2020).

Vidno je da prekomjerno korištenje društvenih mreža kod adolescenata za posljedicu ima stvaranje ovisnosti koja uzrokuje socijalnu izolaciju, zatim cyberbullying, sexting, autodestruktivna ponašanja, međutim najopasnije posljedice su psihološke prirode koje se odnose na iskrivljenu sliku o sebi koja utiče na samopouzdanje, ugroženo mentalno zdravlje i nastanak depresije što utiče na samu kvalitetu života mlade osobe, a samim tim ugrožava i njenu budućnost.

Društvene mreže se koriste za prezentiranje sebe i vlastitog života kroz dijeljenje fotografija, misli, osjećaja, radnji, posjećenih lokacija i sl., odnosno društvene mreže služe kao platforma za prezentiranje svoga idealnog ja. U tom procesu dobiveni broj lajkova ima značajnu ulogu, jer se svaki lajk tumači kao potvrda i podržavanje onoga što se prezentira. Pretpostavke su da se introvertima kroz društvene mreže pruža mogućnost isticanja, a da će ekstroverti i u virtualnom svijetu biti otvoreniji, dostupniji, sa većim brojem prijatelja, podijeljenih sadržaja i lajkova. Veliki broj prijatelja, lajkova i komentara kod adolesceneta može razviti nezdravu opsjednutost sobom koja se manifestuje egoizmom i narcisoidnošću. Adolescenti ozbiljno doživljavaju virtualni svijet i pridaju mu mnogo značaja, jer ono što se dešava na društvenim mrežama ozbiljno utiče na njihov stvarni svijet, odnosno njihovu svijest, osjećaje i samopoimanje. Zahvaljujući društvenim mrežama širi se socijalni krug poznanstava i samim tim u polje profila korisnika dolaze različite fotografije, vijesti, obavijesti. Adolescenti se neminovno upoređuju jedni s drugima, a društvene mreže koriste kao najbrži i najadekvatniji alat koji će im najbolje pomoći u identifikaciji vlastitog statusa među vršnjacima i evaluaciji vlastitih vrijednosti što u većini slučajeva izaziva negativne implikacije od kojih su najčešće nezadovoljstvo samim sobom i svojim životom. Adolescentima se čini kako su svi sretni, lijepi, atraktivni, poželjni, u blagostanju, kako stalno putuju, napreduju i da su samo oni neuspješni i nesretni. Kroz društvene mreže se pasivno-agresivno serviraju savremeni trendovi i ideali ljepote tako da mnogi adolescenti bivaju nezadovoljni fizičkim izgledom što dovodi do razvoja bolesti popute anoreksije i bulimije kao i žarka nastojanja da se podvrgnu estetskim operacijama.

Slika o vlastitom tijelu je važan aspekt razvoja adolescenata te ima smisla u tome da negativni utjecaji doživljeni tokom adolescenecije mogu ojačati i prerasti u veće probleme u odrasloj dobi (Marjey, 2010, prema Galina, 2017). Na društvenim mrežama objavljivanje fotografija jest objektivno sagledavanje fizičkog izgleda i subjektivno razmišljanje o prihvaćenosti ili odbijenosti od strane drugih korisnika putem broja „lajkova“ ili „napisanih komenatara“ (Dure, 2020, prema Jerončić Tomić, Mulić i Milišić Jadrić, 2020). Društvene mreže mogu negativno utjecati na sliku tijela adolescenata indirektno, putem vršnjačkih uticaja (de Vries et al., 2016, prema Malkoč,

2019). Slika o sebi predstavlja ideje i i osjećaje, doživljaje o samome sebi koji ne moraju biti u skladu sa stvarnosti, ali su pojedincu veoma važni u svakodnevnom životu te utiču na njegov život i ponašanje (Harter, 2012, prema Kuharić, 2017). Kada se slika o vlastitom tijelu, iskrivljena raznim promjenama uzrokovanim pubertetom sudari sa slikom koju pužaju masmediji i okolina nastaje kriza identiteta kroz koju mladi nastoje dobiti potvrdu okoline da su dijelom zajednice. Ukoliko takva potvrda izostane mogu se javiti različiti kompleksi, a sama se kriza identiteta očituje izoliranjem od roditelja i vršnjaka, mlade prati osjećaj izgubljenosti i bezizlaznosti te razvijaju vrlo nisko samopoštovanje za razliku od odraslih pojedinaca, koji se služe aktivnim rješavanjem problema u svakodnevnim stresnim situacijama, adolescenti se služe izbjegavanjem i poricanjem problema te često pribjegavaju samookrivljavanju (Šimunović, 1998).
Adolescencija je i doba obilježeno izmjeničnim konformizmom i ekstremizmom u ponašanju te manifestirajem i vjernosti i pobune, jer upravo u toj životnoj fazi čovjek najintenzivnije reagira na različite utjecaje iz okoline. Stoga je doba adolescnecije izrazito obilježeno i potrebom za identifikacijom, odnosno traganjem za ljudima koji mogu polsužiti kao uzor i idejama i/ili idealima kojima se vrijedi pokloniti (Ilišin, 1999). Kao nepovoljni i remetilački faktor zdrave identifikacije sa uspješnim odraslima javlja se i pojava tzv. influencera koji imaju znakovit utjecaj na adolescenete u kojima su pronašli uzore i orijentir za ličnu identifikaciju. Ukoliko se pogleda sadržaj i vrijednosti koje influenceri propagiraju na svojim društvenim profilima, sa pravom se možemo zabrinuti za moralni kompas mladih osoba. Masmediji u većini slučajeva propagiraju materijalističku, hedonističku i nihilističku filozofiju života koja se negativno reflektuje na odgoj mladih oblikujući duhovno i moralno dezorijentirane osobe. Ovo za posljedicu ima kreiranje „duševne krize“ iz koje proizilaze sve ostale krize.

ZAKLJUČCI

Zaključno možemo konstatovati da otkako postoji ljudska vrsta na Zemlji i njena dinamična aktivnost u svrhu biološkog opstanka čovjek je uvijek bio u opasnosti za svoj život. U tu svrhu izrađivao je sredstva kako za napad tako i za odbranu počevši od kamene sjekire do hidrogenske bombe. Objektivno gledano sve što je čovjek stvorio svojim civilizacijskim hodom otišlo je u dimenziju destruktivnosti i autodestruktivnosti. Ovog usuda nije ostala ni pošteđena informaciona i komunikaciona tehnologija koja se podsjetimo koristila u ratne svrhe kroz obavještajne službe i industrijsku špijunažu. Danas govorimo o uticajima društvenih mreža kojima se služi većina svjetske populacije. Društvene mreže pored niza pozitivnih strana vrše i negativan utjecaj posebno na mlade pri čemu posreduju u promjenama njihovog psihofizičkog razvoja. Posljedice koje izazivaju društvene mreže u osjetljivom adolescentskom periodu su mnogobrojne i u većini slučajeva nepoželjne. Činjenica je da su mediji masovnih komunikacija značajna komponenta socijalizacijskih procesa stoga roditelji i školski sistemi trebaju osigurati da ih adolescenti upotrebljavaju na zdrav i siguran način. U preventivnom i intervencijskom aspektu svakako da na raspolaganju trebaju biti i resursi šire lokalne zajednice. Na osnovu svega navedenog, a uzimajući u obzir mnogobrojne negativne implikacije koje su društvene mreže ostvarile za relativno kratak vremenski period postojanja, postavlja se pitanje koliko dalekosežne i pogubne efekte mogu imati

u periodu naredne decenije ukoliko se upotrebi društvenih mreža kod adolescenata ne pristupi ozbiljno, odgovorno i učinkovito?!

LITERATURA

Abi-Jaoude, E., Treurnicht Naylor, K., & Pignatiello, A. (2020). Smartphones, social media use and youth mental health. *CMAJ*, *192*(6), 136-141.

Allen, K. A., Ryan, T., Gray, D. L., McInerney, D. M., & Waters, L. (2014). Social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls. *The Educational and Developmental Psychologist*, *31*(1), 18-31.

Batori, M., Ćurlin, M. i Babić, D. (2020). Nasilje putem interneta među adolescentima. *Zdravstveni glasnik*, *6*(1), 104-114.

Brekalo, E. (2021). *Samopercepcija adolescenata o utjecaju društvenim mrežama na promjene u ponašanju njihovih vršnjaka* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija.

Buljan Flander, G., Selak Bagarić, E., Prijatelj, K. i Čagalj Farkas, M. (2020). Ispitivanje aktualnih trendova u korištenju društvenim mrežama kod učenika prvog i trećeg razreda srednjih škola u Hrvatskoj. *Kriminologija & socijalna integracija*, *28*(2), 277-294.

Digital 2020: Global Digital Overview – Data Reportal. (2020). Preuzeto: 23. aprila 2022. sa https://www.tportal.hr/tehno/clanak/statistika-ne-laze-zivimo-u-digitalnom-svijetu-40-posto-budnog-vremena-provodimo-na-internetu-20200206

Diklić, J., Nakić, M. i Šošić, D. (2018). Edukativna uloga društvenih mreža u medijskom odgoju djeteta. *Communication Management Review*, *4*(1), 180-197.

Dinić, B., Petrović, J., Zotović Kostić, M., Milovanović, I. i Mihić, V. (2021). *Rizična upotreba društvenih mreža.* Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

Galina, A. (2017). *Upotreba društvenih mreža i razina samopoštovanja adolescenata* (Diplomski rad). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.

Ilišin, V. (1999). *Mladi na margini društva i politike*. Zagreb: Alineja.

Jašović, Ž. (1991). *Kriminologija maloletničke delinkvencije*. Beograd: Naučna knjiga.

Jerončić Tomić, I., Mulić, R. i Milišić Jadrić, A. (2020). Utjecaj društvenih mreža na samopoštovanje i mentalno zdravlje mladih. *In medias res*, *9*(17), 2649-2654.

Karić, N. (2017). *Socijalni rad i maloljetnička delinkvencija u zajednici*. Tuzla: OFF-SET.

Košutić, Ž., Munjiza, A. i Raković Dobroslavić, I. (2019). Suicidalno ponašanje i samopovređivanje kod adolescenata: perspektiva medija i društvenih mreža. *Psihijatrija danas*, *51*(1-2), 47-57.

Kuharić, S. (2017). *Online društvene mreže i slika o sebi* (Doktorska disertacija). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.

Livazović, G. (2009). Teorijsko-metodološke značajke utjecaja medija na adolescente. *Život i škola, LV*(21), 108-115.

Mabić, M. (2014). Social networks in education: What do students of University of Mostar think. U M. Plenković, V. Galičić i L. Toplak (Ur.), Zbornik radova XXI. Međunarodnog znastvenog skupa „*Društvo i tehnologija – dr. Juraj Plenković*“ (str. 374-378). Zagreb: HKD & NONACOM.

Malkoč, I. (2019). *Uloga korištenja društvenih mreža u izraženosti depresivnih simptoma adolescenata* (Diplomski rad). Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Rezultati nacionalnog istraživačkog projekta „Društvena online iskustva i mentalno zdravlje mladih. (2019). Preuzeto 20. aprila 2022. sa https://www.poliklinika-djeca.hr/istrazivanja/rezultati-nacionalnog-istrazivackog-projekta-drustvena-online-iskustva-i-mentalno-zdravlje-mladih/

Šimunović, V. (1998). Suočavanje adolescenata i odraslih sa svakodnevnim stresnim situacijama, *Društvena istraživanja, 3*(7), 317-338.
Šmakić, K. (2016). Društvene mreže i mladi: utjecaj opcije „like“ na kreativno ponašanje mladih. *In medias res: časopis filozofije medija, 5*, 1333-1338.

POVEZANOST OSOBINA LIČNOSTI, STRATEGIJA UČENJA I ŠKOLSKOG USPJEHA SREDNJOŠKOLACA

RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY TRAITS, LEARNING STRATEGIES AND HIGH SCHOOL STUDENTS' SUCCESS

Nermin MULAOSMANOVIĆ[1] Hazim SELIMOVIĆ[1], Muradif HAJDER[2], Zehrina SELIMOVIĆ[2]

[1]Filozofski fakultet Tuzla, Univerzitet u Tuzli, Bosna i Hercegovina
[2]Edukacijski fakultet Travnik, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Savremena istraživanja su danas umjerena na brojna proučavanja kognitivnih i nekognitivnih faktora koji pospješuju školski uspjeh. Za odgojno obrazovni proces je razumljivo važno tragati za tim faktorima koji bi bili značajni za poboljšanje školskog uspjeha. Strategije učenja predstavljaju operacije koje učenik koristi da bi olakšao stjecanje, pohranu ili dosjećanje informacija. Jednako važnima u proučavanju školskoga postignuća pokazale su se osobine ličnosti, stoga osnovni problem ovog rada je ispitati odnos osobina ličnosti sa strategijama učenja i školskim uspjehom. Cilj rada je bio utvrditi da li su osobine ličnosti i strategije učenja značajni korelati za školsko postignuće učenika. Uzorak u ovom istraživanju je činilo 195 učenika srednjih škola sa područja Tuzlanskog kantona (98 muških i 97 ženskih). U ovom istraživanju su korišteni upitnici: petofatorski inventar ličnosti (John, Donahue, & Kentle, 1991) i upitnik strategija učenja MSLQ (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993). Rezultati su pokazali da učenici procjenjuju da su njihove strategije učenja u srednjoj školi razvijene (M = 162.68, SD = 22.40). Pronađena je značajna razlika između muških i ženskih u samoprocjeni strategija učenja (t = -2.359, p = 0.019). Nije pronađena značajna razlika s obzirom na dob učenika (F = 0.316; p > 0.005). Postoji značajna povezanost neuroticizma sa školskim uspjehom (r = -0.150, p = 0.037*)* kao i školskog uspjeha i dimenzije ugodnosti (r = 0.149, p = 0.039). Također je pronađena značajna pozitivna veza između svih dimenzija ličnosti petofaktorskog modela i strategija učenja (rn = 0.153, p = 0.033), (ro = 0.640,p = 0.00), (rs = 0.370, p = 0.00), (ru = 0.329, p = 0.00), (re = 0.375, p = 0.00). Sve navedeno ukazuje da su osobine ličnosti zajedno sa strategijama učenja nezaobilazan faktor u razmatranju uspjeha u školi.

Ključne riječi: osobine ličnosti, strategije učenja, školski uspjeh, učenici

ABSTRACT

Modern-day research is adequate for numerous studies of cognitive and non-cognitive factors that promote school success. It is understandably important for the educational process to look for these factors that would be significant for improving school success. Learning strategies are operations that a student applies to facilitate the acquisition, storage, or information retrieval. Personality traits and learning strategies have proven to be equally important in the study of school achievement, so the main problem of this paper is to examine the relationship between personality traits and learning strategies and school success. The aim of the study was to determine whether personality traits and learning strategies are important for better school achievement of students. This study consisted of 195 high school students from the Tuzla Canton

(98 male and 97 female). The following questionnaires were used: the five-factor personality inventory (John, Donahue, & Kentle, 1991) and the MSLQ Learning Strategies Questionnaire (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993). The results indicate that students estimate that their learning strategies in high school are developed (M = 162.68, SD = 22.40). There was a significant difference between males and females in self-assessment of learning strategies (t = -2.359, p = 0.019). No significant difference was found with regard to the age of students (F = 0.316, p > 0.005). There is a significant association of neuroticism with school achievement (r = -0.150, p = 0.037) as well as school success and the comfort dimension (r = 0.149, p = 0.039). A significant positive relationship was also found between all personality dimensions of the five-factor model and learning strategies (rn = 0.153, p = 0.033), (ro = 0.640, p = 0.00), (rs = 0.370, p = 0.00), (ru = 0.329, p = 0.00). (re = 0.375, p = 0.00). All of the above indicates that personality traits along with learning strategies are an essential factor in considering school success.

Keywords: personality traits, learning strategies, school achievement, students

UVOD

U školi se učenici potvrđuju na razne načine, a uspješnost u učenju svakako je jedan od njih. Školski uspjeh treba sagledati mnogo šire od postignuća koje učenik ostvari u uskom nastavnom procesu (putem nastavnih planova i programa, te predviđenih ispita). Školski uspjeh odnosi se na produkt ili ishod obrazovanja. Općenito je moguće razlikovati najmanje tri skupine obrazovnih ishoda: 1) usvajanje znanja koje treba biti dobro organizirano i lako dostupno, 2) usvajanje strategija rješavanja i analiziranja problema, metakognitivnih strategija i strategija samoregulacije i 3) usvajanje pozitivnih stavova, uvjerenja i emocija (De Corte, 2000). Školski uspjeh se može definisati kao uspeh u nastavi, gdje je nastavnom djelatnošću postignuti nivo realizacije materijalnih, formalnih i odgojnih zadataka nastave, specifikovanih nastavnim programom, tj. stepen u kojem su učenici trajno usvojili nastavnim programom propisana znanja, vještine i navike, razvili svoje psihofizičke sposobnosti i formirali moralno saznavanje, htjenje i djelovanje (Markovac, 1973). U domaćim istraživanjima obično je definisan kao prosječna školska ocjena u nekom periodu i na nekom nivou institucionalnog obrazovanja. U literaturi se uzroci uspjeha ili neusppjeha uglavnom povezuju sa tri široke grupe faktora: porodica i vršnjaci, škola i lične karakteristike učenika. Savremena psihologija obrazovanja dominantno usmjerena na proučavanje kognitivnih, ali i čitav niz tzv. nekognitivnih determinanti procesa učenja i poučavanja (Tatalović Vorkapić, 2017). U odnosu na druge nekognitivne faktore, jednako važnima u proučavanju školskoga postignuća, značajnim medijatorom osobina ličnosti u odnosu sa školskim postignućem pokazala se samoregulacija učenja (Bidjerano & Dai, 2007). Samoregulacija učenja je jedan od često istraživanih konstrukata zadnjih nekoliko godina.

Pintrich i Schunk (2022) određuje samoregulirano učenje kao aktivan, konstruktivan proces kod kojeg učenici postavljaju ciljeve svog učenja, a potom pokušavaju nadgledati, regulirati i kontrolirati vlastitu kogniciju, motivaciju i ponašanje, vođeni i ograničeni vlastitim ciljevima i karakteristikama okoline. U gotovo svimmodelima samoreguliranog učenja, detaljno su opisane strategije učenja. Prikazane su dvije učestale podjele vezane za strategije učenja: podjela na kognitivne i metakognitivne strategije, te podjela na duboki, površinski i strateški pristup učenju. Postoji još jedna

skupina strategija učenja koje nisu ni kognitivne ni metakognitivne, ali imaju direktan uticaj na učenje i mogu pomoći ili odmoći učenicima pri izvršenju školskog zadatka. Mogu se nazvati strategijama upravljanja i obično odražavaju načine kojima učenici upravljaju svojim vremenom i okolinom (Zimmerman, 1995). Ove strategije mogu pomoći učenicima u prilagodbi okolini, kao i mijenjanju okoline kako bi odgovarala njihovim ciljevima i potrebama. Prema Schulte i Palmer (1987, prema Nikčević-Milković i sar., 2014, str. 378) „strategije učenja predstavljaju svako ponašanje ili mišljenje koje olakšava kodiranje informacija na način da povećava njegovu integraciju i pronalaženje". Pintrich i Schunk (2002) definiraju kognitivne strategije kao strategije usmjerene na razumijevanje gradiva irješavanje problema, a uključuju strategije ponavljanja, elaboracije i organizacije. Metakognitivne strategije podrazumijevaju opažanje, evaluaciju i regulaciju primjene kognitivnih strategija. Samoregulacijske strategije uključuju visok stupanj regulacije postupaka učenja jer podrazumijevaju metakognitivnu regulaciju, ali i aktivnu regulaciju vlastite motivacije tokom učenja (Zimmerman, 1995). Najčešće su strategije učenja pozicionirane kao posredujući procesi koji su pod uticajem okolinskih, osobnih i motivacijskih faktora i koji imaju više ili manje izravne učinke na različite ishode učenja.

Kao što je navedeno značajan je broj faktora koji povoljno ili nepovoljno utiču na ishode učenja. Smatra se da je efekt ličnosti značajno dugotrajniji i stabilniji od motivacije i samoregulacije. Uz inteligenciju, osobine ličnosti se često koriste pri predviđanju uspjeha u školi (Rindermann & Neubauer, 2001). Prve povezanosti osobina ličnosti i školskog uspjeha otkrivene su u prvoj polovini 20. stoljeća, te su prihvatanjem novih modela i metoda istraživanja ovi rezultati još više produbljeni (Poropat, 2009). U današnje vrijeme, većina istraživanja se koristi jednim od najšire prihvaćenih modela ličnosti- petofaktorskim modelom ličnosti.

Do 1980-ih mnogi istraživači počeli su se slagati da je ličnost najbolje obuhvaćena i objašnjena u terminima pet širokih, nezavisnih dimenzija. Model koji obuhvata pet velikih dimenzija prvi su predložili i empirijski dokazali Costa i McCrea (Larsen & Buss, 2008). Njihov model naziva se model Velikih pet dimenzija ličnosti ili „Big Five". Pet velikih dimenzija ličnosti koje model obuhvata su: ekstraverzija, ugodnost, savjesnost, emocionalna stabilnost i otvorenost. Model podrazumijeva hijerarhijsku strukturu u organizaciji crta ličnosti. Glavnih pet faktora predstavljaju visok nivo u hijerarhiji ličnosti, no svaki faktor, odnosno dimenzija, sadrži i specifične osobine (facete) na nižem hijerarhijskom nivou. Svaki od ovih pet faktora, uključujući i facete na nižem nivou, govore nam na koji način se pojedinci ponašaju s određenim zastupljenim ili nezastupljenim crtama ličnosti. Osobe koje su visoko na ekstraverziji, vole se zabavljati, često se uključuju u socijalnu interakciju, preuzimaju vodstvo i često imaju veliki uticaj na svoju socijalnu okolinu. Ekstroverti su obično sretniji, te pozitivne emocije doživljavaju intenzivnije (Larsen & Buss, 2008). Osobe koje su nisko na ovoj dimenziji, često su šutljive, rezervisane prema socijalnoj okolini, te umjerene. Osobe koje postižu visoke rezultate na dimenziji ugodnosti, općenito se dobro slažu s drugima i rijetko su u sukobu s pojedincima. Oni pokazuju spremnost na saradnju, altruizam i empatičnost, te teže harmoniji u porodičnim i drugim odnosima. Drugom kraju ove dimenziji pripadaju osobe koje su egocentrične, skeptične, nepovjerljive, takmičarski nastrojene prema drugima. Neugodne osobe su agresivne i često su u sukobima u kojima pokušavaju koristiti svoju socijalnu moć kako bi ih riješili (Larsen & Buss, 2008). One osobe koje

su visoko na dimenziji savjesnosti, usmjeravaju se prema određenom cilju. One vrijedno rade, tačne su, marljive, a njihovo pouzdano ponašanje rezultira pozitivnim životnim ishodima kao što su veće zadovoljstvo poslom, bolji socijalni odnosi i općenito bolji uspjeh u svim domenama života, pa tako i u sportu (Larsen & Buss, 2008). Drugom kraju ove dimenzije pripadaju osobe koje su sitničave, sklone hedonizmu i riskantnom ponašanju. Što se tiče emocionalne stabilnosti, ona je povezana s načinima na koji se ljudi nose s određenim stresorima. Osobe koje su visoko na ovoj dimenziji, emocionalno su stabilne, dobro podnose stresne situacije, te ostaju smirene. Osobe koje su pak nisko na spomenutoj dimenziji, ili visoko na dimenziji neuroticizma, sklone su iracionalnim idejama, emocionalno su nestabilne te nemaju razvijene mogućnosti za prevladavanje različitih stresnih događaja. Dimenzija otvorenosti, podrazumijeva zamišljanje, intelektualnu radoznalost, te nezavisnost mišljenja. Osobe koje su visoko na ovoj dimenziji, otvorenog su duha, radoznale za nove događaje, sklone eksperimentisanju, te novim idejama. Nizak rezultat na ovoj dimenziji upućuje da se radi o osobama konzervativnog mišljenja, kod kojih su reakcije prigušene, te se odlučuju za dobro poznate i sigurne stvari.

Istraživanja pokazuju kako su osobine ličnosti petofaktorskog modela povezane sa školskim uspjehom, a posebno sa savjesnosti (Poropat, 2009). Prema Pervinu i saradnicima (2008) pet faktora ličnosti – Savjesnost (S), Neuroticizam (N), Ekstraverzija (E), Otvorenost (O) i Ugodnost (U) – osnovne su dispozicijske sklonosti, univerzalne su, te ih svaki pojedinac ima u određenoj mjeri. Istraživanje Lovaković (2018) je pokazalo pozitivnu povezanost otvorenosti, ugodnosti i savjesnosti s ciljem usmjerenim na usvajanje znanja.

Korištenje strategija učenja u brojnim se istraživanjima pokazalo pozitivnim za ishode učenja (Pintrich & DeGroot 1990, prema Wolters, 1998). Rijavec i saradnici (1999) smatraju da učenici boljeg školskog uspjeha više koriste duboko procesiranje informacija i adaptivne strategije učenja, dok lošiji učenici uglavnom koriste memoriranje i manje adaptivnu strategiju ponavljanja. Ablard i Lipschultz (1998) su utvrdili kako uspješni učenici više izvještavaju okorištenju strategija samoevaluacije, postavljanja ciljeva, planiranja i samomotrenja u odnosu na uèenike s nižim uspjehom. Zimmerman i Martinez-Pons (1986, prema Wolters, 1998) govore o povezanosti uspjeha i samoreguliranog učenja na način da uspješni učenici izvještavaju o upotrebi većegbroja različitih strategija regulacije učenja (organizacija i transformacija informacija), te upravljanja okolinom (traženje pomoći od kolega i nastavnika, saradničko učenje, provjera bilješki i slično), u odnosu na manje uspješne učenike. Ukupno gledajući, postizanje uspjeha u učenju smatra se povezanim s dubinskim procesiranjem informacija i strategijam samoreguliranog učenja.

Nikčević Milković i Tatalović Vorkapić (2020) navode da istraživanja sugeriraju da se s porastom dobi učenika može predvidjeti smanjenje školskoga uspjeha (objektivnog i subjektivnog), porast uptrebe učinkovitih (adaptivnih), ali i neučinkovitih (maladaptivnih) strategija samoregulacije učenja, te da će veće korištenje adaptivnih i suočavanja sa školskim neuspjehom, ženski spol učenika predvidjeti bolji školski uspjeh. Pronađena je značajna povezanost mjerenih demografskih varijabli učenika (dob i spol), osobina ličnosti, kao i niza samoregulacijskih strategija učenja s školskim uspjehom, što je u skladu s brojnim istraživanjima (Bidjerano & Dai, 2007; Lounsbury et al., 2009). Učenici koji koriste navedene adaptivne komponente samoreguliranog učenja imaju

bolji objektivan školski uspjeh (izražen školskim ocjenama) (Lončarić, 2010; Nikčević-Milković i Perković, 2000; Rijavec, Raboteg-Šarić i Franc, 1999). Dosadašnja istraživanja pokazala su da opažanje vlastitih procesa učenja može dovesti do češćeg korištenja drugih samoregulacijskih procesa, ali i do postignuća (Elliot & Dweck, 2005). Prema Lončariću (2008) utvrđene su spolne razlike u samoregulaciji učenja: djevojčice uglavnom imaju proaktivan obrazac samoregulacije učenja, veći osjećaj školske samoefikasnosti, više koriste proaktivne strategije učenja te motivacijske i organizacijske strategije, dok su dječaci usmjereniji na obrambeni obrazac samoregulacije učenja, imaju ciljne orijentacije koje se odnose na pokazivanje znanja i vještina kroz takmičenje, pokazivanje vlastitih sposobnosti i izbjegavanje mogućnosti neuspjeha, te neškolske ciljeve, poput želje za socijalnom afirmacijom i izbjegavanjem truda. Mlađi učenici osnovnoškolske dobi imaju veći potencijal za proaktivnu samoregulaciju učenja u usporedbi sa starijim učenicima koje uglavnom karakterizira obrambeni obrazac samoregulacije (Lončarić, 2010). Načini rješavanja problema mijenjaju se u funkciji dobi. Stariji adolescenti imaju veći repertoar raspoloživih strategija, ali s dobi raste učestalost primjene kako učinkovitih, tako i neučinkovitih strategija suočavanja (Williams & McGillicuddy-De Lisi, 2000). Mlađi učenici rjeđe od roditelja skrivaju lošu ocjenu, te su skloniji traženju njihove pomoći u odnosu na srednjoškolce (Rijavec i Brdar, 1997). Socijalna podrška vršnjaka postaje sve bitnija i kontinuirano raste s dobi (Seiffge-Krenke, 1993).Također se navodi da samoregulirano učenje treba se promatrati kao proces ili psihološki aspekt koji je uglavnom određen crtama ličnosti (Garrison, 1997). Lounsbury i suradnici (2009) navode da su samoregulirano učenje, akademsko postignuće i crte ličnosti usko povezane.

Problem istraživanja

Danas se sve više traga za faktorima koji bi mogli poboljšati uspjeh učenika. Imajući u vidu njihovu brojnost, potrebno je tragati za onim koji se izdvajaju po svojoj važnosti. Osobine ličnosti i strategije učenja bi mogle biti neke od njih. Poznato je da su osobine ličnosti ključan aspekt za razumijevanje i predviđanje ponašanja pojedinaca u različitim situacijama pa je stoga bilo važno provjeriti njihov značaj i za školski uspjeh. S druge strane strategije učenja također mogu da olakšaju sticanje, pohranu ili dosjećanje informacije, te se smatralo važnim ispitati i njihov odnos sa školskim uspjehom. Stoga je u ovom radu elaboriran odnos osobina ličnosti i strategija učenja sa školskim uspjehom, što je i predstavljalo osnovni problem ovog istraživanja.

Cilj i zadaci

Cilj rada je bio utvrditi da li su osobine ličnosti i strategije učenja značajni korelati za školsko postignuće učenika.

Zadaci istraživanja su:

1. Ispitati razvijenost strategija učenja kod srednjoškolaca na osnovu njihove samoprocjene.
2. Utvrditi postoje li značajne razlike s obzirom na spol u strategijama učenja.
3. Istražiti da li postoji značajna razlika u odnosu na dob u strategijama učenja
4. Utvrditi postoji li povezanost strategija učenja i osobina ličnosti sa školskim uspjehom.

Hipoteze
H1. Očekuju se pozitivne procjene učenika o razvijenosti njihovih strategija učenja
H2. Postoji značajna razlika s obzirom na spol u strategijama učenja
H3. Očekuje se značajna razlika u odnosu na dob u strategijam učenja
H4. Pretpostavlja se da postoji pozitivna veza između strategija učenja, osobina ličnosti sa školskim uspjehom

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je urađeno na prigodnom uzorku kojeg je činilo 195 učenika srednjih škola sa područja Tuzlanskog kantona (98 muških i 97 ženskih). U uzorak su uključeni učenici od prvog do četvrtog razreda srednje škole. Starosna dob ispitanika se kretala od 15 do 18 godina. Od 195 učenika uključenih u istraživanje, njih 88 su bili petnaestogodišnjaci i šesnaestogodišnjaci, 61 učenik je imao 17 godina, dok 44 učenika su bili osamnaestogodišnjaci.

Mjerni instrumenti

U ovom istraživanju su korišteni upitnici: petofaktorski inventar ličnosti (John, Donahue, & Kentle, 1991) i upitnik strategija učenja MSLQ (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993). BFI je instrument koji omogućava samoprocjenu pet temeljnih dimenzija ličnosti: Ekstraverzija (E), Ugodnost (A), Savjesnost (C), Neuroticizam (N) i Otvorenost (O). Inventar sadrži 44 čestice dobijene faktorskom analizom na velikom broju uzoraka ispitanika. Procjenjivanje se obavlja na skali Likertovog tipa od 1 do 5.Pouzdanost cijelog upitnika iznosi ($\alpha = 0.827$).
Skale strategija učenja prilagođene su iz Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ, Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993). Za potrebenašeg istraživanja koristili smo skale za ispitivanje procjene korištenja strategija učenja u općem akademskom kontekstu. Devet skala strategija učenja podijeljeno je u tri kategorije: kognitivne strategije, metakognitivne strategije i strategije upravljanja resursima. Pouzdanost upitnika iznosi ($\alpha = 0.930$),

Način provođenja istraživanja

Ispitivanje je sprovedeno u školama na području Tuzlanskog kantona. U istraživanju su poštovani principi anonimnosti i dobrovoljnosti. Nakon prikupljanja podataka urađene su potrebne statističke analize s ciljem dobijanja odgovora na postavljeni cilj i zadatke istraživanja. Istraživanje je sprovedeno u trajanju 30 minuta. Ispitanici su prije početka rada dobili instrukcije za popunjavanje instrumentarija.

Metode obrade podataka

Podaci su obrađeni u statističkom programu SPSS 21. Korištene su: deskriptivni statistički postupci, t-test, Pirsonov koeficijent korelacije i analiza varijanse.

REZULTATI

Na početku je bilo potrebno utvrditi deskriptivne statističke vrijednosti za strategije učenja. Podaci su prikazani u Tabeli 1.

Tabela 1. Deskriptivni statistički parametri za strategije učenja
Table 1. Descriptive statistical parameters for learning strategies

	N	Min	Max	Mean	SEM	SD	Sk	Ku
Strategije učenja	195	78	221	162.68	1.604	22.405	-0.223	1.359
Ponavljanje	195	4	20	12.24	0.268	3.743	-0.167	-0.441
Elaboracija	195	6	30	18.51	0.411	5.743	-0.446	-0.183
Organizacija	195	4	20	12.44	0.272	3.8	-0.552	-0.2
Kritičko mišljenje	195	5	25	15.27	0.338	4.726	-0.217	-0.384
Metakognitivne strategije	195	16	57	37.78	0.554	7.737	-0.334	0.469
Upravljanje vremenom	195	11	38	25.54	0.368	5.142	-0.406	0.307
Upravljanje Resursima	195	8	20	12.4	0.167	2.342	1.074	1.693
Učenje s vršnjacima	195	3	15	9.53	0.214	2.99	-0.327	-0.274
Traženje pomoći	195	6	20	13.37	0.223	3.122	-0.481	-0.166

Rezultati pokazuju da srednjoškolci gledano u cjelini pozitivno procjenjuju svoje strategije učenja (M = 162.68, SD = 22.40, Sk = -0.223). Isti je slučaj ako se posmatraju pojedinačno strategije, odnosno subskale: ponavljanje (M = 12.24, SD = 3.74, Sk = -0.167); elaboracija (M = 18.51, SD = 5.43, Sk = -0.446), organizacija (M = 12.44, SD = 3.80, Sk = -0.552), kritičko mišljenje (M = 15.27, SD = 4.72, Sk = -0.217) metakognitivne strategije (M = 37.78, SD = 7.73, Sk = -0.334) , upravljanje vremenom (M = 25.54, SD = 5.142, Sk = -0.406), upravljanje resursima (M = 12.40, SD = 2.34, Sk = 1.07), učenje sa vršnjacima (M = 9.53, SD = 2.99, Sk = -0.327), traženje pomoći (M = 13.37, SD = 3.122, Sk = -0.481).

Tabela 2. Spolne razlike u strategijama učenja
Table 2. Gender differences in the use of learning strategies

Spol ispitanika	N	M	SD	SEM	t	p
Muški	98	158.95	19.88	2.009	-2.359	0.019
Ženski	97	166.44	24.21	2.45		

Sljedeći zadatak se odnosio na utvrđivanje razlika između učenika i učenica u strategijama učenja, gdje učenice postižu veće skorove na upitniku strategija učenja, odnosno postoji statistički značajna razlika između muških i ženskih o čemu govori t-test (t(193) = -2.359, p = 0.019) (Tabela 2.).

Tabela 3. Dobne razlike u strategijama učenja
Table 3. Age differences in the use of learning strategies

Dob	N	M	SD	SEM	Min	Max	F	p
15 i 16	88	161.53	20.36	2.171	120.00	218.00	0.353	0.703
17	61	164.63	21.36	2.735	134.00	221.00		
18	46	162.28	27.30	4.026	78.00	203.00		
Ukupno	195	162.68	22.40	1.604	78.00	221.00		

Treći zadatak se odnosio na utvrđivanje razlika u strategijama učenja u odnosu na dob. Sedamnestogodišnjaci postižu nešto veće rezultate na upitniku kao i osamnaestogodišnjaci za razliku petnaestogodišnjaka i šesnaestogodišnjaka. Međutim, utvrđeno je da nema značajne razlike s obzirom na dob (F (3,191) = 0.316; p > 0.005), što je vidljivo u Tabeli 3.

Tabela 4. Povezanost strategija učenja i osobina ličnosti sa školskim uspjehom
Table 4. Relationship between learning strategies and personality traits with school success

	Strategije učenja	**E**	**A**	**C**	**N**	**O**	**Školski uspjeh**
Strategije učenja	1	0.375**	0.329**	0.370**	0.153*	0.640**	.158*
		0.000	0.000	0.000	0.033	0.000	0.028
		195	193	195	195	195	195
Ekstraverzija (E)		1	0.249**	0.272**	0.089	0.473**	0.068
			0.000	0.000	0.214	0.000	0.342
			193	195	195	195	195
Ugodnost (A)			1	0.470**	-0.121	0.366**	0.149*
				0.000	0.094	0.000	0.039
				195	195	195	195
Savjesnost (C)				1	- 0.189**	0.402**	0.135
					0.008	0.000	0.060
					195	195	195
Neurotičnost (N)					1	0.108	-0.150*
						0.132	0.037
						195	195
Otvorenost (O)						1	0.138
							0.054
							195

Četvrti zadatak se odnosi na ispitivanje povezanosti osobina ličnosti i strategija učenja sa školskim sa školskim uspjehom.Postoji značajna negativna povezanost neuroticizma sa školskm uspjehom (r = -0.150, p = 0.037) kao i povezanost školskog uspjeha sa dimenzijom ugodnosti (r = 0.149, p = 0.039). Također je pronađena značajna pozitivna veza između svih dimenzija ličnosti petofaktorskog modela i strategija učenja (rn = 0.153, p = 0.033), (ro = 0.640 p = 0.00), (rs = 0.370, p = 0.00), (ru = 0.329, p = 0.00), (re= 0.375, p = 0.00) (Tabela 4).

DISKUSIJA

Dobijeni rezultati u prvom zadatku ovog istraživanja pokazuju da učenici pozitivno procjenjuju svoje strategije učenja. Naši rezultati nisu u skladu sa istraživanjima Lončarić (2014), koje je pokazalo da učenici od petih do osmih razreda osnovne škole koriste motivacijske strategije za poticanje učenja, te da pokazuju blagi pad u učestalosti korištenja u starijim razredima. Također nisu u saglasnosti sa istraživanjima koja ukazuju da učenici razvojnog perioda srednjeg djetinjstva koriste efikasnije ili adaptivnije strategije učenja u odnosu na učenike adolescentske dobi (Kostić Bobanović i Ambrosi Randić, 2008; Lončarić, 2010; Nikčević Milković i Perković, 2000). Ostaje dilema da li učenici najbolje shvataju razlike između ovih strategija i da li nastavnici

rade na tom planu. Razlozi ovakvim rezultatima mogu se odnositi i na veću kognitivnu zrelost, iskustvo koje su stekli, širi repertoar strategija koje koriste. Jedan od razloga mogu biti i socijlano poželjni odgovori. Vrkić i Vlahović Štetić (2013) smatraju da pozitivnija uvjerenja sudionici imaju o metakognitivnim strategijama, a manje pozitivna uvjerenja imaju o kognitivnim strategijama.

Kada su u pitanju spolne razlike, utvrđeno je da djevojke pozitivnije procjenjuju svoje strategije. Ovakvi rezultati su u saglasnosti sa istraživanjem Lončarić (2010), gdje se ukazuje da učenice postižu bolje rezultate na korištenju strategija vezanih uz proces i sadržaj, dok učenici imaju bolje rezultate na površinskom procesiranju. Također isti autor Lonačarić (2008) ukazuje da djevojčice uglavnom imaju proaktivan obrazac samoregulacije učenja koji uključuje proaktivna uvjerenja o kontroli, veći osjećaj akademske samoefikasnosti, u većoj mjeri koriste proaktivne strategije učenja, te motivacijske i organizacijske strategije. Što se tiče spolnih razlika, učenice su neovisno o dobi bolje adaptirane na školu, te pokazuju bolji akademski uspjeh, što potvrđuju rezultati istraživanja (Pavić, 2015). Moguća objašnjena su da učenice koriste više vještina, podrške drugih, te više se trude da ostvare bolji uspjeh. Postoje i drugačiji nalazi, gdje nije pronađena značajna razliku u strategijama učenja prema Nikčević Milković i saradnici (2014).

Rezultati nisu ukazali na značajne razlike u strategijama učenja s obzirom na dob. Ako to uporedimo sa drugim rezultatima onda pronalazimo da mlađi koriste više adekvatne strategije učenja, te da mlađi učenici imaju bolji školski uspjeh, ulažu više truda, odnosno motivacija za školu opada u funkciji dobi (Eccles et al., 1989). Razlog je dijelom u fiziološkim promjenama puberteta koje nastupaju, ali i u poteškoćama u prilagodbi vezanima za prijelaz iz osnovne u srednju školu. Prema Nikčević Milković, Biljan i Jerković (2014) rezultati istraživanja na osnovnoškolcima pokazuju da postoji značajna razlika u samoregulaciji učenja s obzirom na dob učenika. Učenici srednje osnovnoškolske dobi (razvojnog perioda srednjeg djetinjstva) statistički značajno više koriste strategije dubinskog i površinskog procesiranja informacija u odnosu na učenike starije osnovnoškolske dobi. Također se navodi da učenici starije osnovnoškolske dobi značajno više koriste strategije samohendikepiranja. Prema Lončariću (2008) mlađi učenici osnovnoškolske dobi imaju veći potencijal za proaktivnu samoregulaciju učenja u usporedbi sa starijim učenicima osnovnoškolske dobi, jer imaju veći osjećaj samoefikasnosti, pretežno su orijentirani na proaktivne ciljeve usvajanja znanja i vještina, te pri učenju koriste proaktivne strategije.Iako u našem istraživanu nisu pronađene značajne razlike, podaci ukazuju da stariji postižu veće skorove. Objašnjnje bi mogli tražiti u kognitivnoj zrelosti, iskustvu, socijalnim vještinama, većem stepenu traženja podrške. Ističe se da socijalna podrška vršnjaka postaje sve bitnija i kontinuirano raste s dobi. Na suočavanje s neuspjehom bitno utiče djetetov kognitivni i socijalni razvoj koji mu pomaže u otkrivanju i korištenju novih resursa za suočavanje. Korištenje tih strategija razlikuje se i s obzirom na rod. Učenici koji znaju kada, kako i od koga tražiti pomoć trebali bi biti uspješniji od onih koji ne traže pomoć na odgovarajući način (Newman, 1994).

Utvrđena je značjna ali niska veza između strategija učenja i školskog uspjeha. Nedovoljna informisanost o značaju strategija učenja za školski uspjeh je jedan od mogućih razloga nižeg stepenapovezanosti strategija učenja i školskog uspjeha. Također značajnu vezu navedenih varijabli tokom učenja su pronašli Zimmerman i Kitsantas

(2005). Brojna druga istraživanja potvrđuju vezu između navedenih varijabli (Lončarić, 2014; Rijavec i sar., 1999). Ona su pokazala da je sklonost školaraca općenito, a posebno učenika boljeg akademskog uspjeha, da češće koriste strategije procesa i sadržaja od površinskih strategija. Prema kognitivistima, ključni faktor želje za korištenjem različitih strategija su percepcije učenika o korisnosti tih strategija (Ghatala, Levin, Pressley, & Lodico, 1985). Vezu kognitivnih strategija (elaboracije ili organizacije) sa uspjehom u školi su pronašli Pintrich (1999), Sorić (2014), Poondej i Lerdpornkulrat (2016). Bolji akademski uspjeh povezuje se s većim korištenjem dubinskih, a manjim korištenjem površinskih strategija učenja (Diseth & Kobbeltvedt, 2010). Nalazi istraživanja Rijavec i saradnici (1999) pokazuju da su vrlo dobri učenici značajno skloniji koristiti strategije vezane uz sadržaj od dobrih učenika, ali da su vrlo dobri i odlični učenici manje skloni površinskom procesiranju od dobrih učenika. Učenici koji imaju veću sposobnost da nadgledaju i kontrolirajune ne samo svoje kognitivne procese, već i svoje strategije učenja i rješavanja problema, obično postižu i bolje rezultate u učenju (Stojaković, 2006).

U našem istraživanju utvrđene je pozitivna značajna veza između dimenzije ugodnosti i školskog uspjeha, te negativna značajna veza neuroticizma sa školskim uspjehom. Nikčević Milković (2020) je pronašla pozitivnu povezanost neuroticizma sa školskim uspjehom, što je u skladu sa starijim rezultatima istraživanja, dok novija istraživanja ipak pokazuju nekonzistentne rezultate (Poropat, 2009). U nekim istraživanjima je dobiveno da je neuroticizam pozitivno (Vrdoljak, Lovaković i Kurtović, 2018), dok je u drugima dobiveno kako je negativno povezan sa školskim uspjehom. De Raad i Schouwenburg (1996) navode da su pojedinci koji su niski na osobini emocionalne stabilnosti zabrinutiji i imaju tendenciju da se usredotoče na svoje emocionalno stanje i razgovor sa samim sobom, što im ometa pozornost usmjerenu na školske zadatke i time im se smanjuje školska izvedba. Mnoga istraživanja su pokazala kako su u kasnoj adolescenciji najviše razine neuroticizma, te potom u odrasloj dobi opadaju (Roberts & Mroczek, 2008), što je upravo razdoblje srednjoškolskog i visokog obrazovanja. Navodi se da visok nivo ugodnosti može imati pozitivan utjecaj na školski uspjeh zbog toga što potiču pojedinca na suradnju u procesu učenja (De Raad & Schouwenburg, 1996). Ovo je potvrđeno i u istraživanju autora Vermetten, Lodewijks i Vermunt (2001) koji su pronašli kako je ugodnost bila povezana sa praćenjem uputa od strane učitelja te trudom i fokusiranošću na zadatak. Pronađena je najsnažnija povezanost ugodnosti i školskog uspjeha tokom osnovnoškolskog obrazovanja, a tijekom daljnjeg obrazovanja ta povezanost opada (Poropat, 2009).

U našem radu nije pronađena veza ekstravertnosti, savjesnosti i otvorenosti sa školskim uspjehom. Iako na tu vezu upućuju druga istraživanja koja ukazuju da je savjesnost povezana s motivacijom za postignućem, ustrajnošću i postavljanjem ciljeva (Barrick et al., 1993), što je pak povezano sa školskim uspjehom (Steel, 2007), ustrajnošću u pisanju domaćih zadaća (Trautwein et al., 2006) te upravljanjem vremenom i reguliranjem truda (Bidjerano & Dai, 2007). Mogući razlozi su da kod srednjoškolaca danas, kada je ovo istraživanje u pitanju, imamo očito manju ustrajnost, redovnost pisanja domaćih zadaća. Otvorenost je u pozitivnoj korelaciji sa motivacijom za učenjem (Tempelaar, Gijselaers, van der Loeff, & Nijhuis, 2007) i kritičkim razmišljam (Bidjerano & Dai, 2007) koje su bitne značajke za školski uspjeh.

Naglašava se da veza školskog uspjeha sasavjesnosti, emocionalnom stabilnosti i ekstraverzijom, te sa otvorenošću se smanjuje na srednjoškolskoj razini s povećanjem dobi, dakle dolazi do pada povezanostiškolskog uspjeha sa ugodnošću, emocionalnom stabilnošću i otvorenošću (Poropat, 2009), što se pokazalo i u našem istraživanju. Navodi se da su osobe koje su visoko na dimenzijiekstravertiranosti ambiciozne, marljive i usmjerene cilju, zbog čega se može pretpostaviti kako je ekstraverzija pozitivno povezana sa školskim uspjehom, s druge strane smatra se da će osobe koje su visoko na dimenziji ekstraverzijebiti više zainteresirane za druge aktivnosti, poput druženja s prijateljima i izvannastavnihaktivnosti, te će stoga imati lošiji školski uspjeh. Poropat (2009) navodi da, iako sugestivni, argumenti o povezanosti crta ličnost i školskih postignuća nisu uvjerljivi jer korelacije u istraživanjima nisu dovoljnovisoke. De Raad i Schouwenburg (1996) navode da ugodnost ima pozitivan utjecaj na školsko postignuće jer olakšava procese učenja. Kasnija su istraživanja otkrila da je ugodnost povezana s poštivanjem uputa nastavnika, trudom i ustrajnošću (Vermetten et al., 2001). Navedeno je potvrđenoistraživanjem Lovaković (2018) čiji su rezultati pokazali pozitivnu povezanost otvorenosti, ugodnosti i savjesnosti s ciljem usmjerenim na usvajanje znanja. Meta-analizom 113 uzoraka je utvrđeno kako otvorenost ima nisku prediktivnu vrijednost za školski uspjeh (Poropat, 2009). Komarraju i saradnici (2011) navode kako su savjesnost i ugodnost pozitivno povezane osobine s na primjer: analizom i sintezom prilikom učenja, metodički oblikovanim učenjem, ponavljanjem činjenica i elaborativnim procesiranjem. Nadalje, u ovom istraživanju utvrđeno da su sve osobine ličnosti iz petofaktorskog modela značajno povezane sa strategijama učenja što je potvrđeno i u istraživanju Nikčević Milković (2020), gdje jeotvorenost značila veću uporabu adaptivnih strategija ciklusa, savjesnost je pozitivno povezana s korištenjem sve tri vrste kognitivnih strategija učenja, dok je ugodnost bila pozitivno povezana s korištenjem adaptivnih strategija. Cazan i Schopca (2014) smatraju da su samoregulirani učenici savjesniji, ekstravertiraniji i ugodniji. Međutim uzimajući u obzir brojne faktore jasno je da samoregulirano učenje ne može biti jednostavno objašnjeno crtama ličnosti. Samoregulirano učenje i osobine savjesnosti i otvorenosti najviše predviđaju akademsko postignuće. Rezultati se temelje na korelacijama, čime je onemogućeno zaključivanje o uzročno-posljedičnim vezama između ispitivanih varijabli, kao ipriroda korištenih podataka koji su u ovome istraživanju transverzalni. Iako ovoistraživanje potvrđuje povezanost osobina ličnosti, strategija samoreguliranog učenja i školskoga uspjeha, ono može poslužiti kao osnova za dalja istraživanja.

ZAKLJUČCI

Rezultati su pokazali da učenici procjenjuju pozitivno strategije učenja. Pronađena je značajna spolna razlika u samoprocjeni strategija učenja, gdje bolje procjene pokazuju djevojke. Nije pronađena značajna razlika s obzirom na dob učenika. Postoji značajna negativna povezanost neuroticizma sa školskim uspjehom kao i pozitivna veza između školskog uspjeha i dimenzije ugodnosti. Također je pronađena značajna pozitivna veza između svih dimenzija ličnosti petofaktorskog modela i strategija učenja. Vidljivo je da su osobine ličnosti sa strategijama učenja značajan faktor u postizanju uspjeha u školi. Praktične implikacije dobivenih rezultata odnose se na ukazivanje potrebe usmjeravanja poučavanja i zahtjeva na poticanje samoregulacije učenja. U savremenog svijetu javljaju

se zahtjevi za stalnim usavršavanjem i napredovanjem, što podrazumijeva mogućnost samokontrole i refleksije procesa učenja, te vještina, stoga je potreban veći naglasak na poučavanju učenika procesima samoregulacije učenja.

LITERATURA

Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, *90*(1), 94-101. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.94

Barrick, M. R., Mount, M. K., & Strauss, J. P. (1993). Conscientiousness and performance of sales representatives: Test of the mediating effects of goal setting. *Journal of AppliedPsychology*, *78*(5), 715-722. https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.5.715

Bidjerano, T., & Dai, D. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Diferencies*, *17*(1), 69-81. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.02.001

Cazan, A. M., & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Social and Behavioral Sciences*, *127*, 640–644. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.327

De Corte, E. (2000). Marrying theory building and improvement of school practice: A permanent challenge for instructional pshychology. *Learning and Instruction*, *10*, 249-266.

De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, *10*(5), 303-336. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-

Diseth, A., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(4), 671-687. https://doi.org/10.1348/000709910X492432

Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C., Miller, C., Reuman, D., & Yee, D. (1989). Self-concepts,domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, *57*, 283-310. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb00484.x

Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005.). *Handbook of competence and motivation*. New York: TheGuilford Press.

Garrison, D. R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*, *48*(1), 18-33. https://doi.org/10.1177/074171369704800103

Ghatala, E. S., Levin, J. R., Pressley, M., & Lodico, M. G. (1985). Training cognitive strategy-monitoring in children. *American Educational Research Journal*, *22*(2), 199-215. https://doi.org/10.2307/1162840

John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory-Version 4a and 54.* Berkley, CA: University of California, Berkley, Institute of Personality and Social Research.

Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, *51*(4), 472-477. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.04.019

Kostić Bobanović, M. i Ambrosi Randić, N. (2008). Language learning strategies in different English as a foreign language education levels. *Društvena istraživanja*, *17*(12), 281-300.

Larsen, R. J., & Buss, D. M. (2008). *Psihologija ličnosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap

Lončarić, D. (2008). *Kognitivni in motivacijski dejavniki procesov samoregulacije pri učenjuin soočanju s školskim neuspehom* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Sveučilište u Ljubljani.

Lončarić, D. (2010). Spol i dob kao odrednice samoreguliranog učenja za cjeloživotno obrazovanje. U R. Bacalja (Ur.), *Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-Stručnog skupa Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja* (str. 104-118). Sveučilište u Zadru.

Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: Teorija, mjerenje iprimjena*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Lounsbury, J. W., Levy, J. J., Park, S., Gibson, L. W., & Smith, R. (2009). An investigation ofthe construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Learning and Individual Differences, 19*(4), 411-418. https://doi:10.1016/j.lindif.2009.03.001

Lovaković, I. (2018). *Osobine ličnosti, ciljne orijentacije i školski uspjeh* (Diplomski rad). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Markovac, J. (1973). *Suzbijanje neuspjeha u školama*. Beograd: Zavod za udžbenike

Newman, W. L. (1994). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches, 2nd ed.* Allyn and Bacon.

Nikčević-Milković, A i Tatalović Vorkapić, S. (2020). Osobine ličnosti učenika, strategije samoregulacije učenja i suočavanja sa školskim neuspjehom, dob i rod kao prediktori objektivnoga i subjektivnoga školskog uspjeha. *Psihologijske teme, 29*(3), 483-506 https://doi.org/10.31820/pt.29.3.1

Nikčević-Milković, A. i Perković, L. (2000). Uporaba kognitivnih strategija učenja u djece različitog školskog uzrasta. *Život i škola, 3*, 76-93.

Nikčević-Milković, A., Biljan, E. i Jerković, A. (2014). Povezanost komponenti samoregulacije učenjasa školskim uspjehom i zadovoljstvom sa školom. *Napredak, 155*(4), 375-398.

Pavić, J. (2015). *Uloga osobina ličnosti i razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju školskogspjeha učenika* (Diplomski rad). Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*(6), 459-470. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications* (2nd edition). Columbus, OH: Merill-Prentice Hall.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, F., & McKeachie, W. J. (1993). *A Manual for the Use of Motivated Strategies For Learning Questionnaire (MSLQ).* Ann Arbor, MI: NationalCenter for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.

Poondej, C., & Lerdpornkulrat, T. (2016). Relationship between motivational goal orientations, perceptions of general education classroom learning environment, and deep approaches to learning. *Kasetsart Journal of Social Sciences, 37*(2), 100-103.

Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin, 135*(2), 322-390.

Rijavec, M. i Brdar, I. (1997). Coping with school failure: Development of the school failure coping scale. *European Journal of Psychology of Education, 12*(1), 37-49. https://doi.org/10.1007/BF03172868

Rijavec, M., Raboteg-Šarić, Z. i Franc, R. (1999.). Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh. *Društvena istraživanja, 8*(4), 529-541.

Rindermann, H., & Neubauer, A. C. (2001). The influence of personality on three aspects of cognitive performance: Processing speed, intelligence and schoolperformance. *Personality and individual differences, 30*(5), 829-842. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0191-8869(00)00076-3

Roberts, B. W., & Mroczek, D. (2008). Personality trait change in adulthood. *Current Directions in Psychological Science, 17*(1), 31-35. https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-8721.2008.00543.x

Seiffge-Krenke, I. (1993). Coping behavior in normal and clinical samples: More similarities than differences? *Journal of Adolescence, 16*(3), 285-303. https://doi.org/10.1006/jado.1993.1026

Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja. Možemo li naučiti učiti?* Naklada Slap.

Steel, P. D. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65-94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65

Stojaković, P. (2006). *Višestruke sposobnosti za učenje*. Banja Luka. Filozofski fakultet

Tatalović Vorkapić, S. (2017). Personality and education: Contemporary issues in psychological science about personality in teacher education. In C. Martin & D. Polly (Eds.), *Handbook of research on teacher education and professional development professional development* (pp. 163-186). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1067-3.ch009

Tempelaar, D. T., Gijselaers, W. H., van der Loeff, S. S., & Nijhuis, J. F. H. (2007). A structuralequation model analyzing the relationship of student achievement motivations and personality factors in a range of academic subject-matter areas. *Contemporar Educational Psychology, 32*(1), 105-131.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology, 98*, 438-456. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438

Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 149-170. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1042

Vrdoljak, G. i Vlahović-Štetić, V. (2018). Odnos ciljeva postignuća, strategija učenja i ocjenau srednjoškolskoj nastavi fizike. *Psihologijske teme, 27*(2), 141-157.

Vrkić, M. i Vlahović-Štetić, V. (2013). Uvjerenja o strategijama učenja, korištenje strategija učenja i uspjeh u studiju. *Napredak*: *časopis za interdisciplinarna istraživanja uodgoju i obrazovanju, 154*(4), 511-526.

Williams, K., & McGillicuddy-De Lisi, A. (2000). Coping strategies in adolescents. *Journal ofApplied Developmental Psychology, 20*(4), 537-549. https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00025-8

Wolters, C. A. (1998). Self-Regulated Learning and College Students' Regulation of Motivation. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 224-235. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.90.2.224

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. In A. J. Elliot, C. S. Dweck & S. Carol (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 509-526). New York: Guilford Publications.

Zimmerman, B. J. (1995). Selfregulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist, 30*(4), 217-221. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15326985ep3004_8

TEMA III
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

UBEĐENJA RODITELJA O POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA KAO FAKTOR KOJI UTIČE NA ODABIR TRETMANA

PARENT PERCEPTIONS ABOUT AUTISM SPECTRUM DISORDER AS A FACTOR RELATED TO TREATMENT CHOICE

Gordana ČIZMAR[1], Mirjana ĐORĐEVIĆ[2], Nenad GLUMBIĆ[2]
[1]Osnovna i srednja škola „Dr Svetomir Bojanin", Subotica, Republika Srbija
[2]Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Nakon uočavanja prvih simptoma i postavljanja dijagnoze poremećaja iz spektra autizma (u daljem tekstu PSA), roditelji donose odluku o tretmanu za svoje dete, kako bi obezbedili kvalitetniji život detetu i porodici. Prilikom donošenja odluke o tretmanu, na roditelje može uticati čitav dijapazon faktora. Ubeđenja roditelja o PSA takođe mogu uticati na izbor tretmana. Cilj rada je da se utvrdi da li su roditeljska ubeđenja o PSA povezana sa odabirom tretmana. U istraživanju je učestvovao 41 roditelj dece sa PSA starosti od šest do 35 godina, na području Sombora, Beograda i Pančeva. Za potrebe istraživanja korišćeni su sledeći instrumenti: Opšti upitnik i Upitnik percepcije bolesti – Revidiran za PSA (*Revised Illness Perception Questionnaire for Autism Spectrum Disorder*, IPQ-R-ASD, Mire, Gealy, Kubiszyn, Burridge, & Goin-Kochel, 2017). Dobijeni rezultati pokazuju da najveći broj roditelja uključuje dete u logopedski tretman (65.8%), Primenjenu bihevioralnu analizu i tretmane zasnovane na njoj (63.5%), medikamentoznu terapiju (43.9%), defektološki tretman (34.1%) i senzornu integrativnu terapiju (31.7%). Dalje, način na koji roditelji percipiraju autizam ne utiče na to da li će oni izabrati farmakološke, komplementarne i alternativne metode ili logopedske tretmane. Međutim, ispostavilo se da percepcija kontrole ima veze sa odabirom bihevioralnih tretmana, odnosno da su roditelji koji smatraju da na neki način vladaju situacijom nad simptomima PSA skloniji uključivanju deteta u bihevioralne tretmane. Smatramo da bi bilo poželjno ponoviti ovo istraživanje na većem uzorku, sa ciljem boljeg razumevanja roditelja i njihovog doživljaja autizma.

Ključne reči: izbor, poremećaji iz spektra autizma, roditelji, tretman

ABSTRACT
After an insight into the first symptoms and realizing the diagnosis of Autism Spectrum Disorder (ASD), parents have to make a treatment decision for their child to provide a better quality of life for them, their child, and the whole family. When choosing treatment(s), parents can be influenced by a wide range of factors. Parents' perceptions about ASD also may play a part in decision making. The aim of this paper is to determine whether there are significant differences between parent perception about ASD and treatment choice. Forty-one respondents, with children between six to 35 years of age with ASD, from Sombor, Belgrade and Pančevo, completed the survey. For this study, the following instruments were used: Demographic Questionnaire and *Revised Illness Perception Questionnaire for Autism Spectrum Disorder* (IPQ-R-ASD, Mire, Gealy, Kubiszyn, Burridge, & Goin-Kochel, 2017). Parents most often use speech therapy (65.8%), ABA and other ABA-related approaches (63.5%), medications (43.9%), special education therapy (34.1%), and

sensory integration therapy (31.7%). Then, perceptions about ASD did not influence deciding about speech therapy, complementary and alternative medicine strategies, or medications use. However, perception of personal control was associated with the use of behavioral approaches. That is, parents are more likely to include their child in behavioral treatments if they feel that they are in control of the situation in some way. This research should be repeated on a larger sample size, in order to better understand parents' and their impression of autism.

Keywords: choice, autism spectrum disorder, parents, treatment

UVOD

Poremećaji iz spektra autizma (u daljem tekstu PSA) pripadaju grupi neurorazvojnih poremećaja čiji se prvi znaci pojavljuju u detinjstvu (American Psychiatric Association, 2013). Pravovremena detekcija, tačna dijagnoza i odgovarajući, efikasan i naučno zasnovan tretman pozitivno utiču na razvoj, uključenost i kvalitet života osoba sa PSA (Glumbić, 2009). Roditelji, kao zastupnici svog deteta, predstavljaju okosnicu u tretmanu PSA, jer učestvuju u donošenju odluke oko izbora tretmana, izdvajaju resurse, evaluiraju tretman, a često ga i sprovode. Proces donošenja odluke o tretmanu može izazvati konfuziju i stres, pogotovo u periodu nakon postavljanja dijagnoze kada su roditelji još uvek u fazi traženja uzroka, prihvatanja deteta i njegovog stanja (Matson & Williams, 2015). Roditelji, kako dece tipičnog razvoja, tako i dece sa PSA, često se suočavaju sa stresom i različitim izazovima, pri čemu je borba roditelja dece sa PSA dodatno otežana. Usled svega navedenog, roditelji su često spremni da ulože sve u potrazi za „čarobnim" lekom koji će rešiti poteškoće koje izazivaju PSA. Traganje za bilo čime što bi moglo pomoći i odsustvo brzih i lakih rešenja čini roditelje dece sa PSA lakom metom, a mnogi ljudi vide način kako da profitiraju nudeći im bolje ishode, za njih i njihovo dete. Deca sa PSA i njihove porodice su u proseku u svakom trenutku uključeni u četiri, pet ili šest tretmana, a u prošlosti su isprobali između sedam i devet tretmanskih pristupa (Goin-Kochel, Myers, & Mackintosh, 2007).

U velikoj grupi potencijalnih faktora (Wilson, Hamilton, Whelan, & Pilkington, 2018) koji utiču na donošenje odluke o tretmanu izdvajaju se i percepcije, odnosno ubeđenja roditelja, kako o uzroku PSA, tako i o razumevanju stanja njihovog deteta i njegovom uticaju na celokupnu porodicu (Mire, Gealy, Kubiszyn, Burridge, & Goin-Kochel, 2017). Ovi kognitivno-afektivni procesi mogu uticati i na ulogu koju roditelji zauzimaju kako bi pomogli svom detetu (Hebert & Koulouglioti, 2010).

Svrha ovog rada je da predoči informacije koje se tiču roditeljskih ubeđenja o PSA i njihove povezanosti sa odabirom tretmana, pregledom inostrane literature i prikazom rezultata našeg istraživanja. Ovo područje je od izuzetne važnosti za stručnjake koji sprovode tretmane, roditelje i njihovu međusobnu saradnju, koja je ključna u unapređenju razvoja osoba sa PSA. Pored toga, ubeđenja roditelja su podložna promenama i ako pojedini aspekti imaju uticaj na izbor i/ili kvalitet života, potrebno je obezbediti adekvatne informacije o PSA i praksi zasnovanoj na dokazima (H. Leventhal, Leventhal, & Cameron, 2001; Mire et al., 2017).

Polazne teorijske osnove istraživanja

Nalazi ukazuju na konzistentnost veze između ubeđenja o PSA i izbora tretmana. Štaviše, Majr i saradnici (Mire et al., 2017) ističu da percepcije roditelja o PSA imaju veću

prediktivnu moć na izbor tretmana nego njihove demografske karakteristike i nivo funkcionisanja deteta. Stoga je izuzetna važnost studija koje se bave ovom tematikom, radi što boljeg otkrivanja faktora koji utiču na donošenje odluke o tretmanu, preveniranje dezinformacija ili pogrešnih ubeđenja i menjanje istih.

Majr i saradnici (Mire et al., 2017) ispitivali su da li ubeđenja o PSA utiču na odabir tretmana. Uzorak su sačinjavali roditelji (N = 68), korisnici fondacije – *SFARI* (*Simons Foundation Autism Research Initiative*), koji su izrazili želju da učestvuju u istraživanju. Kao instrument korišćen je Upitnik percepcije bolesti – Revidiran za PSA (*Revised Illness Perception Questionnaire for Autism*, IPQ-RA; Mire et al., 2017). Autori (Mire et al., 2017) pronalaze da ukoliko roditelji doživljavaju stanje svoga deteta kao hronično, manje je verovatno da će dete ići na privatan logopedski tretman, ali razlog ovome može biti i prethodno uočavanje napretka deteta, odnosno postizanje maksimalnog potencijala na području govorno-jezičkog razvoja. Takođe, jedan od rezultata je da je opaženi stepen kontrole roditelja nad tretmanom pozitivno povezan sa verovatnoćom da je dete bilo uključivano u privatan defektološki rad i intenzivne pristupe (Mire et al., 2017).

Pored toga, rezultati nekoliko studija ukazuju na to da roditelji koji smatraju da imaju određen stepen kontrole nad simptomima PSA pokazuju manju sklonost ka izdvajanju sredstava za farmakološke ili dijetetske tretmane i ređe se opredeljuju za komplementarne i alternativne metode tretmana (u daljem tekstu KAM) (Al Anbar Dardennes, Prado-Netto, Kaye, & Contejean, 2010; Mire et al., 2017; Shepherd, Landon, Goedeke, Ty, & Csako, 2018). Ukoliko roditelji veruju u „izlečenje" prioritet će im biti pronalazak osoba koje će im uliti nadu u isto (Mire et al., 2017). Način na koji roditelji razumeju konstrukt PSA utiče na njihovo dete i porodicu, verovanja o uzroku i ceo proces tretmana. Ukoliko uzrok vide u imunizaciji roditelji se odlučuju za biomedicinske intervencije, a percipirana „ozbiljnost" stanja utiče na korišćenje edukativnih tretmana (Mire et al., 2017). Doživljavanje PSA kao ozbiljnog stanja povezano je sa učestalijom opredeljenošću ka edukativno-bihevioralnim tretmanima – *TEACCH*, trening socijalnih veština, *PECS* (Al Anbar et al., 2010).

Cilj istraživanja

Cilj ovog rada je da utvrdi da li su roditeljska ubeđenja o PSA povezana sa odabirom tretmana.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U istraživanju su učestvovali roditelji dece, adolescenata i starijih osoba sa PSA, koji su pristali na popunjavanje ankete (N = 41). Uzorak je obuhvatio roditelje na teritoriji Sombora, Pančeva i Beograda. U Tabeli 1. prikazane su informacije o ispitanicima obuhvaćenim istraživanjem. Najveći broj ispitanika su majke (78%), dok je starosna struktura uzorka u intervalu od 30 do 71 godine (AS = 45.5, SD = 10.5). Najveći broj ispitanika je u braku (73.2%). Nešto više od polovine ispitanika ima završenu višu školu ili fakultet (56.1%), dok je u radnom odnosu 61% roditelja.

Tabela 1. Demografske informacije o roditeljima
Table 1. Demographic information about parents

Demografske informacije o roditeljima		**N**	**%**
Pol (N = 41)	Ženski (majke)	32	78
	Muški (očevi)	9	22
Starost (N = 41) AS ± SD 45.5 ± 10.5 Medijana (minimum. maksimum) 44 (30.71) Skjunis 0.998 Kurtozis 0.386	30-39	12	29.3
	40-49	19	46.3
	50-59	4	9.8
	60-69	5	12.2
	70-79	1	2.4
Mesto boravka (N = 41)	Sombor	11	26.8
	Beograd	28	68.3
	Pančevo	2	4.9
Nivo obrazovanja (N = 41)	Srednja škola	15	36.6
	Viša škola ili fakultet	23	56.1
	Postdiplomske studije	3	7.3
Zaposlenost (N = 38)	U radnom odnosu	25	61
	Nije u radnom odnosu	13	31.7
Bračni status (N = 40)	U braku	30	73.2
	Razvedeni	5	12.2
	Vanbračna zajednica	1	2.4
	Udovac/udovica	1	2.4
	Drugo	3	7.3

Informacije o porodici ispitanika prikazane su u Tabeli 2. Najviše ima tročlanih porodica (31.7%). Broj dece u porodici kreće se od jednog do tri deteta, pri čemu najviše ima ispitanika sa dva deteta (43.9%). Visina porodičnih primanja procenjivana je pitanjem zatvorenog tipa, tako što je ispitanik zaokružio određen raspon primanja. Najveći broj ispitanika (42.5%) izjavljuje da su porodični prihodi na mesečnom nivou od 50.000,00 RSD do 100.000,00 RSD.

Tabela 2. Demografske informacije o porodici
Table 2. Demographic information about the family

Demografske informacije o porodici		**N**	**%**
Veličina porodice (N = 40)	Dvočlana porodica	5	12.2
	Tročlana porodica	13	31.7
	Četvoročlana porodica	12	29.3
	Petočlana porodica	10	24.4
Broj dece (N = 41)	1	14	34.1
	2	18	43.9
	3	9	22
Percepcija porodičnih primanja (N = 40)	< 10,000,00 RSD	1	2.5
	10,000,00 – 50,000,00 RSD	13	32.5
	50,000,00 – 100,000,00 RSD	17	42.5
	100,000,00 – 200,000,00 RSD	6	15
	> 200,000,00 RSD	3	7.5

Tabela 3. sadrži prikaz osnovnih podataka o deci. Većina dece, roditelja obuhvaćenih istraživanjem, je muškog pola (73.2%), od šest do devet godina starosti (48.8%). Informacije o dijagnozi dobijene su na osnovu iskaza roditelja. Trinaest ispitanika izjavilo je da njihovo dete ima dijagnozu PSA, dok je 20 roditelja preciznije izvestilo o specifičnoj dijagnozi PSA (dečji autizam, atipični autizam, drugi pervazivni poremećaj razvoja, PDD-NOS). Na uspostavljanje dijagnoze neki roditelji su čekali i do 96 meseci, dok je prosek 35.73 meseci. Većina roditelja izjavljuje da njihovo dete ima dodatne smetnje

(63.4%), najčešće intelektualnu ometenost (IO). Nivo intelektualnog funkcionisanja deteta roditelji najčešće procenjuju kao ispod prosečno (29.3%), dok 44.4% roditelja smatra da njihovo dete ima IO. Nijedan roditelj obuhvaćen uzorkom istraživanja nije procenio nivo intelektualnog funkcionisanja svog deteta kao iznadprosečno ili kao tešku IO.

Tabela 3. Demografske informacije o detetu
Table 3. Demographic information about the child

Demografske informacije o detetu sa PSA		**Broj**	**Procenat**
Pol (N = 41)	Ženski	11	26.8
	Muški	30	73.2
Starost (N = 41) AS ± SD 14.25 ± 8.88 Medijana (minimum. maksimum) 11 (6. 35) Skjunis 1.359 Kurtozis 0.572	Deca (6-9)	20	48.8
	Adolescenti (10 – 19)	12	29.3
	Stariji (20 i više)	9	22
PSA dijagnoza (N = 41)	Dečji autizam	8	19.5
	PDD-NOS	8	19.5
	Atipični autizam	3	7.3
	Drugi PPR[1]	1	2.4
	Ostalo[2]	3	7.2
	Bez odgovora/nepoznato	5	12.2
	PSA	13	31.7
Period uspostavljanja dijagnoze[3] (N = 41) AS ± SD 35.73 ± 27.29 Medijana (minimum. maksimum) 30 (6. 96) Skjunis 0.605 Kurtozis -0.258	0-12 meseci	2	4.9
	12-24 meseca	10	24.4
	24-48 meseca	12	29.3
	48-72 meseca	5	12.2
	Preko 72 meseca	5	12.2
	Nepoznato	7	17
Dodatne smetnje (N = 41)	DA	26	63.4
	NE	10	24.4
	Bez odgovora	5	12.2
Tip dodatne smetnje (N = 26)	IO	11	26.8
	Metaboličke smetnje	7	17.18
	Poremećaj spavanja	6	14.6
	Psihijatrijske smetnje	3	7.3
	Neurološke smetnje	5	12.2
	ADHD	5	12.2
	Dermatološke smetnje	6	14.6
	Senzorne smetnje	2	4.8
	Pika poremećaj	1	2.4
	Ostalo[4]	3	9.7
Nivo intelektualnog funkcionisanja[5] (N = 41)	Prosečno (IQ 90-110)	4	9.8
	Ispod prosečno (IQ 70-89)	12	29.3
	Laka IO (IQ 50-69)	7	17.1
	Umerena IO (IQ 35-49)	10	24.4
	Teška IO (IQ 20-34)	2	4.9
	Bez odgovora	6	14.6

Legenda: [1]PPR-Pervazivni poremećaj razvoja. [2]Ostalo: Mešoviti specifični poremećaj razvoja, specifični poremećaj jezika. [3]Vreme proteklo od rođenja do uspostavljanja dijagnoze na osnovu mišljenja roditelja. [4]Respiratorne smetnje (astma, bronhitis), nekontrolisano mokrenje, motoričke smetnje. [5]Nivo intelektualnog funkcionisanja na osnovu mišljenja roditelja.

Merni instrumenti

Opšti upitnik konstruisan je za potrebe istraživanja, radi što preciznijeg opisa uzorka, dok su neke varijable korišćene za proveru postavljenih hipoteza. Sadrži pitanja zatvorenog

tipa, pri čemu ispitanici zaokružuju jedan od ponuđenih odgovora, ili dopisuju odgovor ukoliko im je ostavljena opcija „drugo“. Pitanja se odnose na sociodemografske karakteristike roditelja, deteta i porodice (pol, uzrast, mesto boravka, bračni status, veličina porodice, broj dece). Procenjivana je i percepcija SES-a ispitanika, tako što je od ispitanika traženo da odgovore na pitanje „kolika su Vaša porodična mesečna primanja?“, pri čemu su ponuđene opcije (npr. od manja od 10.000,00 RSD do veća od 200.000,00 RSD). Pored toga procenjivana je i zaposlenost ispitanika i profesionalno usmerenje. Takođe, upitnik sadrži pitanja o stanju deteta (dijagnoza, prisustvo dodatnih smetnji, nivo intelektualnog funkcionisanja), a ponuđena je i lista tretmana. Od roditelja je traženo da zaokruže tretmane koje su koristili, koje tretnutno koriste i koje bi voleli da koriste.

Upitnik percepcije bolesti – Revidiran za PSA konstruisan je od strane Majr i saradnika (*Revised Illness Perception Questionnaire for Autism Spectrum Disorder*, IPQ-R-ASD, Mire et al., 2017) radi sticanja uvida u percepcije (kognitivne i afektivne) koje roditelji imaju o PSA i odnosa između percepcija i odabira tretmana. Upitnik se sastoji iz šest supskala, pri čemu svaka supskala predstavlja zaseban rezultat. Supskale su sledeće:

1. Tok poremećaja – Akutan/Hroničan – veći skorovi na ovoj supskali govore o tome da roditelji percipiraju simptome dijagnoze kao hronične (npr. „Očekujem da će moje dete imati PSA celog života).
2. Posledice – Rezultat ove supskale govori o posledicama koje stanje PSA ima na život roditelja, a veći skorovi označavaju prisustvo negativnih konsekvenci koje je proizvelo postojanje PSA u njihovom životu (npr. „PSA mog deteta imaju velike posledice na moj život“).
3. Personalna kontrola – Ukoliko je skor na supskali Personalna kontrala veći roditelji imaju ubeđenje da dijagnozu njihovog deteta drže pod kontrolom i da mogu upravljati njom (npr. „Tok PSA mog deteta zavisi od mene“).
4. Razumevanje poremećaja – veći skorovi na ovoj supskali govore o tome da roditelji smatraju da razumeju dijagnozu koju ima njihovo dete i da stanje njihovog deteta ima smisla za njih (npr. „Imam jasnu sliku i tumačenje PSA mog deteta“).
5. Tok poremećaja – Cikličan – Ukoliko je skor na ovoj supskali veći, roditelji PSA njihovog deteta doživljavaju kao nepredvidivo stanje (npr. „Iz dana u dan simptomi mog deteta se menjaju“).
6. Uticaj poremećaja na emocionalno stanje – veći skorovi na ovoj supskali ukazuju na postojanje negativnih osećanja povezanih sa dijagnozom (npr. „Uznemirava me razmišljanje o stanju PSA mog deteta“).

Zadatak ispitanika je da na petostepenoj skali Likertovog tipa označi koliko se tvrdnja odnosi na njega. Odgovori se grupišu u kategorije u zavisnosti od odgovora ispitanika (1 = Uopšte se ne slažem; 2 = Uglavnom se ne slažem; 3 = Niti se slažem, niti se ne slažem; 4 = Uglavnom se slažem; 5 = U potpunosti se slažem). Kronbahova alfa za sve supskale je prihvatljiva, osim u slučaju supskale Posledice kada je ispod prihvatljive vrednosti (Mire et al., 2017). Kronbahova alfa u našem istraživanju ima sledeće vrednosti: Tok poremećaja – Akutan/Hroničan $\alpha = 0.89$; Posledice $\alpha = 0.44$; Personalna kontrola $\alpha = 0.80$; Razumevanje poremećaja $\alpha = 0.87$; Tok poremećaja – Cikličan $\alpha = 0.74$; Uticaj poremećaja na emocionalno stanje $\alpha = 0.79$. Usled niske vrednosti Kronbahovog koeficijenta alfa ($\alpha = 0.44$) na supskali Posledice, istu smo izbacili iz dalje analize.

Način provođenja istraživanja
Ovo istraživanje je bilo deo većeg istraživanja koje je sprovedeno s namerom da se ispita uticaj različitih faktora koji utiču na roditelje dece sa PSA prilikom odabira tretmanskog pristupa. Nakon pruženih informacija o istraživanju i pristanka roditelja da popune anketu, roditeljima su dati štampani primerci upitnika. Upitnici su davani roditeljima oba pola (ili starateljima). Dobijeni podaci uneti su u bazu podataka, a potom su obrađeni uz pomoć programa za statističku obradu podataka.

REZULTATI

Tretmanski pristupi
Ispitanici obuhvaćeni našim istraživanjem u proseku trenutno koriste 4,29 (od nula do 17) tretmanskih pristupa (SD = 4.37), a u prethodnom periodu koristili su od nula do 23 intervencije (AS = 8.17, SD = 6.29). U trenutku ispitivanja 12 roditelja izjavljuje da njihovo dete trenutno ne ide na tretmane. Unutar ove grupe, četiri ispitanika (roditelji dece koja pohađaju prvi razred), do sada nisu koristila nijedan tretman za svoje dete, niti bi voleli da ga koriste u budućnosti.
U Tabeli 4. dat je prikaz tretmana koji roditelji osoba sa PSA obuhvaćeni našim istraživanjem koriste trenutno. Najveći broj ispitanika uključuje dete u logopedski tretman (65.8%), potom Primenjenu bihevioralnu analizu i tretmane zasnovane na njoj (63.5%), medikamentoznu terapiju (43.9%), defektološki tretman (34.1%) i senzornu integrativnu terapiju (31.7%). Kada se odlučuju za medikamente roditelji deci daju lekove koje je prepisao lekar (19.5%), melatonin (9.8%) i probiotike (14.6%). Iako samo jedan roditelj izjavljuje da trenutno koristi KAM, kada bi se u obzir uzeli tretmani koje roditelji ne smatraju KAM, a koji se smatraju komplementarnim i alternativnim metodama tretmana (čak i senzorna integrativna terapija), učestalost upotrebe KAM bi se znato povećala (56.1% bez senzorne integrativne terapije). Ohrabrujuće je to da nijedan ispitanik trenutno ne izveštava o korišćenju tretmana sa negativnim posledicama poput npr. facilitirane komunikacije ili helacione terapije.

Tabela 4. Učestalost aktuelnih tretmanskih pristupa
Table 4. Frequency of current treatment approaches

Tretman (N = 41)	**N**	**%**
Bihevioralne tehnike	26	63.5
Primenjena bihevioralna analiza	5	12.2
Ostalo (modelovanje, trening socijalnih veština, socijalne priče, vizuelni rasporedi, vršnjačko podučavanje)	21	51.3
Logopedski tretman	16 (27)	39 (65.8)
Privatan logopedski tretman	11	26.8
Tomatisov program	2	4.9
Defektološki tretman	14 (20)	34.1 (48.7)
Privatan defektološki tretman	6	14.6
KAM	1 (23)	2.4 (56.1)
Spiritualni	2	4.9
Homeopatija	2	4.9
Tretmani uz pomoć životinja	3	7.3
Sportske aktivnosti	3	7.3

Masaže	9	22
Okupacione tehnike	3	7.3
Lekovi	18	43.9
Lekovi na recept	8	19.5
Melatonin	4	9.8
Probiotici	6	14.6
Vitamin terapije	9	22
Dijete	3	7.3
Neurofeedback	1	2.4
Hiperbarična komora	2	4.9
Sonrise	1	2.4
Senzorna integracija	13	31.7
Muzikoterapija	9	22
Floortime	4	9.8
TEACCH	3	7.3
PECS	5	12.2
Reedukacija psihomotorike	9	22

Tabela 5. sadrži prikaz tretmana koje su roditelji koristili u prošlosti. Roditelji su se najčešće opredeljivali za Primenjenu bihevioralnu analizu i tretmane zasnovane na njoj, potom za defektološki tretman, logopedski tretman, KAM i biomedicinske intervencije – medikamentozna terapija, vitamin terapije, dijetetske intervencije. Neki od roditelja obuhvaćenih istraživanjem uključivali su svoje dete u tretmane sa negativnim posledicama, poput holding terapije, facilitirane komunikacije i/ili auditorne integracije.

Tabela 5. Frekvenca tretmanskih pristupa koje su roditelji koristili u prošlosti
Table 5. Frequency of treatment approaches used by parents in the past

Tretman (N = 41)	**N**	**%**
Bihevioralne tehnike Primenjena bihevioralna analiza	8	19.5
Ostalo (modelovanje, trening socijalnih veština, socijalne priče, vizuelni rasporedi, vršnjačko podučavanje, podučavanje odvojenim pokušajima)	34	83
Logopedski tretman	18	43.9
Privatan logopedski tretman	16	56.1
Tomatisov program	2	4.9
Defektološki tretman	22	53.7
Privatan defektološki tretman	15	36.6
KAM	13	31.7
Spiritualni	11	26.8
Homeopatija	11	26.8
Fitoterapija	1	2.4
Tretmani uz pomoć životinja	13	31.7
Aminokiseline	5	12.2
Ulje kanabisa	2	4.9
Masaže	11	26.8
Fizikalna terapija	6	14.6
Okupacione tehnike	9	22
Lekovi		

Lekovi na recept	15	36.6
Lekovi bez recepta (bez preporuke lekara)	5	12.2
Probiotici	12	29.3
Hormonska terapija	1	2.4
Melatonin	5	12.2
Vitamin terapije	18	43.9
Dijete	15	36.6
Dijeta bez glutena i kazeina	2	4.9
Neurofeedback	3	7.3
Hiperbarična komora	11	26.8
Tretman matičnim ćelijama	1	2.4
Holding terapija	3	7.3
Auditorna integracija	2	4.9
Facilitirana komunikacija	2	4.9
Senzorna integracija	14	34.1
Muzikoterapija	9	22
Floortime	8	19.5
TEACCH	2	4.9
PECS	1	2.4
Augumentativna i alternativna komunikacija	1	2.4
Reedukacija psihomotorike	10	24.4

Ubeđenja roditelja

U Tabeli 6. dat je prikaz podataka dobijenih uz pomoć Upitnika koji procenjuje percepcije bolesti – Revidiran za PSA (*Revised Illness Perception Questionnaire for Autism Spectrum Disorder*, IPQ-R-ASD, Mire et al., 2017). Viši skorovi na supskalama Tok poremećaja – Akutan/Hroničan, Tok poremećaja – Cikličan, Uticaj poremećaja na emocionalno stanje, govore o snažnim ubeđenjima redom, da su PSA hronično stanje, da je priroda PSA ciklična i da postoje izrazito negativna (teskobna) osećanja povezana sa PSA kod ispitanika. Viši skorovi na supskalama Personalna kontrola i Razumevanje poremećaja ukazuju na pozitivna ubeđenja o mogućnostima upravljanja simptomima PSA i razumevanja PSA (Mire, Tolar, Brewton, Raff, & McKee, 2017).

Tabela 6. Deskriptivne karakteristike rezultata supskala u okviru Upitnika koji procenjuje percepcije bolesti – Revidiran za PSA

Table 6. Descriptive characteristics of subscale results in the Questionnaire that assesses disease perceptions - Revised for PSA

Supskala	**AS**	**SE**	**SD**	**Raspon**	**Skjunis**	**Kurtozis**
Tok poremećaja – Akutan/Hroničan	21.07	0.79	5.08	7–25	-1.33	0.82
Personalna kontrola	18.08	0.86	5.41	7–29	-0.19	-0.21
Razumevanje poremećaja	13.82	0.82	5.11	5–24	-0.11	-0.82
Tok poremećaja – Cikličan	12.9	0.62	3.91	4–20	-0.31	-0.32
Uticaj poremećaja na emocionalno stanje	20.52	0.83	5.28	10–30	-0.36	-0.38

Pretpostavili smo da roditelji koji smatraju da imaju stepen kontrole nad simptomima PSA pokazuju manju sklonost ka izdvajanju sredstava za farmakološke ili dijetetske tretmane i ređe se opredeljuju za KAM. Prvo smo ispitivali da li se roditelji čija deca koriste farmakološke tretmane i ne koriste, razlikuju u skorovima na supskali Personalna

kontrola. Rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika (t = -0.60, *df* = 31.64, p = 0.55) između ispitivanih varijabli (Tabela 7).

Tabela 7. Deskriptivne mere odnosa između personalne kontrole kod roditelja i farmakoloških tretmana
Table 7. Descriptive measures of the relationship between personal control in parents and pharmacological treatments

Farmakološki tretmani	Personalna kontrola			
	N	AS	SD	SE_M
NE	24	17.67	5.61	1.14
DA	15	18.73	5.19	1.34

Prilikom ispitivanja razlika između roditelja čija deca koriste i ne koriste KAM, a u odnosu na prosečan skor na supskali Personalna kontrola (t = -1.88, *df* = 37.64, p = 0.07) nije pronađena statistički značajna razlika o čemu svedoče rezultati t-testa. U Tabeli 8 deskriptivne mere prikazuju da grupa roditelja koja koristi KAM za svoje dete, ima viši prosečan skor, ali ipak ne postoji statistički značajna razlika. Ovim rezultatom možemo zaključiti da percipirani stepen personalne kontrole nije u vezi sa sklonošću roditelja prema farmakološkim i KAM intervencijama. Razlika između roditelja koji koriste dijetetske tretmane i onih koji ne koriste nije ispitivana zbog velike nesrazmere u broju ispitanika.

Tabela 8. Deskriptivne mere odnosa između personalne kontrole kod roditelja i KAM
Table 8. Descriptive measures of the relationship between personal control of parents and KAM

KAM	Personalna kontrola			
	N	AS	SD	SE_M
NE	24	16.83	4.55	0.93
DA	15	20.07	6.20	1.60

Statistički značajna razlika dobijena je prilikom poređenja prosečnih skorova na supskali Personalna kontrola između roditelja čija deca koriste bihevioralne tretmane i onih koji ne koriste (t = -2.56, *df* = 37, p = 0.01), što ukazuje na to da su roditelji koji smatraju da na određen način vladaju situacijom (npr. „Tok PSA mog deteta zavisi od mene“) skloniji korišćenju bihevioralnih tretmana (u našem uzorku Primenjene bihevioralne analize i tretmana zasnovanih na njoj (Tabela 9.).

Tabela 9. Deskriptivne mere odnosa između personalne kontrole kod roditelja i bihevioralnih tretmana
Table 9. Descriptive measures of the relationship between personal control in parents and behavioral treatments

Bihevioralni tretmani	Personalna kontrola			
	N	AS	SD	SE_M
NE	23	16.35	4.76	0.99
DA	16	20.56	5.44	1.36

Pretpostavili smo da će roditelji koji stanje deteta sa PSA opažaju kao hronično, pokazati manju sklonost ka uključivanju deteta u privatan logopedski tretman. Za proveru ove pretpostavke korišćen je t-test. Dobijeni rezultati (t = 1.09, *df* = 39, p = 0.28) pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između grupe roditelja koji uključuju i ne uključuju

dete u privatan logopedski tretman, a u odnosu na opažanje stanja PSA kao hroničnog, a proseci obe grupe su približno jednaki (Tabela 10.).

Tabela 10. Deskriptivne mere odnosa između percepcije toka poremećaja kod roditelja i privatnog logopedskog tretmana
Table 10. Descriptive measures of the relationship between the perception of the course of the disorder in parents and private speech therapy treatment

Privatan logopedski tretman	Tok poremećaja – Akutan/Hroničan			
	N	AS	SD	SE_M
NE	30	21.60	4.66	0.85
DA	11	20.56	6.10	1.84

DISKUSIJA

Roditelji osoba sa PSA obuhvaćeni našim istraživanjem koriste ili su koristili intervencije koje pripadaju svim kategorijama tretmanskih pristupa, od bihevioralnih tehnika, preko senzorne integrativne terapije do facilitirane komunikacije, tj. od naučno zasnovanih do onih sa negativnim posledicama. Kao i kod Majr i saradnika (Mire et al., 2017) skoro svi ispitanici bili su uključeni u tretman u nekom trenutku svog života, a primetan je i trend opadanja količine tretmana koji se koristi, odnosno veći broj tretmana su roditelji koristili u prošlosti, nego u sadašnjosti. Lista tretmana formirana je na osnovu tretmana o kojima se priča u Srbiji, koji su popularni na sajtovima udruženja za PSA i drugih organizacija koje pružaju podršku osobama sa PSA, ali i po uzoru na druga istraživanja (Goin-Kochel et al., 2007; National Autism Center, 2009; Schreck & Mazur, 2008). Ostalo je nepoznato da li roditelji znaju šta koji tretman predstavlja i na čemu se zasniva. U daljim ispitivanjima faktora koji utiču na izbor tretmana neophodno je pružiti i informacije o tretmanima, kako se roditelji ne bi oslanjali na svoje mišljenje o tretmanu, već na naučno zasnovanim činjenicama. Takođe, neophodno je usaglasiti razlike u definisanju kategorija tretmana, kako ne bi došlo do preklapanja, ili izostavljanja određenih pristupa. Mi smo kategorije tretmanskih pristupa organizovali tako kako bismo izbegli potencijalno preklapanje intervencija.

Ovim radom pružene su informacije o tome da li postoji razlika između roditelja koji imaju različita ubeđenja o PSA i njihovom donošenju odluka o korišćenju farmakoloških, dijetetskih ili komplementarnih intervencija. Rezultati našeg istraživanja pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike između roditelja čija deca koriste i ne koriste farmakološke tretmane i KAM, a u odnosu na prosečan skor na supskali Personalna kontrola. Zaključak u odnosu na dijetetske intervencije nismo mogli doneti zbog nesrazmernog uzorka. Takođe kada su u pitanju ubeđenja o hronicitetu PSA nije pronađena statistički značajna razlika, a u odnosu na uključivanje deteta u privatni logopedski tretman. Međutim, ispostavilo se da postoji značajna razlika na supskali Personalna kontrola između onih roditelja čija deca koriste i ne koriste bihevioralne tretmane, što ukazuje na to da su roditelji koji smatraju da na neki način vladaju situacijom skloniji uključivanju deteta u bihevioralne tretmane.

Iako nije potvrđeno da su ubeđenja roditelja od izuzetnog značaja za roditelje prilikom odabira tretmana, kao u radovima drugih autora (Al Anbar et al., 2010; Mire et al., 2017; Shepherd et al., 2018) ovo treba uzeti sa oprezom, jer je uzorak veoma mali. Takođe, neki od roditelja su tokom komentarisanja istraživanja naveli da im je bilo veoma teško da

čitaju tvrdnje poput „PSA mog deteta su doživotno stanje“ ili „Šta god da uradim neće uticati na tok PSA mog deteta“. Neophodno je posvetiti pažnju percepcijama roditelja (pre svega majki, jer su one te koje zauzimaju centralno mesto u brizi o detetu), te ih i detaljnije ispitati, zbog uticaja koji imaju na stav koji roditelji zauzimaju i naravno tretmana koje biraju, a ovaj rezultat shvatiti samo kao preliminaran.

ZAKLJUČCI

Ovo istraživanje smo sproveli s namerom da ispitamo da li su roditeljska ubeđenja o PSA povezana sa odabirom tretmana i da se sagleda njihov uticaj u odnosu na pojedine karakteristike roditelja, deteta i porodice. Iako je uzorak relativno mali, istraživanje daje preliminarne rezultate, pomoću kojih možemo izvući određene zaključke. Na osnovu sagledavanja i analize rezultata ovog istraživanja i komparacije sa izabranim dostupnim istraživanjima koja su se bavila istom ili sličnom temom, možemo zaključiti da:

- Ne postoji statistički značajna razlika između percipiranog stepena personalne kontrole, a u odnosu na sklonost roditelja prema farmakološkim i KAM intervencijama.
- Ne postoji statistički značajna razlika između grupe roditelja koji uključuju i ne uključuju dete u privatan logopedski tretman, a u odnosu na opažanje stanja PSA kao hroničnog.
- Postoji statistički značajna razlika između onih roditelja čija deca koriste i ne koriste bihevioralne tretmane, a u odnosu na percipiranje personalne kontrole – roditelji koji smatraju da na neki način vladaju situacijom skloniji su uključivanju deteta u bihevioralne tretmane.

Smatramo da bi bilo poželjno ponoviti ovo istraživanje na većem i reprezentativnijem uzorku ispitanika, sa ciljem boljeg razumevanja roditelja, koje je ključno za obezbeđivanje adekvatne podrške, uspešan tretman i kvalitet života.

LITERATURA

Al Anbar, N., Dardennes, R. M., Prado-Netto, A., Kaye, K., & Contejean, Y. (2010). Treatment choices in autism spectrum disorder: The role of parental illness perceptions. *Research in Developmental Disabilities, 31,* 817-828. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.02.007

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Glumbić, N. (2009). *Odrasle osobe sa autizmom*. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Goin-Kochel, R. P., Myers, B. J., & Mackintosh, V. H. (2007). Parental reports on the use of treatments and therapies for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1,* 195-209. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.08.006

Hebert, E. B., & Koulouglioti, C. (2010). Parental beliefs about cause and course of their child’s autism and outcomes of their beliefs: A review of the literature. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 33,* 149-163. https://doi.org/10.3109/01460862.2010.498331

Leventhal, H., Leventhal, E. A., & Cameron, L. (2001). Representations, procedures, and affect in illness self-regulation: A perceptual-cognitive model. In A. Baum, T. A. Revenson, & J. E. Singer (Eds.), *Handbook of health psychology* (pp. 19-47). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Matson, J. L., & Williams, L. W. (2015). The curious selection process of treatments for Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *9*, 21-25. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.10.004

Mire, S. S., Gealy, W., Kubiszyn, T., Burridge, A. B., & Goin-Kochel, R. P. (2017). Parent perceptions about autism spectrum disorder influence treatment choices. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *32*(4), 305-318. https://doi.org/10.1177/1088357615610547

Mire, S. S., Tolar, T. D., Brewton, C. M., Raff, N. S., & McKee, S. L. (2017). Validating the Revised Illness Perception Questionnaire as a measure of parent perceptions of autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(5), 1761-1779. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3442-4

National Autism Center. (2009). *National standards report*. Randolph, MA.

Schreck, K. A., & Mazur, A. (2008). Behavior analyst use of and beliefs in treatments for people with autism. *Behavioral Interventions*, *23*, 201-212. https://doi.org/10.1002/bin.264

Shepherd, D., Landon, J., Goedeke, S., Ty, K., & Csako, R. (2018). Parents' assessments of their child's autism-related interventions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *50*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.02.005

Wilson, M., Hamilton, D., Whelan, T., & Pilkington, P. (2018). A systematic review of factors related to parents' treatment decisions for their children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *48*, 17-35. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.01.004

NAPOMENA

Rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektu „Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću" (br. 179017), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

PREVALENCA I UTICAJ ADHD-a NA AKADEMSKI USPJEH I PONAŠANJE DJECE ŠKOLSKE DOBI

PREVALENCE AND IMPACT OF ADHD ON ACADEMIC PERFORMANCE AND BEHAVIOUR OF SCHOOL AGE CHILDREN

Alma DIZDAREVIĆ[1], Amila MUJEZINOVIĆ[1], Nermina OKIĆ[2]
[1]Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina
[2]Osnovna škola „Džemal Bijedić", Tešanj, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Djetinjstvo je period života koji je obilježen brzim razvojem gdje većina djece do kraja svog prvog desetljeća savladala složene kognitivne operacije u skladu s pravilima društva, pri čemu su naučili da ne reagiraju impulzivno, da prate upute roditelja i učitelja, da ne reagiraju na distrakcije, te da pokazuju prihvatljivo ponašanje za vrijeme nastave, čak i u situacijama kada im je dosadno. Ciljevi rada su utvrditi prevalencu ADHD-a kod djece osnovno-školske dobi i utvrditi uticaj ADHD-a na akademski uspjeh i vladanje učenika, kao i utvrditi broj djece s ADHD-om u neuropsihijatrijskih klinikama, da li i koju medikamentoznu terapiju korsite, kao i nuspojave medikamentozne terapije. Uzorak istraživanja čine dva poduzorka. Prvi poduzorak čini 1935 učenika osnovnoškolske dobi (6-14 godina) uključenih u redovni sistem odgoja i obrazovanja na području Federacije Bosne i Hercegovine. Drugi poduzorak čine djeca koja imaju dijagnozu ADHD-a uzrasta od 0-16 godina, oba spola, a koji je formiran analizom medicinske dokumentacije neuropsihijatrijskih klinika. ADHD je ispitan primjenom instrumenta Test za deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (*Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Test – ADHDT).* Rezultati istraživanja su pokazali da prevalenca ADHD-a u djece osnovnoškolske dobi iznosi 5%, te da prisustvo ADHD-a ne utiče na akademski uspjeh i vladanje djece. Incidenca dijagnosticiranog ADHD-a prema DSM-5 u četiri neuropsihijatrijske klinike u FBiH je 69 osoba od kojih nitko nije podvrgnut medikamentoznoj terapiji.

Ključne riječi: ADHD, upotreba lijekova, prediktori

ABSTRACT
Childhood is a period of life marked by rapid development. In this period most of children by the end of their first decade mastered complex cognitive operations in accordance with the rules of society and learn not to react impulsively, follow the instructions of parents and teachers, not to react to distractions and show acceptable behavior during classes, even in situations where they are bored. The objectives of the study are to determine the prevalence of ADHD in primary school children and to determine the impact of ADHD on academic achievement and student behavior, as well as to determine the number of children with ADHD in neuropsychiatric clinics, whether and what drug therapy you use, and side effects of drug therapy. The research sample consists of two subsamples. The first subsample consists of 1935 primary school students (6-14 years) included in the regular education system in the Federation of Bosnia and Herzegovina. The second subsample consists of children diagnosed with ADHD aged 0-16 years, both sexes, which was formed by analyzing the medical records of neuropsychiatric clinics. ADHD was tested using the *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Test – ADHDT*. The results of the research showed that the prevalence of ADHD in primary school children is 5%, and that the presence of ADHD does

not affect the academic success and behavior of children. The incidence of diagnosed ADHD according to DSM-5 in four neuropsychiatric clinics in FBiH is 69 people, none of whom have undergone drug therapy.

Keywords: ADHD, medicaments use, predictors

UVOD

Poremećaj pažnje/hiperaktivni poremećaj ili ADHD kao medicinska dijagnoza je jedan od najčešćih poremećaja kod djece (Barkley, 2015), koji se dijagnosticira u školskoj dobi, međutim danas se u razvijenim zemljama sve više identificira i u predškolskom periodu (Visser et al., 2010). Poremećaj pažnje/hiperaktivni poremećaj ili ADHD sindrom (A = Attention-pažnja, D = Deficit-deficit, nedostatak, poremećaj H = Hyperactivity-hiperaktivnost, D = Disorder-poremećaj) je razvojni poremećaj samokontrole i jedan je od najviše publiciranih, kontroverznih i proučavanih neurorazvojnih poremećaja koji utiče kako na samu osobu i njenu porodicu, tako i cjelokupnu zajednicu (Dizdarević, 2013). Definira se kao relativno stabilan uzorak oštećenja nepažnje, hiperaktivnosti i/ili impulzivnosti (APA, 2013), koji pogađa od 2-20% školske populacije (Biederman & Faraone, 2005; Visser et al., 2010; Wolraich et al., 2014). Djeca s ADHD-om ne mogu predvidjeti događaje u budućnosti i usmjeravati svoje ponašanje u skladu s tim, što objašnjava zašto sve obavljaju u posljednjem trenutku, uvijek kasne, nikad nemaju što im treba za školu (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008). Karakteristična ponašanja djeteta s ADHD sindromom su izrazita nestrpljivost, psihomotorni nemir, teškoće u organizaciji (zaboravljaju, gube pribor, knjige, upute), imaju teškoće u slijeđenju uputa, teškoće s pamćenjem, neujednačen uspjeh u različitim predmetima ili područjima, teškoće mišljenja. Također, često imaju teškoće radne memorije i izvršnih funkcija (Martinussen et al., 2005), koje služe za usmjeravanje ciljanih ponašanja, organizacije ponašanja, fleksibilnosti, pažnje i samoregulacijskih procesa, uključujući samokontroliranje (Martinussen & Tannock, 2006). Simptomi ADHD-a pogađaju ponašanje djeteta i njegovo kognitivno, akademsko, emocionalno, socijalno i razvojno funkcioniranje (Rader et al., 2009). Utvrđeno je da 30% i više procenata djece s ADHD-om ponavlja razred, 57% je obuhvaćeno uslugama specijalne edukacije, preko 46% je napustilo školu, 10-20% je isključeno iz škole i 10-35% ne uspijeva da završi srednju školu (Barkley, DuPaul, & McMurray, 1990; Barkley et al., 2002).

Uobičajeno je da su osnovni problemi ADHD-a kod djece prisutni zajedno s drugim razvojnim teškoćama i/ili problemima mentalnog zdravlja. Mnogo je nespecifičnih problema koji su vrlo česti u ADHD-u i mogu se čak i koristiti pogrešno kao osnova za dijagnozu. Döpfner i saradnici (2016) ističu da ova djeca često ponavljaju razred, imaju loše ocjene i slabija postignuća u područjima govora, čitanja, pisanja i računanja. Nadalje, ova djeca imaju lošiju sociometrijsku poziciju u grupi vršnjaka, a i interakcija i komunikacija između roditelja i djeteta ili učitelja i djeteta je često negativnog karaktera. Poremećaj se dijagnosticira prema ICD-11 i prema DSM-5 dijagnostičkim kriterijima. Prema ICD-11 poremećaj pažnje hiperaktivni poremećaj karakterizira postojan obrazac (najmanje 6 mjeseci) nepažnje i/ili hiperaktivnosti-impulzivnosti, sa početkom u razvojnom razdoblju, obično od ranog do srednjeg perioda djetinjstva. Stepen nepažnje i hiperaktivnosti-impulzivnost je izvan granica normalnih varijacija koje se očekuju za dob i nivo intelektualnog funkcioniranja i značajno ometaju akademsko, profesionalno ili

socijalno funkcioniranje. Nepažnja se odnosi na značajne teškoće u održavanju pažnje na zadacima koji ne pružaju visok nivo stimulacije ili česte nagrade, distrakcije i probleme s organizacijom. Hiperaktivnost se odnosi na prekomjernu motoričku aktivnost i teškoće s ostajanjem u mirnom stanju, najevidentnije u strukturiranim situacijama koje zahtijevaju samokontrolu ponašanja. Impulzivnost je sklonost reagiranju na neposredne podražaje, bez razmišljanja ili razmatranja rizika i posljedica. Relativna ravnoteža i specifične manifestacije deficita pažnje i hiperaktivno-impulzivnih karakteristika variraju među pojedincima i mogu se mijenjati tijekom razvoja. Kako bi dijagnosticirali poremećaj obrazac ponašanja mora biti jasno vidljiv u više od jednog okruženja (WHO, 2018).

Prema DSM-5 (APA, 2013), da bi deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj bio dijagnosticiran, moraju biti zadovoljeni sljedeći uvjeti:

a) najmanje šest ili više simptoma nepažnje i/ili hiperaktivnosti – impulzivnosti traju najmanje šest mjeseci, do te mjere da su mal adaptivni i nekonzistentni s razvojnim stupnjem,
b) neki simptomi hiperaktivnosti-impulzivnosti ili nepažnje postojali su prije dvanaeste godine,
c) neko oštećenje kao posljedica simptoma očituje se u dvije ili više sredina (npr. kućnoj, školskoj, radnoj),
d) moraju postojati jasni dokazi klinički značajnog oštećenja socijalnog, akademskog ili radnog funkcioniranja.

Lijekovi koji imaju stimulativno djelovanje predstavljaju najčešći i najučinkovitiji tretman u teškim slučajevima ADHD-a, gdje oko 70% pacjenata reaguje na farmakološki pristup (Spence et al., 1996). Stimulansi pojačavaju inhibitorni utjecaj prefrontalne kortikalne regije i tako reduciraju hiperaktivnost. Njihova je učinkovitost doduše kratkotrajna i privremena, ali ipak u 60% do 80% slučajeva mogu smanjiti hiperaktivnost, nepažnju, impulzivnost i agresivnost školske djece, te poboljšati motoričku koordinaciju i rukopis (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008).

Razumijevanje povezanosti između farmakološkog tretmana djece s ADHD-om i problema koji su povezani s korištenjem lijekova su neophodni za procjenu potencijalne koristi samog tretmana. Mnogi autori navode da su lijekovi učinkoviti u smanjenju ADHD simptoma u kratkom vremenskom periodu od početka uzimanja i prepoznati su kao prva linija tretmana za školsku djecu, adolescente i odrasle osobe (Philipsen et al., 2015). Tako, Hauck i saradnici (2017) retrospektivnom studijom na slučajno odabranom uzorku su utvrdili da je prevalenca za ADHD od 5.4% (7.9% muškaraca, 2.7% žena), gdje je većina (70.0%) osoba s ADHD-om primala lijekove. Uz terapiju lijekovima popravlja se ponašanje i društveno funkcioniranje djeteta, te njegova pažnja, više nego postignuća u učenju. Korist od ovih lijekova u procesu učenja je kratkotrajna i nije dokumentirana poboljšanjem akademskog uspjeha. Oko 25% do 40% djece s ADHD-om ne reagiraju na liječenje stimulansima (Hallahan et al., 2005). Primjena stimulansa je kontraindicirana u djece s epilepsijom, bolestima srca i jetre, hipertenzijom i ne preporučuju se u djece s hiperkinezama tipa tikova (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008). Na početku liječenja treba odrediti odgovarajuću početnu dozu i povisivati je do optimalnog, a ne samo vidljivog rezultata. Ako bolesnik ne reagira na najveću dozu prvo odabranog lijeka, treba pokušati s drugim i redovito pratiti pacijenta, kako bi se osigurala optimalna regulacija simptoma (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008). Međutim, upotreba lijekova u tretmanu je često pod

kritikom mnogih autora, upravo zbog niza nuspojava i česte pojave smrtnosti kod osoba s ADHD-om. Ovi lijekovi liječe mnoge osnovne simptome ADHD-a, te djeca pokazuju poboljšanu kontrolu impulsa, izvršavaju zadatak na vrijeme i sarađuju s odraslim, te dolazi do smanjenja hiperaktivnost i poremećaja u ponašanju. Međutim, postoje i nuspojave, kao što su usporen rast, smanjenje apetita, povišen krvni pritisak, nesanica i promjene u raspoloženju (Barkley, 2016). Quinn i saradnici (2017) su proveli istraživanje s ciljem ispitivanja dugoročne povezanosti između upotrebe lijekova za ADHD i kasnijih događaja koji su povezani s uzimanjem istih. Autori su analizirali razdoblje od 2005. do 2014. godine na uzorku od 2993887 (47.2% ženskih) adolescenata i odraslih osoba s ADHD-om. Uspoređen je rizik od događaja povezanih s uzimanjem lijekova (tj. posjeta hitnoj službi) tokom mjeseci u kojima su primali propisanu terapiju u odnosu na rizik tokom mjeseci u kojima nisu. Rezultati su ukazali da je malo vjerojatno da će upotreba lijekova kod ADHD-a biti povezano s većim rizikom upotrebe lijekova u adolescenciji ili odrasloj dobi.
Ciljevi rada su: utvrditi prevalencu ADHD-a kod djece osnovno-školske dobi i utvrditi uticaj ADHD-a na akademski uspjeh i vladanje učenika i utvrditi broj djece s ADHD-om u neuropsihijatrijskih klinikama i uvrditi da li i koju medikamentoznu terapiju korsite, kao i nuspojave medikamentozne terapije.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja čine dva poduzorka. Prvi poduzorak čini 1935 učenika osnovnoškolske dobi (6-14 godina) uključenih u redovni sistem odgoja i obrazovanja na području Federacije Bosne i Hercegovine (Tabela 1.). Od ukupnog broja djece u odgojno-obrazovnim ustanovama u kojima je izvršeno istraživanje uključeno je svako treće dijete u uzorak. Izbor odgojno-obrazovnih ustanova i ispitanika je bio po slučajnom odabiru. Kriteriji za uključivanje u uzorak djece osnovnoškolske dobi su bili: dob djeteta od 6-14 godina, prisustvo karakterističnih obilježja tipičnog razvoja, pohađanje osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, zainteresiranost roditelja za učešćem u istraživanju.

Tabela 1. Struktura uzorka
Table 1. Sample structure

		N	%
Spol	Dječaci	874	45.2
	Djevojčice	1061	54.8
Uspjeh ispitanika	Nedovoljan	3	0.2
	Dovoljan	28	1.4
	Dobar	179	9.3
	Vrlo dobar	416	21.5
	Odličan	1309	67.6
Vladanje ispitanika	Zadovoljava	13	0.7
	Dobro	63	3.3
	Vrlo dobro	168	8.7
	Odlično	1691	87.4

Od ukupnog broja ispitanika 45.2% (N = 874) su dječaci i 54.8% (N = 1061) djevojčice. Najveći broj ispitanika su bili odlični učenici, odnosno njih 67.6% ili 1309, dok je vrlo

dobrih učenika bilo 21.5% ili 416. Samo 1.4% učenika je bilo sa dovoljnim uspjehom, dok je 0,2% učenika bilo sa nedovoljnim uspjehom. Prosječan uspjeh učenika iznosio je 4.55 sa standardnom devijacijom 0.73. Od ukupnog broja ispitanika 87.4% učenika je bilo sa odličnim vladanjem, dok je 8.7% njih imalo vrlo dobro vladanja. Samo 0.7% ispitanika, odnosno 13 učenika je imalo vladanje koje zadovoljava, dok je njih 3.3% ili 63 bilo sa dobrim vladanjem. Prosječno vladanje učenika iznosio je 4.83 sa standardnom devijacijom 0.49.

Drugi poduzorak je formiran analizom medicinske dokumentacije neuropsihijatrijskih klinika kliničkih centara KBC „Mostar“, UKC „Tuzla“, KB „Doktor Irfan Ljubijankić“ Bihać i KBC Sarajevo. Uzorak čine djeca koja imaju dijagnozu ADHD-a uzrasta od 0-16 godina, oba spola.

Mjerni instrumenti

ADHD ispitan je primjenom instrumenta Test za deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (*Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Test – ADHDT,* Gillian, 1995). To je standardiziran i normiran test koji pridonosi dijagnosticiranju učenika s deficitom pažnje/hiperaktivnim poremećajem. ADHDT se sastoji iz 36 čestica u kojima se opisuju ponašanje i karakteristike osoba s ADHD-om i temelje se na najčešćim problemima ponašanja navedenim u DSM-5 i stručnoj literaturi. Sastoji se od tri subtesta: subtest hiperaktivnosti, subtest impulsivnosti i subtest nepažnje.

- Subtestom hiperaktivnosti mjere se pretjerani motorički pokreti, a ilustriraju ga čestice „pretjerano trčanje, skakanje, penjanje“ i „pretjerano govorenje“.
- Subtestom impulzivnosti procjenjuju se problemi inhibiranja ponašanja i odgađanja reakcije, a ilustriraju ga čestice „djeluje prije nego što promisli“.
- Subtestom nepažnje mjere se problemi osobe s usmjeravanjem pažnje na važna obilježja zadataka ili posla, a ilustriraju ga primjeri „ne uspijeva završiti što započne“ i „ima teškoće s održavanjem pažnje“.

Svaka čestica se procjenjuje na trostupanjskoj skali sa značenjima 0-nije problem, 1-blagi problem, 2-ozbiljan problem. Test je jednostavan za administriranje i mogu ga primijeniti roditelji, učitelji i druge osobe koje poznaju dijete. Procjene pouzdanosti i valjanosti su veoma visoke i podupiru upotrebu testa kao dijagnostičkog instrumenta.

Način provođenja istraživanja

Naučno-istraživački projekat u sklopu kojeg je izvršeno istraživanje pod nazivom „Prediktori upotrebe lijekova prema DSM V kriterijima kod ADHD-a i refleksija na ponašanje djece“ finansiran je od strane Federalnog ministarstva obrazovanja i nauke za finansiranje/sufinansiranje naučno-istraživačkih i istraživačko razvojnih projekata u 2019. godini. Istraživanje je provedeno na području gradova Tuzla, Sarajevo, Mostar, Bihać i Zenica. Istraživanje je ukupno trajalo 12 mjeseci. Tokom prva dva mjeseca izvršen je izbor ispitanika i prilagođavanje materijala procjene. Od 2. do 4. mjeseca istraživači su izvršili Reviziju/prilagođavanje pretest prevođenja. Od 4-12 mjeseca izvršen je rad na terenu, odnosno istraživači su obilazili ustanove obrazovanja i kliničke centre tj. neuropsihijatrijske klinike za djecu i adolescente. Tokom 9-12. mjeseca obavljeno je sistematiziranje sakupljenih podataka i analiza gotovih rezultata.

Metode obrade podataka

Obrada podataka obuhvata metode deskriptivne statistike i inferencijalne statističke analize (regresijska analiza) u svrhu utvrđivanja uticaja ADHD-a na akademski uspjeh i vladanje učenika. Podaci dobiveni ovim istraživanjem su obrađeni statističkim programom SPSS 21. for Windows.

REZULTATI I DISKUSIJA

Prevalenca ADHD-a

U odnosu na zabilježene bruto rezultate ADHDT za svakog ispitanika na uzorku od 1935 ispitanika, izračunate su standardizirane vrijednosti posebno za dječake i djevojčice prema normativnim tablicama za pretvaranje bruto rezultata u subtestovima. Pomoću određenog raspona standardiziranih vrijednosti subtestova i ADHD koeficijenta procijenjena je vjerojatnost postojanja ADHD poremećaja. ADHD koeficijent, kao najpouzdaniji pokazatelj postojanja ili ne poremećaja, izračunat je određivanjem zbroja standardiziranih vrijednosti u subtestovima, nakon čega se taj zbroj pretvorio u koeficijent. ADHD koeficijent ima aritmetičku sredinu 100 sa standardnom devijacijom 15. Ako ADHD koeficijent iznosi 90 i više ta osoba vjerojatno ima ADHD. ADHD koeficijenti od 90 do 110 su unutar raspona rezultata ispitanika s ADHD-om u normativnom uzorku. ADHD koeficijenti od 80 do 89 su ispod prosjeka osoba sa ADHD-om i za njih ne treba pretpostaviti da pate od ADHD-a. Značajno niži rezultati su ADHD koeficijent ispod 80 i 70, gdje je vrlo vjerojatno da ta osoba nema ADHD.

Tabela 2. ADHD koeficijenti kod djece osnovnoškolske dobi
Table 2. ADHD coefficients of primary school aged children

Vjerojatnost ADHD-a	**ADHD koeficijent**	**Dječaci**	**Djevojčice**	**Ukupno**	**%**
Vrlo mala	<69	535	757	1292	66.8
Mala	70-79	222	189	411	21.2
Ispodprosječna	80-89	75	60	135	7.0
Prosječna	90-110	32	50	82	4.2
Iznadprosječna	111-120	10	5	15	0.8
Ukupno		**874**	**1061**	**1935**	**100.0**

Postoje različita saopćenja o prevalenci djece s poremećajima ponašanja, ali smatra se obično da je to od 10 do 30% djece (Hwang & Nilson, 2014). Na ukupnom uzorku od 1935 ispitanika, utvrđeno je da 50 djevojčica ima prosječnu vjerojatnoću za ADHD, odnosno 32 dječaka, što ukupno iznosi 82 djece ili 4.2%. Iznadprosječna vjerojatnoća za ADHD otkrivena je kod 10 dječaka i 5 djevojčica što iznosi 0.8% od ukupnog uzorka ispitanika. U odnosu na 1935 djece osnovno školske dobi 5% djece ima veliku vjerojatnost postojanja ADHD i zahtjeva daljnju kliničku obradu. Za djecu koja su postigla ispodprosječne rezultate (N=135 ili 7.0%) ne treba pretpostaviti da pate od ADHD-a, te se može smatrati da vrlo vjerojatno ta djeca nemaju ADHD. Kod 1703 ili 88% ispitanika djece osnovnoškolske dobi utvrđeno je da nemaju ADHD.

Utjecaj ADHD-a na akademski uspjeh

S ciljem procjene utjecaja ADHD-a na akademski uspjeh djece primijenjena je multivarijantna linearna metoda regresijske analize. U testiranom regresijskoj modelu prediktor čini varijabla ADHD, dok kriterij čini varijabla akademski uspjeh. U Tabeli 3. prikazani su rezultati regresijske analize.

Tabela 3. Rezultati regresijske analize utjecaja ADHD na akademski uspjeh učenika
Table 3. Results of regression analysis of the impact of ADHD on the academic performance

Model	Suma kvadrata	df	Aritmetička sredina kvadrata	F	p	β	p
Regresijski	18.13	1	18.13	0.318	0.574[b]	-0.058	0.574
Rezidualni	5420.36	95	57.05				
Ukupno	5438.495	96					

r = 0.058[a]; r^2 = 0.003; korigovani r^2 = -0.007

Iz Tabele 3. je uočljivo da koeficijent korelacije iznosi 0.058, odnosno pokazuje da ne postoji povezanosti između varijabli ADHD i akademskog uspjeha učenika. Kvadrat multiple korelacije iznosi 0.003 odnosno pokazuje da se 0.3% varijabilnosti akademskog uspjeha može objasniti uticajem ADHD. Rezultati Fišerevog testa su pokazali da na nivou statističke značajnosti od 95% ADHD ne utiče na akademski uspjeh. U odnosu na ove rezultate, prethodna istraživanja pokazuju da ADHD negativno utiče na dugoročne akademske ishode (Arnold et al., 2020).

Utjecaj ADHD-a na vladanje

S ciljem procjene utjecaja ADHD-a na vladanje djece osnovnoškolske dobi primijenila se multivarijantna linearna metoda regresijske analize. Prediktor čini varijabla ADHD, dok kriterij čini varijabla vladanje. Prosječno vladanje djece osnovnoškolske dobi na uzorku od 1935 učenika osnovnoškolske dobi iznosilo je 4.83, dok je u učenika s ADHD-om iznosilo 4.51. U Tabeli 4. prikazani su rezultati regresijske analize na grupi učenika sa ADHD-om, odnosno prikazan je utjecaj ADHD-a na vladanje učenika. Iz tabele je uočljivo da koeficijent korelacije iznosi 0.025, odnosno pokazuje da ne postoji povezanosti između varijabli ADHD-a i vladanja učenika. Kvadrat multiple korelacije iznosi 0,001 odnosno pokazuje da se 0.1% varijabilnosti vladanja može objasniti uticajem ADHD. Rezultati Fišerevog testa su pokazali da na nivou statističke značajnosti od 95% ADHD-a ne utiče na vladanje učenika osnovnoškolske dobi.

Tabela 4. Rezultati regresijske analize utjecaj ADHD na vladanje učenika sa ADHD
Table 4. Results of regression analysis of the impact of ADHD on the behavior of students

Model	Suma kvadrata	df	Aritmetička sredina kvadrata	F	p	β	p
Regresijski	3.50	1	3.50	0.061	0.805[b]	0.025	0.805
Rezidualni	5434.98	95	57.21				
Ukupno	5438.49	96					

r = 0.025[a]; r^2 = 0.001; korigovani r^2 = -0.010

Beta koeficijent 0.025 sa statističkom značajnosti $p < 0.05$ ne ukazuje da djeca sa boljim vladanjem imaju manje izražene simptome ADHD-a. Na osnovu rezultata regresijske analize prikazanih u Tabeli 4. možemo zaključiti da uticaj ADHD-a na vladanje djece osnovnoškolske dobi nije statistički značajan.
Danas se govori o naglom porastu neprilagođenog ponašanja školske djece, nemotiviranosti za učenje i slabom školskom uspjehu. Problemi u ponašanju kod učenika manifestuju se često kroz nemogućnost integracije u vršnjačke grupe, jake napade bijesa, izraženu neposlušnost, otpor prema autoritetima, agresivno ponašanje prema drugoj djeci, trajno negativističko, neprijateljsko i prkosno ponašanje prema vaspitačima i suradnicima i sl. (Kojić i Markov, 2010).

Incidenca dijagnosticiranog ADHD-a prema DSM-5 kriterijima i upotreba lijekova kod djece osnovnoškolske dobi u FBiH

U Tabeli 5. su prikazani rezultati incidence dijagnosticiranog ADHD-a prema DSM-5 kriterijima u četiri psihijatrijske klinike u FBiH.

Tabela 5. Incidenca dijagnosticiranog ADHD-a prema DSM-5 kriterijima
Table 5. Incidence of diagnosed ADHD according to DSM-5 criteria

Ukupan broj pacijenata u FBIH s dijagnozom ADHD	**N = 69**	
Spol pacijenata	Muški	42
	Ženski	27
Dobna skupina pacijenata	0-3 godina	9
	4-7 godina	15
	7-10 godina	45
Broj djece uključene u tretman psihologa	Započet tretman	14
	Dovršen tretman	27
	Retestiranje	28
Broj pacijenata uključenih u logopedski tretman	Započet tretman	32
	Završen tretman	37
Broj pacijenata uključenih u Neurofeedback terapiju	Započet tretman	24
	Završen tretman	45

U odnosu na rezultate prikazane u Tabeli 5. vidljivo je da na osnovu dokumentacije neuropsihijatrijskih klinika KBC „Mostar“, UKC „Tuzla“, KB „Doktor Irfan Ljubijankić“ Bihać i KBC Sarajevo zabilježeno je ukupno 69 pacijenata s dijagnozom ADHD-a. Svi pacijenti su uključeni u tretman psihologa, logopeda i neurofeedback terapiju. Najveći broj pacijenata predstavljaju pacijenti u dobnoj skupini od 7-10 godina. U istraživanju je utvrđeno da nitko od 69 pacijenata dijagnosticiranih u okviru kliničkih centara (procjenjenih sa visokom vjerovatnoćom da imaju ADHD prema DSM-5 kriterijima) nije podvrgnut medikamentoznoj terapiji. Aktualni lijekovi, kao što su Dexedrin, Procentra i Zenzedi nisu uvedeni u terapiju pacijenata. Medikamentozna terapija dolazi u obzir tek kada nastupe, značajni problemi u psihosocijalnom području i kontroli ponašanja, koji opterećuju značajno funkcioniranje porodice i djeteta i ugrožavaju dalji razvoj djeteta (Abelein & Stein, 2017).

ZAKLJUČCI

U odnosu na predstavljene rezultate istraživanja možemo zaključiti da na uzorku od 1935 učenika osnovnoškolske dobi u Bosni i Hercegovini je utvrđena prevalenca od 5% djece osnovnoškolske dobi koja imaju ADHD. Rezultati istraživanja su pokazali da prisustvo ADHD-a ne utiče na akademski uspjeh i vladanje ispitanika. Incidenca dijagnosticiranog ADHD-a prema DSM-5 u četiri neuropsihijatrijske klinike u FBiH je 69 osoba. U istraživanju je utvrđeno da nitko od 69 pacijenata dijagnosticiranih u okviru kliničkih centara nije podvrgnut medikamentoznoj terapiji. Zbog činjenice da nitko od osoba sa dijagnosticiranim ADHD-om ne koristi medikamentoznu terapiju nisu se mogle ispitati nuspojave medikamentozne terapije.

LITERATURA

Abelein, P., & Stein, R. (2017). *Förderung bei Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen.* Kohlhammer.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).* Washington, DC.

Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M. & Kewley, G. (2020). Long-Term Outcomes of ADHD: Academic Achievement and Performance. *Journal of Attention Disorders, 24*(1), 73-85. https://doi.org/10.1177/1087054714566076

Barkley, R. A. (2015). ADHD-guiden för föräldrar. *Natur & kultur.*

Barkley, R. A., DuPaul, G. J., & McMurray, M. B. (1990). Comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity as defined by research criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58*(6), 77-789. https://doi.org/10.1037/0022-006X.58.6.775

Barkley, R. A., Fischer, M., Edelbrock, C. E., & Smallish, L. (2002). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria: I. An 8-year prospective follow-up study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 29*(4), 546-557. https://doi.org/10.1097/00004583-199007 000-00007

Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L., & Fletcher, K. (2002). The persistence of attention-deficit/hyperactivity disorder into young adulthood as a function of reporting source and definition of disorder. *Journal of Abnormal Psychology, 111*(2), 279-294. https://doi.org/10.1037/0021-843X.111.2.279

Barkley, R. A. (2016). Is There an Adult Onset Type of ADHD? Issues in Establishing Persistence and Remission of ADHD from Childhood to Adulthood. *The ADHD Report, 24*(6), 6-14. https://doi.org/10.1521/adhd.2016.24.6.6

Biederman, J., & Faraone, S. V. (2005). What Is the Prevalence of Adult ADHD? Results of a Population Screen of 966 Adults. *Journal of Attention Disorders, 9*(2), 384-391. https://doi.org/10.1177/1087054705281478

Dizdarević, A. (2013). *Specijalna edukacija djece sa intelektualnim i razvojnim teškoćama.* Offset, Tuzla.

Döpfner, M., Kinnen, C., & Halder, J. (2016). *THOP-Elternprogramm-Manual für Gruppenleiter: Gruppenprogramm für Eltern von Kindern mit ADHS-Symptomen und expansivem Problemverhalten: mit E-Book inside und Arbeitsmaterial.* Beltz.

Gilliam, J. E. (1995). *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Test.* Austin, TX-pro Ed.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Person.

Hauck, T. S., Lau, C., Wing, L. L. F., Kurdyak, P., & Tu, K. (2017). ADHD Treatment in Primary Care: Demographic Factors, Medication Trends, and Treatment Predictors. *Canadian Journal of Psychiatry*, *62*(6), 393-402. https://doi.org/10.1177/070674 3716689055

Hwang, P., & Nilsson, B. (2014). Gruppsykologi: för skola, arbetsliv och fritid (1 uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.

Jurin, M. i Sekušak-Galešev, S. (2008). Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD)-multimodalni pristup. *Paediatria Croatica*, *52*(3), 195-201.

Kojić, M. i Markov, Z. (2010). Pedagoški model podrške i hiperaktivna deca kroz prizmu metodike likovnog vaspitanja. *Nastava i vaspitanje*, *59*(3), 436-453.

Martinussen, R., & Tannock, R. (2006). Working Memory Impairments in Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder With and Without Comorbid Language Learning Disorders. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *28*(7), 1073-1094. https://doi.org/10.1080/ 13803390500205700

Martinussen, R., Hayden, J., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2005). A Meta-Analysis of Working Memory Impairments in Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 44*(4), 377-384. https://doi.org/10.1097/01.chi. 0000153228.72591.7

Philipsen, A., Jans, T., Graf, E., Matthies, S., Borel, P., & Colla, M. (2015). Effects of Group Psychotherapy, Individual Counseling, Methylphenidate, and Placebo in the Treatment of Adult Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder-A Randomized Clinical Trial. *JAMA Psychiatry*, *72*(12), 1199-1210. https://doi.org/10.1001/jama psychiatry.2015.2146

Quinn P. D., Chang, Z., Hur, K., Gibbons, R. D., Lahey, B. B., Rickert, M. E., Sjölander, A., Lichtenstein, P., Larsson, H., & D'Onofrio, B. M. (2017). ADHD Medication and Substance-Related Problems. *American Journal of Psychiatry, 174*(9), 235-243. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2017.16060 686

Rader, R., & Callen, E. C. (2009). Current Strategies in the Diagnosis and Treatment of Childhood Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *American Family Phisicians*, *79*(8), 657-665.

Spencer, T., Biederman, J., Wilens, T., Harding, M., O'Donnell, D., & Griffin, S. (1996). Pharmacotherapy of attention-deficit hyperactivity disorder across the life cycle. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *35*(4), 409-432. https://doi.org/10. 1097/00004583-199604000-00008. PMID: 8919704

Visser, S., Bitsko, R., Danielson, M., Perou, R., & Blumberg, S. J. (2010). Increasing prevalence of parent-reported attention-deficit/hyperactivity disorder among children—United States, 2003 and 2007. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, *59*(44), 1439-1443.

WHO (2018). Adolescent mental health. Available on link https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Wolraich, M. L., McKeown, R. E., Visser, S., Bard, D., & Cuffe, S. (2014). The Prevalence of ADHD: Its Diagnosis and Treatment in Four School Districts Across Two States. *Journal of Attention Disorder*, *18*(7), 563-575. https://doi.org/10.1177/ 1087054712453169

NAPOMENA

Rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektu „Prediktori upotrebe lijekova prema DSM V kriterijima kod ADHD-a i refleksija na ponašanje djece“, koji je finansiran od strane Federalnog ministarstva obrazovanja i nauke za finansiranje/sufinansiranje naučno-istraživačkih i istraživačko razvojnih projekata u 2019. godini.

ZADOVOLJSTVO POSLOM U EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKIH STRUČNJAKA

JOB SATISFACTION IN EDUCATIONAL AND REHABILITATION EXPERTS

Mirnesa KAVAZOVIĆ[1], Milena NIKOLIĆ[2]
[1]JU Zavod za specijalno obrazovanje i odgoj djece „Mjedenica“,
Sarajevo, Bosna i Hercegovina
[2]Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Zadovoljstvo poslom predstavlja afektivan odgovor ili reakciju na različite uslove i aspekte rada, a bitno je za svaku profesiju. Istraživanja zadovoljstva poslom edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka[1] u svijetu su veoma zastupljena, dok na našem području nisu provođena. Ciljevi istraživanja su bili ispitati stepen ukupnog zadovoljstva poslom u edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka i zadovoljstvo na subskalama (aspektima posla), kao i utvrditi da li se ukupno zadovoljstvo poslom i zadovoljstvo aspektima posla razlikuje u odnosu na spol, hronološku dob i radni staž. U istraživanju je učestvovalo 164 ispitanika. Zadovoljstvo poslom ispitano je upitnikom Job Satisfaction Survey-JSS. Rezultati istraživanja pokazuju da edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci u globalu ispoljavaju ambivalentan odnos prema zadovoljstvu poslom. Spol ne utiče na zadovoljstvo poslom na ukupnom skoru, ali razlike postoje na subskalama Supervizija i Beneficije. Supervizijom su zadovoljnije žene, dok su Beneficijama zadovoljniji muškarci. Radni staž ne utiče na globalno zadovoljstvo poslom, ali razlike postoje na subskali napredovanje. Edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci sa 1 do 5 godina staža ispoljavaju ambivalentan stav prema napredovanju, dok oni sa radnim stažom od 11 do 15 godina ispoljavaju nezadovoljstvo. Razlike u zadovoljstvu poslom u globalu i zadovoljstvu poslom na subskalama ne postoje u odnosu na hronološku dob. Dobijeni rezultati ukazuju na potrebu da se edukacijsko-rehabilitacijskim stručnjacima pruže različiti oblici profesionalne pomoći koji će se odnositi na lične i okolinske faktore koji i dovode do nezadovoljstva poslom.

Ključne riječi: zadovoljstvo poslom, edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci, aspekti posla

ABSTRACT
Job satisfaction is an affective response or reaction to different working conditions and aspects, and it is important for every profession. Surveys of job satisfaction of education and rehabilitation professionals are very common in the world, while in our area they have not been conducted. The objectives of the study were to examine the degree of overall satisfaction of education and rehabilitation professionals with work as well as satisfaction on subscales (aspects of work) and to determine whether overall job satisfaction and job aspects differ in relation to gender, chronological age, and length of service. 164 respondents participated in the research. Job satisfaction was examined by the Job Satisfaction Survey-JSS questionnaire. The results of the research show that education and rehabilitation professionals globally show an ambivalent attitude towards job satisfaction. Gender does not affect job satisfaction on the overall score, but there are differences in the subscales of supervision and benefits. Women are more satisfied with

[1] U radu se pod terminom edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci misli na profile koji su završili studij iz područja edukacije i rehabilitacije, ranije defektologije.

supervision, while men are more satisfied with benefits. Work experience does not affect global job satisfaction, but differences exist in subscale advancement. Education and rehabilitation professionals with 1 to 5 years of experience show an ambivalent attitude towards progress, while those with 11 to 15 years of work experience express dissatisfaction. Differences in job satisfaction globally and job satisfaction on subscales do not exist in relation to chronological age. The obtained results indicate the need to provide education and rehabilitation experts with various forms of professional assistance that will relate to personal and environmental factors that lead to job dissatisfaction.

Keywords: job satisfaction, education and rehabilitation professionals, job aspects

UVOD

Pojam zadovoljstvo potječe od latinske riječi *incunditas* što u prijevodu znači užitak. Iz samog porijekla te riječi vidljivo je da zadovoljstvo poslom treba biti povezano sa uživanjem u onome što se radi (Grbeša, 2018). Zadovoljstvo poslom kompleksan je pojam za koji postoji nekolicina različitih definicija (Bakotić i Vojković, 2013). Zadovoljstvo poslom se definira kao ugodno ili pozitivno emocionalno stanje koje proizlazi iz procjene nečijeg posla ili radnog iskustva (Locke, 1976). Schaffer (1953) smatra da cjelokupno zadovoljstvo poslom zavisi o tome koliko će pojedinčeve potrebe biti zadovoljene u poslu koji obavlja; što se više potrebe zadovolje poslom, to će i zadovoljstvo poslom biti veće. Svakodnevni događaji na radnom mjestu uticat će na zaposlenikov stepen zadovoljstva, ali ti događaji neće bitno mijenjati zaposlenikov cjelokupni osjećaj prema organizaciji u kojoj radi. Prema tome, zadovoljstvo poslom je pojedinčev odgovor na specifične aspekte posla koji obavlja (Mowday, Porter, & Steers, 1982). Prema navedenim definicijama, zadovoljstvo poslom zavisi od pojedinca i njegovog stava prema poslu, očekivanjima koja ima, te kako se želi ostvariti na poslu. Uz to, potrebno je naglasiti da zadovoljstvo nije isključivo povezano sa samim poslom, već i radnom okolinom, kolegama, zadacima i poslovnom politikom organizacije (Bakotić i Vojković, 2013). Arches (1991) definiše zadovoljstvo poslom kao afektivan odgovor ili reakciju na različite uslove i aspekte rada kao što su plaća, nadređeni, kolege, uslovi rada ili/i sam posao. Analizirajući istraživanja Arches uočava da zadovoljstvo poslom, kao afektivno stanje koje opisuje nečije osjećaje prema poslu, može biti povezano sa veličinom organizacije, demografskim kategorijama (spol, dob, obrazovanje, bračni status), jasnoćom radne uloge i socijalnom podrškom (Arches, 1991). Zadovoljstvo na poslu usko je vezano sa mogućnošću zadovoljenja potreba zaposlenika i može se odnositi na sljedeće faktore: saradnici, sadržaj posla, nadređeni, plaća, uslovi rada, radno vrijeme, unapređenje, školovanje, priznanje, status, uspjeh, odgovornost, sigurnost i mogućnost razvoja (Arches, 1991). Spector (1985) definiše zadovoljstvo poslom kao „skup evaluativnih osjećaja prema poslu“, te navodi devet aspekata zadovoljstva poslom koji se mogu mjeriti: plata (iznos i pravednost plate); napredovanje (mogućnosti i pravednost napredovanja); nadređeni (pravednost i kompetencije nadređenih kod obavljanja zadataka rukovoditelja); pogodnosti ili beneficije (osiguranje, odmor i ostale pogodnosti); nagrađivanje (osjećaj poštovanja, priznanja i cijenjenja); uslovi rada (politika, postupci, pravila, birokracija); kolege (kolege sa kojima radimo); priroda posla (uživanje u konkretnim zadacima); komunikacija (podjela informacija unutar organizacije - usmeno ili pismeno). Zadovoljstvo poslom je bitno za svaki posao, a svaka radna organizacija

treba težiti ka tome da njezini radnici budu zadovoljni poslom koji obavljaju, te stoga ne čudi činjenica da je ova tema predmet istraživanja u različitim profesijama. Istraživanja zadovoljstva poslom edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka (u daljem tekstu: ERS) u svijetu su veoma zastupljena, a pokazuju neusaglašene rezultate. Tako ima istraživanja koja izvještavaju da ERS ispoljavaju nisko zadovoljstvo poslom (Shourbagi & Bakkar, 2015; Wangari & Orodho, 2014), kao i istraživanja koja izvještavaju o umjereno visokom zadovoljstvu poslom (Platsidou & Agaliotis, 2008) i visokom zadovoljstvu poslom ERS (Hasan & Aljunid, 2019; Ketheeswaran, 2018). U nekim istraživanjima se izvještava o ambivalentnom odnosu kada je u pitanju zadovoljstvo poslom ERS (Abushaira, 2012; Dhanalakshmi & Gnanajone Eljo 2014; Stempien & Loeb, 2002; Strydom et al., 2012; Suganya & Christopher, 2015; Yavuz, 2018). Neusaglašenost u rezultatima vjerovatno je posljedica kulturoloških, društvenih i političkih različitosti, jer su istraživanja rađena u različitim država. U poređenju sa nastavnicima koji rade sa djecom tipičnog razvoja istraživanja pokazuju da ERS ispoljavaju veći stepen nezadovoljstva, te da najveće nezadovoljstvo ispoljavaju mlađi, manje iskusni, stručnjaci (Stempien & Loeb, 2002). Kontinuirano nezadovoljstvo poslom u ERS može rezultirati napuštanjem posla (Stempien & Loeb, 2002; Wangari & Orodho, 2014).

Zadovoljstvo poslom u ERS je pod uticajem ličnih i sredinskih faktora. Lični faktori su spol, dob, godine radnog iskustva, nivo obrazovanja i sl., dok su sredinski faktori plata, kvaliteta posla, mogućnost napredovanja, uslovi rada, odnosi sa rukovodećim i kolegama i sl. Istraživanja pokazuju da su sredinski faktori bolji prediktori posvećenosti i zadovoljstva poslom u ERS od demografskih varijabli (Billingsley & Cross, 1992). Kada je u pitanju uticaj spola na zadovoljstvo poslom u ERS istraživanja pokazuju da ne postoje razlike u ukupnom zadovoljstvu poslom (Abushaira, 2012; Hasan & Aljunid, 2019; Platsidou & Agaliotis, 2008; Strydom et al., 2012; Yavuz, 2018), ali su razlike utvrđene u odnosu na neke aspekte posla (Ketheeswaran, 2018; Platsidou & Agaliotis, 2008). Platsidou & Agaliotis su uvrdili da žene ispoljavaju veće nezadovoljstvo platom od muškaraca, dok Ketheeswaran utvrđuje da postoje razlike u odnosu na spol na 11 od 14 varijabli koje procjenjuju zadovoljstvo poslom. Istraživanja pokazuju da hronološka dob ne utiče na ukupno zadovoljstvo poslom ERS (Billingsley & Cross, 1992; Shourbagi & Bakkar, 2015; Yavuz, 2018), ali su razlike utvrđene na pojedinim varijabla koje procjenjuju zadovoljstvo poslom (Abushaira, 2012; Ketheeswaran, 2018). Ketheeswaran razlike nalazi na 12 od 14 varijabli koje procjenju zadovoljstvo poslom, a Abushaira utvrđuje da su mlađi spremniji za timski rad dok stariji imaju pozitivniji stav prema onesposobljenju. Istraživanja pokazuju da iskustvo u radu odnosno godine radnog staža ne utiču na ukupno zadovoljstvo poslom u ERS (Hasan & Aljunid, 2019; Shourbagi & Bakkar, 2015; Wangari & Orodho, 2014; Yavuz, 2018). Razlike su utvrđene za određene dimenzije kao što je dimenzija „posao“ (Yavuz, 2018) gdje je utvrđeno da razlike postoje između stručnjaka koji rade 1-10 godina i onih koji rade 21 godinu i više, kao i između onih koji rade 21 godinu i više i onih koji rade od 11 do 20 godina. Ketheeswaran (2018) je utvrdio razlike u odnosu na radni staž na 7 varijabli koje procjenjuju zadovoljstvo poslom.

Istraživanja zadovoljstva poslom u ERS na prostoru Bosne i Hercegovine nisu do sada sprovođena. Ciljevi istraživanja su:

- ispitati stepen ukupnog zadovoljstva poslom u ERS i zadovoljstvo na subskalama (aspektima posla),

- utvrditi da li se ukupno zadovoljstvo poslom i zadovoljstvo aspektima posla razlikuje u odnosu na spol, hronološku dob i radni staž.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U istraživanju je učestvovalo 164 ERS koji su zaposleni u različitim ustanovama (specijalni oblik obrazovanja i odgoja, redovne škole i NVO) za rehabilitaciju, odgoj i obrazovanje djece i odraslih sa razvojnim teškoćama na području BiH. Od ukupnog uzorka, 48 (29.3%) ispitanika je muškog spola, dok je 116 (70.7%) ispitanika ženskog spola. U odnosu na hronološku dob ispitanici su podijeljeni u četiri grupa: grupa od 25 do 35 godina koju čini 66 ispitanika (40.2%), grupa od 36 do 45 godina čini 76 ispitanika (46.3%), grupa od 46 do 55 godina koju čini 16 ispitanika (9,8%), grupa od 56 i više godina koju čini 6 ispitanika (3.7%). U odnosu na radni staž ispitanici su podijeljeni u pet grupa: grupa od 1 do 5 godina koju čini 52 ispitanik (31.7%), grupu od 6 do 10 godina koju čini 32 ispitanika (19.5%), grupu od 11 do 15 godina koju čini 32 ispitanika (19.5%), grupu od 16 do 20 godina koju čini 33 ispitanika (20.1% ispitanika) i grupu u rasponu od 21 i više godina radnog staža koju čini 15 ispitanika (9.1%).

Mjerni instrumenti

Zadovoljstvo poslom ispitano je upitnikom Job Satisfaction Survey-JSS (Spector, 1992). Upitnik mjeri zadovoljstvo poslom u odnosu na devet aspekata posla (subskale), a sadrži ukupno 36 čestica, od kojih se po četiri odnose na svaku pojedinu subskalu. Subskale su plata, napredovanje, supervizija (nadređeni), beneficije (pogodnosti), nagrađivanje, uslovi rada, kolege, priroda posla i komunikacija. Svaka čestica odnosno tvrdnja procjenjuje se na skali Likertovog tipa sa šest stupnjeva. Upitnik je bodovan tako da veći broj bodova ukazuje na veće zadovoljstvo poslom. Kako bi se izbjeglo nasumično davanje odgovora, tvrdnje su date u pozitivnom i negativnom kontekstu, te se negativne tvrdnje boduju u inverziji. Ukupan broj bodova se može kretati u rasponu od 36 do 216, gdje raspon od 36 do 108 predstavlja nezadovoljstvo, raspon između 108 i 144 ambivalentan odnos i raspon od 144 do 216 predstavlja zadovoljstvo poslom. Ukupan broj bodova po subskala interpretira se na sljedeći način: nezadovoljstvo od 4 do 12 bodova, ambivalentan odnos od 12 do 16 bodova i zadovoljstvo od 16 do 24. Upitnik je korišten u velikom broju ispitivanja, te se pokazao dobrom mjerom zadovoljstva u poslu. Mjerni instrument na uzorku ovog istraživanja pokazuje zadovoljavajuću unutrašnju pouzdanost ($\alpha = 0.66$).

Opšti upitnik je konstruisan za potrebe istraživanja i činila su ga pitanja u vezi sociodemografskih podataka o ispitanicima (spol, hronološka dob, radni staž).

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je vršeno nakon pismenog odobrenja nadležnog Kantonalnog ministarstva, te pismene ili usmene saglasnosti rukovodećih osoba odgojno-obrazovnih ustanova. Ispunjavanje upitnika vršeno je elektronskim putem ili štampanim upitnicima koji su dostavljani u ustanove. U istraživanju nisu sudjelovali svi ERS iz ustanova, već samo oni koji su pristali sudjelovati u istraživanju, a isti su informisani o razlogu zbog koje se vrši istraživanje, način ispunjavanja upitnika, kao i činjenici da je istraživanje anonimno, te

da se rezultati istraživanja koriste isključivo u naučno-istraživačke svrhe. Istraživanje je vršeno u periodu od februara do aprila 2020. godine.

Metode obrade podataka

Normalnost distribucije ukupog skora zadovoljstva poslom provjerena je Kolmogorov-Smirnov testom koji je pokazao da je distribucija na granici značajnosti (p = 0.200), ali Shapiro-Wilk test nije statistički značajan (p = 0.591), te možemo koristiti parametrijsku statistiku. Obrada podataka uključivala je deskriptivnu statistiku, t-test kojim su ispitane razlike u odnosu na spol i analizu varijance kojom su ispitane razlike u odnosu na hronološku dob i radni staž.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U Tabeli 1. su predstavljeni rezultati zadovoljstva poslom u ERS na ukupnom skoru i u odnosu na subskale, dok su u Tabeli 2. predstavljeni procenti nezadovoljnih, ambivalentnih i zadovoljnih ERS na ukupnom skoru.

Tabela 1. Zadovoljstvo poslom u ERS na ukupnom skoru i na subskalama
Table 1. Job satisfaction in education-rehabilitation professional (ERP) on the overall score and on the subscales

Zadovoljstvo poslom	Minimum	Maximum	AS	SD
Plata	6.00	21.00	14.04	2.20
Napredovanje	5.00	19.00	12.05	3.25
Supervizija	9.00	23.00	14.94	2.05
Beneficije	4.00	21.00	13.53	3.03
Nagrađivanje	9.00	21.00	14.21	2.37
Uslovi rada	8.00	23.00	15.62	3.55
Kolege	10.00	22.00	15.54	2.30
Priroda posla	6.00	24.00	17.20	2.61
Komunikacija	4.00	20.00	12.56	2.91
Ukupan skor	96.00	154.00	129.70	10.42

Tabela 2. Stepen zadovoljstva poslom u ERS na ukupnom skoru izažen procentima
Table 2. Degree of job satisfaction in ERP on the overall scor expressed as a percentage

Stepen zadovoljstva poslom	f	%
nezadovoljstvo	4	2.4
ambivalentan	149	90.9
zadovoljan	11	6.7

ERS na upitniku za procjenu zadovoljstva poslom postižu prosječan rezultat 129.70 koji predstavlja ambivalentan odnos (Tabela 1.). Vrijednosti standardne devijacije (SD = 10.42) ukazuju na raspršenost rezultata, što potvrđuju i minimalan (96) i maksimalan rezultat (154). Rezultati predstavljeni u Tabeli 2. pokazuju da najveći procenat ispitanika, 90.9%, ispoljava ambivalentan odnos, 6.7% ispoljava zadovoljstvo, dok 2.4% ispoljava nezadovoljstvo. Ambivalentan odnos ERS ispoljavaju na subskali Plata (AS = 14.04), Supervizija (AS = 14.94), Beneficije (AS = 13.53), Nagrađivanje (AS = 14.21), Uslovi rada (AS = 15.62), Kolege (AS = 15.54) i Komunikacija (AS = 12.56). Nezadovoljstvo ispoljavaju na subskali Napredovanje (AS = 12.05), dok zadovoljstvo ispoljavaju na

subskali Priroda posla (AS = 17.20). U Tabeli 3. prikazana je značajnost razlika u zadovoljstvu poslom sa obzirom na spol ispitanika na ukupnom skoru i u odnosu na subskale.

Tabela 3. Razlika u zadovoljstvu poslom ERS u odnosu na spol
Table 3. Difference in job satisfaction of ERP in regard to gender

	spol	**N**	**AS**	**SD**	**t**	**p**
Plata	M	48	14.23	2.47	0.720	0.297
	Ž	116	13.96	2.09		
Napredovanje	M	48	11.79	3.16	-0.666	0.556
	Ž	116	12.16	3.30		
Supervizija	M	48	15.33	2.45	1.589	**0.037**
	Ž	116	14.78	1.85		
Beneficije	M	48	13.19	3.53	-0.933	**0.028**
	Ž	116	13.67	2.79		
Nagrađivanje	M	48	14.46	2.35	0.850	0.869
	Ž	116	14.11	2.38		
Uslovi rada	M	48	16.10	3.78	1.133	0.548
	Ž	116	15.41	3.45		
Kolege	M	48	15.38	2.26	-0.599	0.466
	Ž	116	15.61	2.33		
Priroda posla	M	48	16.58	2.89	-1.966	0.423
	Ž	116	17.46	2.46		
Komunikacija	M	48	12.25	2.82	-0.879	0.743
	Ž	116	12.69	2.95		
Ukupan skor	M	48	129.31	10.86	-0.302	0.813
	Ž	116	129.85	10.28		

Rezultati t-testa (Tabela 3.) pokazuju da razlike u zadovoljstvu poslom u ERS ne postoje na ukupnom skoru (t = -0.302, p = 0.813), ali da postoje na subskali Supervizija (t = 1.589, p = 0.037) i na subskali Beneficije (t = -0.933, p = 0.028). Na subskali Supervizija viši skor postižu žene (AS=15,33), dok na subskali Beneficije viši skor postižu muškarci (AS = 13.67). U Tabeli 4. prikazana je značajnost razlika zadovoljstva poslom u ERS u odnosu na radni staž.

Tabela 4. Razlike u zadovoljstvu poslom ERS u odnosu na radni staž
Table 4. Differences in job satisfaction of ERP in regard to work experience

		Sum of Squares	**df**	**Mean Square**	**F**	**p**
Plata	Between Groups	4.897	4	1.224	0.248	0.911
	Within Groups	784.884	159	4.936		
	Total	789.780	163			
Napredovanje	Between Groups	150.056	4	37.514	3.793	**0.006**
	Within Groups	1572.450	159	9.890		
	Total	1722.506	163			
Supervizija	Between Groups	6.338	4	1.584	0.370	0.830
	Within Groups	681.052	159	4.283		
	Total	687.390	163			

Beneficije	Between Groups	24.946	4	6.236	0.676	0.610
	Within Groups	1467.902	159	9.232		
	Total	1492.848	163			
Nagrađivanje	Between Groups	33.590	4	8.398	1.511	0.202
	Within Groups	883.940	159	5.559		
	Total	917.530	163			
Uslovi rada	Between Groups	25.800	4	6.450	0.505	0.732
	Within Groups	2030.999	159	12.774		
	Total	2056.799	163			
Kolege	Between Groups	37.764	4	9.441	1.815	0.128
	Within Groups	826.937	159	5.201		
	Total	864.701	163			
Priroda posla	Between Groups	39.631	4	9.908	1.469	0.214
	Within Groups	1072.728	159	6.747		
	Total	1112.360	163			
Komunikacija	Between Groups	55.919	4	13.980	1.676	0.158
	Within Groups	1326.471	159	8.343		
	Total	1382.390	163			
Ukupan skor	Between Groups	252.501	4	63.125	0.575	0.681
	Within Groups	17454.255	159	109.775		
	Total	17706.756	163			

Rezultati predstavljeni u Tabeli 4. pokazuju da razlike u zadovoljstvu poslom u ERS u odnosu na radni staž ne postoje na ukupnom skoru (F = 0.575, p = 0.681), ali postoje na subskali Napredovanje (F = 3.793, p = 0.006). U Tabeli 5. prikazani su rezultati Tukey HSD samo za subskalu Napredovanje.

Tabela 5. Rezultati Tukey HSD post hoc testa za subskalu Napredovanje
Table 5. Tukey HSD Post Hoc test results for subscale Promotion

Zavisna varijabla	(I) staž	(J) staž	Srednja razlika (I-J)	Standardna greška	p
Napredovanje	1-5 godina	6-10 godina	0.74519	0.70657	0.829
		11 do 15 godina	**2.68269***	**0.70657**	**0.002**
		16 do 20 godina	0.93648	0.69991	0.668
		21 i vise	1.59103	0.92168	0.421

Rezultati Tukey HSD post hoc testa pokazuju da najveća razlika na subskali Napredovanje postoji između ERS sa 1 do 5 godina radnog staža i onih od 11 do 15 godina radnog staža (p = 0.002). U Tabeli 6. može se vidjeti da ERS sa 1 do 5 godina staža ispoljavaju ambivalentan stav prema napredovanju (AS = 13.06), dok oni sa radnim stažom od 11 do 15 godina ispoljavaju nezadovoljstvo (AS = 10.38). U Tabeli 7. prikazana je značajnost razlika zadovoljstva poslom u ERS u odnosu na hronološku dob ispitanika.

Tabela 6. Rezultati ERS na subskali Napredovanje u odnosu na radni staž
Table 6. Results of ERP on the scale Promotion in relation to work experience

Subskala	Radni staž	N	AS	SD
Napredovanje	1-5 godina	52	13.06	3.35
	6-10 godina	32	12.31	3.20
	11 do 15 godina	32	10.38	3.12
	16 do 20 godina	33	12.12	3.21
	21 i vise	15	11.47	1.96
	Total	164	12.05	3.25

Tabela 7. Razlike u zadovoljstvu poslom ERS u odnosu na hronološku dob
Table 7. Differences in job satisfaction of ERP in relation to chronological age

Zadovoljstvo poslom		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Plata	Between Groups	4.649	3	1.550	0.316	0.814
	Within Groups	785.132	160	4.907		
	Total	789.780	163			
Napredovanje	Between Groups	51.159	3	17.053	1.632	0.184
	Within Groups	1671.347	160	10.446		
	Total	1722.506	163			
Supervizija	Between Groups	7.515	3	2.505	0.589	0.623
	Within Groups	679.876	160	4.249		
	Total	687.390	163			
Beneficije	Between Groups	16.535	3	5.512	0.597	0.618
	Within Groups	1476.312	160	9.227		
	Total	1492.848	163			
Nagrađivanje	Between Groups	12.983	3	4.328	0.765	0.515
	Within Groups	904.548	160	5.653		
	Total	917.530	163			
Uslovi rada	Between Groups	12.162	3	4.054	0.317	0.813
	Within Groups	2044.637	160	12.779		
	Total	2056.799	163			
Kolege	Between Groups	37.178	3	12.393	2.396	0.070
	Within Groups	827.523	160	5.172		
	Total	864.701	163			
Priroda posla	Between Groups	34.375	3	11.458	1.701	0.169
	Within Groups	1077.985	160	6.737		
	Total	1112.360	163			
Komunikacija	Between Groups	34.277	3	11.426	1.356	0.258
	Within Groups	1348.114	160	8.426		
	Total	1382.390	163			
Ukupan skor	Between Groups	449.280	3	149.760	1.388	0.248
	Within Groups	17257.476	160	107.859		
	Total	17706.756	163			

Rezultati analize varijance pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike u zadovoljstvu poslom ERS u odnosu na hronološku dob ni na ukupnom skoru, kao ni na subskalama (Tabela 7.).

DISKUSIJA

Rezultati istraživanja pokazuju da ERS u globalu ispoljavaju ambivalentan odnos prema zadovoljstvu poslom. Ambivalentan odnos ispoljavaju kada je u pitanju plata, supervizija, beneficije, nagrađivanje, uslovi rada, kolege i komunikacija. Nezadovoljstvo ispoljavaju u pogledu napredovanja, dok zadovoljstvo ispoljavaju u odnosu na prirodu posla. U značajnom broju istraživanja zadovoljstva poslom u ERS dolazi se do istih rezultata (Abushaira, 2012; Dhanalakshmi & Gnanajone Eljo 2014; Stempien & Loeb, 2002; Strydom et al., 2012; Suganya & Christopher, 2015; Yavuz, 2018), dok ima i istraživanja u kojima je utvrđeno nezadovoljstvo (Shourbagi & Bakkar, 2015; Wangari & Orodho, 2014). Veoma mali broj istraživanja je pronađen u kojim se utvrđuje zadovoljstvo poslom u ERS (Hasan & Aljunid, 2019; Ketheeswaran, 2018; Platsidou & Agaliotis, 2008). Iz analize istraživanja možemo vidjeti da je više istraživanja koja utvrđuju ambivalentan odnos ili nezadovoljstvo poslom. Bitno je napomenuti da su istraživanja provođena diljem svijeta (Jordan, Indija, SAD, Turska, Oman, Kenija), te da svako društvo i kultura imaju svoje posebnosti koje mogu uticati na zadovoljstvo poslom, ali i pored tih različitosti može se uočiti da se ERS diljem svijeta susreću sa sličnim izazovima koji utiču na njihovo zadovoljstvo poslom kojim se bave. Zanimljivo je da ERS u ovom istraživanju ispoljavaju zadovoljstvo prirodom posla kojim se bave. Do sličnih rezultata dolazi i Mahmutović (2017) koja utvrđuje da su ERS veoma ponosni na ono što mogu činiti drugima i da su sretni što su odlučili raditi svoj posao. Dobijeni rezultati u ovom istraživanju i istraživanju Mahmutović, koje je također provedeno na području BiH, pokazuju da priroda posla nije razlog nezadovoljstva ERS poslom, te da drugi, sredinski, faktori dovode do nezadovoljstva. Moguće je da na zadovoljstvo poslom na ERS kod nas dijelom utiče i radno-pravni status. Naime, kod nas se ovaj profil stručnjaka prima na školsku godinu, što bi značilo neizvjesnost u pogledu zapošljavanja za narednu godinu. Dakle, svake nove školske godine opterećeni su konkursnim procedurama i neizvjesnošću hoće li proći na konkursu i biti angažovani. Cilj ovog istraživanja nije bio usmjeren na utvrđivanje uticaja radno-pravnog statusa na zadovoljstvo poslom u ERS, te bi u budućim istraživanjima trebalo uvrstiti i ovu varijablu. Također, u budućim istraživanjima trebalo bi detaljnije analizirati i aspekte koje su doprinijeli ambivalentnom odnosu kao što su plata, supervizija, beneficije, nagrađivanje, uslovi rada, kolege i komunikacija.

Spol ne utiče na zadovoljstvo poslom na ukupnom skoru, ali razlike postoje na subskalama supervizija i beneficije. Supervizijom su zadovoljnije žene, dok su beneficijama zadovoljniji muškarci. U većini istraživanja se nalazi da spol ne utiče na globalno zadovoljstvo poslom u ERS (Abushaira, 2012; Hasan & Aljunid, 2019; Platsidou & Agaliotis, 2008; Strydom et al., 2012; Yavuz, 2018). Slično kao i u ovom istraživanju, u nekima se utvrđuje da razlike postoje na određenim subskala ili aspektima posla. Tako su Platsidou & Agaliotis (2008) utvrdili da žene ispoljavaju veće nezadovoljstvo platom od muškaraca, dok Ketheeswaran (2018) utvrđuje da razlike u odnosu na spol postoje na 11 od 14 varijabli koje procjenjuju zadovoljstvo poslom.

Razlike u zadovoljstvu poslom ERS u odnosu na radni staž ne postoje na ukupnom skoru, što pokazuju i druga istraživanja (Hasan & Aljunid, 2019; Shourbagi & Bakkar, 2015; Wangari & Orodho, 2014; Yavuz, 2018), ali postoje u odnosu na aspekte posla, što pokazuju i neka od analiziranih istraživanja (Ketheeswaran, 2018; Yavuz, 2018). U ovom istraživanju se pokazalo da razlike postoje na subskali Napredovanje. Najveće razlike na subskali Napredovanje su utvrđene između ERS sa 1 do 5 godina radnog staža i onih od 11 do 15 godina radnog staža. ERS sa 1 do 5 godina staža ispoljavaju ambivalentan stav

prema napredovanju, dok oni sa radnim stažom od 11 do 15 godina ispoljavaju nezadovoljstvo. Dakle, kako rastu godine staža raste i nezadovoljstvo u pogledu mogućnosti napredovanja na poslu. Dobijeni rezultati se mogu objasniti zapažanjem Antoniou, Polychroni, & Vlachakis (2006) koji navode kako ERS na početku karijere ulažu velike razine energije kako bi ostvarili svoje početne (često nerealne) ciljeve, a istovremeno se moraju nositi s brojnim novim i teškim radnim zahtjevima. Posljedično dolazi do smanjenog zadovoljstva poslom i povećanog osjećaja frustracije i stresa (Pines & Aronson, 1988, prema Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006). Konstantno svakodnevno prilagođavanje različitim potrebama i zahtjevima korisnika, te suočavanje s njihovim različitim životnim pričama i sve složenijim teškoćama zahtijeva sve više vremena i stručnog znanja od ERS, što može biti iznimno teško i iscrpljujuće (Družić Ljubotina i Friščić, 2014) i što se vjerovatno odražava na zadovoljstvo napredovanjem. Novije istraživanje koje je provela Šanca (2020) pokazuje da specijalni i rehabilitacijski pedagozi identificiraju nekoliko faktora koji ometaju njihov profesionalni razvoj, a to su birokracija i uređivanje dokumentacije, neadekvatna ponuda obrazovanja i nedostatak vremena zbog usklađivanja porodičnog/ličnog i poslovnog života. U budućim istraživanjima trebalo bi detaljnije analizirati faktore koji dovode do nezadovoljstva u napredovanju u ERS sa više godina radnog iskustva.

Rezultati ovog istraživanja su pokazali da ne postoje razlike u globalnom zadovoljstvu poslom ERS, kao i zadovoljstvu na pojedinim subskala, u odnosu na hronološku dob. Do istih rezultata dolazi se i u drugim istraživanjima (Billingsley & Cross, 1992; Shourbagi & Bakkar, 2015; Yavuz, 2018).

Dobijeni rezultati ukazuju na potrebu da se ERS pruže različiti oblici profesionalne pomoći (stručni nadzor i stručne edukacije, konzultacije, psihološke krizne intervencije, psihoterapija). Navedeni oblici profesionalne pomoći nisu u dovoljnoj mjeri dostupni ni poznati te ih sami stručnjaci često izbjegavaju (Majdak, 2020). Kontinuirano nezadovoljstvo vremenom će voditi ka napuštanju posla ili pojavi profesionalnog sagorijevanja, što će se odraziti i na zdravlje osobe i njezinu kvalitetu kako radnog života, tako i kvalitetu života uopšte. Stoga je neophodno pomoći ERS u nošenju sa stresom kroz njihovo osnaživanje u smislu učenja strategija nošenja sa stresom. Međutim, potrebna je i prevencija stresa u radnom okruženju, a koja može uključivati različite aktivnosti ovisno o faktorima koji se u nekoj radnoj sredini identificiraju kao mogući izvori stresa. Kako izvori stresa mogu biti lični i okolinski, tako i strategije prevencije mogu biti usmjerene na jačanje same osobe kroz podizanje njezina samopoštovanja, emocionalne inteligencije, učenje strategijama nošenja sa stresom i sl., ali i na unapređivanje sredinskih faktora kao što su prikladno radno okruženje, organiziranje rada u razredu, usmjeravanje na napredovanje djece a ne na njihova ograničenja, podrška i mentorstvo od strane starijih i iskusnijih kolega, i sl. Navedene mjere, kako navodi Platsidou (2010), spadaju u stručne intervencije, ali su pored njih potrebne i inicijalne intervencije. Platsidou pod inicijalnim intervencijama podrazumijeva da se već prilikom školovanja ERS moraju pripremati za pritiske i stresove koje profesija sa sobom nosi.

Ograničenja ovog istraživanja, koja bi mogla uticati na rezultate, su vezana za uzorak istraživanja u smislu veličine pojedinih subuzoraka (daleko manji broj muških ispitanika, samo šest ispitanika iznad 56 godina starosti, petanest ispitanika sa radnim stažim iznad 21 godine). Također, ograničavajući faktor može biti sam mjerni instrument koji se zasniva na subjektivnom osjećaju ispitanika, a ne na objektivnom stanju stvari. Ova poteškoća bi se mogla riješiti time da ispitivač predstavi mjerni instrument, objasni svrhu istraživanja, te zamoli ispitanike da na objektivan način odgovore na postavljene tvrdnje,

a ne na osnovu trenutnog osjećaja. Ovaj rad se bavio ličnim faktorima zadovoljstva poslom u ERS, te je potrebno u budućim istraživanjima veći akcenat staviti na sredinske faktore koji utiču na zadovoljstvo poslom.

ZAKLJUČCI

ERS ispoljavaju ambivalentan odnos prema zadovoljstvu poslom uopšte, kao i na subskalama plata, supervizija, beneficije, nagrađivanja, uslovi rada, kolege i komunikacija. Nezadovoljstvo ispoljavaju na subskali napredovanje, dok zadovoljstvo ispoljavaju na subskali priroda posla. Spol ne utiče na zadovoljstvo poslom na ukupnom skoru, ali razlike postoje na subskalama supervizija i beneficije. Supervizijom su zadovoljnije žene, dok su beneficijama zadovoljniji muškarci. Radni staž ne utiče na globalno zadovoljstvo poslom, ali razlike postoje na subskali napredovanje. Najveće razlike su utvrđene između ERS sa 1 do 5 godina radnog staža i onih od 11 do 15 godina radnog staža. ERS sa 1 do 5 godina staža ispoljavaju ambivalentan stav prema napredovanju, dok oni sa radnim stažom od 11 do 15 godina ispoljavaju nezadovoljstvo. Razlike u zadovoljstvu poslom u globalu i zadovoljstvu poslom na subskalama ne postoje u odnosu na hronološku dob. Dobijeni rezultati ukazuju na potrebu da se ERS pruže različiti oblici profesionalne pomoći koji će se odnositi na lične i okolinske faktore koji i dovode do nezadovoljstva poslom. Također, potrebno je pored stručnih intervencija provoditi i inicijalne intervencije, odnosno ERS već tokom školovanja pripremati za pritiske i stres koji profesija sa sobom nosi. Potrebna su dalja istraživanja zadovoljstva poslom u ERS u BiH, koja će pored ličnih faktora ispitivati i sredinske faktore koji utiču na zadovoljstvo poslom. Rezultate ovog istraživanja treba prihvatiti sa određenom rezervom zbog identificiranih ograničavajućih faktora.

LITERATURA

Abushaira. M. (2012). Job Satisfaction among Special Education Teachers in Jordan. *International Interdisciplinary Journal of Education, 1*(3), 48-56.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690. https://doi.org/10.1108/02683940610690213

Arches, J. (1991). Social structure, burnout, and job satisfaction. *Social work*, 36(3), 202-209. Retrieved on 21th October 2020 from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/ 2057805

Bakotić, D. i Vojković, I. (2013). Veza između zadovoljstva na radu i individualnih performansi. *Poslovna izvrsnost: znanstveni časopis za promicanje kulture kvalitete i poslovne izvrsnosti*, 7(1), 33-39. https://hrcak.srce.hr/106138

Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of Commitment, Job Satisfaction, and Intent to Stay in Teaching: A Comparison of General and Special Educators. *The Journal of Special Education, 25*(4), 453-471. https://doi.org/10.1177/002246699202 500404

Dhanalakshmi, V., & Gnanajane Eljo, J. O. J. (2014). Job Satisfaction Among Special Educators Of Children With Developmental Disabilities. *Indian Journal of Applied Research, 4*(12), 196-198.

Družić Ljubotina, O. i Friščić, LJ. (2014). Profesionalni stres kod socijalnih radnika: izvori stresa i sagorijevanje na poslu. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(1), 5-32. https://doi.org/10.3935/ljsr.v21i1.10. https://hrcak.srce.hr/127991

Grbeša, I. (2018). *Utjecaj zadovoljstva uposlenika na uspješnost poslovanja poduzeća u tekstilnoj industriji Splitko-dalmatinske županije* (Diplomski rad). Split: Ekonomski fakultet, Sveučilište u Splitu.

Hasan, H., & Aljunid, S. M. (2019). Job satisfaction among Community-Based Rehabilitation (CBR) workers in caring for disabled persons in the east coast region of Peninsular Malaysia. *BMC Public Health, 19*(208). https://doi.org/10.1186/s12889-019-6520-z

Ketheeswarani, K. (2015). Job satisfaction of teachers attached to the special education units in regular school in Sri Lanka. *European Journal of Special Education Research*, *3*(1). 94-109. https://doi.org/10.5281/zenodo.1162967

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1, 1297-1343. Retrieved 21th September 2019 from https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1639511

Mahmutović, A. (2017). *Profesionalna opterećenost edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka* (Magistarski rad). Tuzla: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Univerzitet u Tuzli.

Majdak, N. (2020). *Značaj supervizije u radu edukacijskih rehabilitatora* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:297273

Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*, New York: Academic Press

Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, *55*(1), 61-76. https://doi.org/10.1080/10349120701654613

Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, *31*(1), 60-76. https://doi.org/10.1177/0143034309360436

Šanca, K. (2020). Poticaji i prepreke na profesionalnom putu specijalnih i rehabilitacijskih pedagoga. *Varaždinski učitelj- digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje, 3*(4), 277-286. https://hrcak.srce.hr/242200

Schaffer, R. H. (1953). Job satisfaction as related to need satisfaction in work. *Psychological Monographs: General and Applied*, 67(14), 1–29. Retreived 13th March 2020 from https://doi.org/10.1037/h0093658

Shourbagi, S. E. L., & Bakkar, B. S. (2015). Job satisfaction among teachers of special education in Sultanate of Oman, *Educational Sciences Journal*, 97-114. http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGJes/JesVol23No4P1Y2015/jes_2015-v23-n4-p1_095-114_eng.pdf

Spector, P. E. (1992). Summated Rating Scales. Newbury Park, CA: Sage.

Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers. *Remedial and Special Education, 23(5)*, 258-267. https://doi.org/10.1177/07419325020230050101

Strydom, L.M., Nortjé, N., Beukes, R., Esterhuyse, K.G., & Westhuizen, J.V. (2012). Job satisfaction amongst teachers at special needs schools. *South African Journal of Education, 32(3)*, 255-266. https://doi.org/10.15700/SAJE.V32N3A582

Suganya, R. L., & Christopher, S. (2014). Job Satisfaction Among Teachers of Children with Learning Disability. *International Journal of Scientific Research*, *3*(9), 92-93. https://www.doi.org/10.36106/ijsr

Wangari, N., & Orodho, J. A. (2014). Determinants of Job Satisfaction and Retention of Special Education Teachers in Primary Schools in Nairobi County, Kenya. *IOSR Journal of Humanities and Social Science, 19(6)*, 126-133. https://doi.org/10.9790/0837-1967126 133

Yavuz, M. (2018). Examination of the Job Satisfaction of Teachers Working With Individuals in Need of Special Education With Regard to Certain Variables. *Journal of Education and Training Studies*, *6*(7), 73-85. https://doi.org/10.11114/jets.v6i7.3228

PREGLED ISTRAŽIVANJA UČESTALOSTI PSIHIJATRIJSKIH POREMEĆAJA U OSOBA SA INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

RESEARCH OVERVIEW ON THE PREVALENCE OF PSYCHIATRIC DISORDERS IN PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Stevan ŠEATOVIĆ[1], Milena NIKOLIĆ[2]
[1]Javna ustanova Centar „Sunce“, Prijedor, Bosna i Hercegovina
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Pregledni rad

APSTRAKT
Opšte prihvaćena je činjenica da su psihijatrijski poremećaji uobičajni u osoba sa intelektualnim teškoćama, ali i dalje postoji neusaglašenost u pogledu prevalence istih. Cilj ovog preglednog rada je analizirati istraživanja koja su se bavila prevalencom psihijatrijskih poremećaja u osoba sa intelektualnim teškoćama i identificirati potencionalne faktore koji dovode do neusaglašenosti u utvrđenim prevalencama. Izvršena je analiza ukupno 14 istraživanja. Rezultati su pokazali da je ukupna prevalenca psihijatrijskih poremećaja neusaglašena i raspršena (kreće se u rasponu od 14,4% do 77%). Faktori koji dovode do raspršenosti u ukupnoj prevalenci su: način formiranja uzorka istraživanja, način postavljanja dijagnoze psihijatrijskog poremećaja, korišteni dijagnostički kriteriji i vrste poremećaja koje se uzimaju u obzir. Ukupna prevalenca psihijatrijskih poremećaja kod osoba sa intelektualnim teškoćama je manja u istraživanjima temeljenim na populaciji, u kojima je dijagnoza psihijatrijskih poremećaja preuzimana iz dosijea, postavljana na temelju ICD-10 kriterija i koja su isključivala poremećaje u ponašanju. Uprkos djelovanju ograničavajućih faktora može se zaključiti da su psihijatrijski poremećaji učestaliji u osoba sa intelektualnim teškoćama svih dobnih grupa. Psihijatrijski poremećaji su učestaliji u djece sa umjernim intelektualnim teškoćama, dok je u odraslih prevalenca psihijatrijskih poremećaja u odnosu na stepen intelektualne teškoće neusaglašena. Analiza istraživanja je ukazala na potrebu daljih istraživanja prevalence psihijatrijskih poremećaja u osoba sa intelektualnim teškoćama uz nastojanje minimiziranja ili potpunog otklanjanja djelovanja ometajućih faktora.

Ključne riječi: intelektualne teškoće, mentalno zdravlje, psihijatrijski poremećaji

ABSTRACT
It is generally accepted that psychiatric disorders are common among people with intellectual disabilities, but there is still disagreement about their prevalence. This review aims to analyze research that has addressed the prevalence of psychiatric disorders in people with intellectual disabilities and to identify potential factors that lead to inconsistencies in the identified prevalence. An analysis of 14 studies was performed. The results showed that the overall prevalence of psychiatric disorders is inconsistent and dispersed (ranging from 14.4% to 77%). Factors that lead to dispersion in the overall prevalence are the way the research sample is formed, the way the psychiatric disorder is diagnosed, the diagnostic criteria used, and the types of disorders taken into account. The overall prevalence of psychiatric disorders in people with intellectual disabilities is lower in population-based studies, in studies in which diagnosis of psychiatric disorders was taken from a dossier, based on ICD-10 criteria, and excluded behavioral disorders. Despite the effects of

these factors, it can be concluded that psychiatric disorders are more common in the population of intellectual disabilities people of all ages. In the population of children with intellectual disabilities, psychiatric disorders are more common in children with moderate intellectual disabilities, while in the population of adults the prevalence of psychiatric disorders concerning the degree of intellectual disabilities is inconsistent. The analysis indicated the need for further research into the prevalence of psychiatric disorders in the population of people with intellectual disabilities, intending to minimize or eliminate the effects of disruptive factors.

Keywords: intellectual disabilities, mental health, psychiatric disorders

UVOD

Opšte prihvaćena definicija mentalnog zdravlja je definicija Svjetske zdravstvene organizacije koja glasi „*Mentalno zdravlje je stanje blagostanja u kojem pojedinac ostvaruje svoje sposobnosti, može se nositi sa normalnim životnim stresovima, može raditi produktivno i plodno i može dati doprinos svojoj zajednici*“ (World Health Organization, 2004. str. 12). Posljednjih decenija intenzivno se radi na unapređenju zdravlja uopšte, pa tako i mentalnog zdravlja, opšte populacije, međutim, kada su u pitanju osobe sa intelektualnim teškoćama (u daljem tekstu: IT) situacija je nešto drugačija. Dugo godina se smatralo da je apsurdno pričati o unapređenju mentalnog zdravlja ovih osoba, jer je vladalo mišljenje da su osobe sa IT u pravilu mentalno poremećene. Smatralo se da je za očekivati da uz IT idu i psihijatrijske bolesti, odnosno da su IT mentalno ili psihičko oboljenje. Zbog navedenog društvena skrb za ove osobe bila je usmjerena uglavnom na zadovoljavanje njihovih fizioloških potreba, a teškoće ponašanja i njihova psihička problematika smatrali su se „normalnim“ dijelom njihova onesposobljenja (Došen, 2005). Došen uočava da je posljedica takvog stava ozbiljan zastoj u razvoju brige za mentalno zdravlje osoba sa IT, pri čemu se isticala nerazvijenost psihijatrijske pomoći za osobe sa IT.

Iako je opšte priznato da IT i psihijatrijski poremećaji koegzistiraju i da su osobe sa IT pod povećanim rizikom za razvoj psihijatrijskih poremećaja (Bojanin, D. Kolar i M. Kolar, 2002) i dalje su neusaglašeni podaci u vezi učestalosti istih u osoba sa IT. Tako, Costello i Bouras (2006) analizirajući istraživanja prevalence psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT navode da se većina procjena kreće od 10-39%. Einfeld, Ellis i Emerson (2011) u svom preglednom istraživanju utvrđuju da se prevalenca psihijatrijskih poremećaja u djece i adolecenata sa IT kreće u rasponu između 30% i 50%. Meta analiza koju su proveli Mazza, Rossetti, Giovanna i Clerici (2020) pokazala je da ukupna prevalenca psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT iznosi 33.6%. Whitaker i Read (2006) analizirajući istraživanja prevalence psihijatrijskih poremećaja nalaze da se ista u djece sa IT kreće od 23.6% do 54.3%, u odraslih između 14.4% do 61.9% i u istraživanjima koja su obuhvatala i djecu i odrasle sa IT između 3.9% do 20%. U DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) se navodi da je stopa učestalosti nekih poremećaja u osoba sa IT, kao što su psihijatrijski poremećaji, cerebralna paraliza, epilepsija itd., tri do četiri puta veća nego u opštoj populaciji. Oko 40% adolescenata i mlađih odraslih osoba sa IT ima psihijatrijski poremećaj, koji traje više od 4 godine (Tonge & Einfeld, 2000, prema D. Kolar, Bojanin i M. Kolar, 2003).

Neusaglašenost rezultata istraživanja o učestalosti psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT predstavlja potencionalnu barijeru za planiranje i pružanje podrške sa ciljem

unapređivanja mentalnog zdravlja ovih osoba. Cilj ovog preglednog rada je analizirati istraživanja koja su se bavila prevalencom psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT i identificirati potencionalne faktore koji dovode do neusaglašenosti u utvrđenim prevalencama.

METOD

Naučni radovi o prevalenci psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT identificirani su u dvije faze. U prvoj fazi je izvršena pretraga kombinovanjem riječi iz tri grupe termina (mentalno zdravlje, onesposobljenje i prevalenca). Iz grupe „termini mentalnog zdravlja“ korišteni su termini mentalni poremećaji i psihijatrijski poremećaji; iz grupe „termini onesposobljenja“ korišteni su termini intelektualne teškoće i mentalna retardacija i iz grupe „termini prevalence“ korišteni su termini prevalenca, učestalost i frekvencija. Prvo je urađena pretraga kombinovanjem po jedne ključne riječi iz svake grupe (npr. mentalni poremećaji/intelektualne teškoće/prevalenca). Pretraga je urađena prvo na engleskom jeziku, a potom i na našem jeziku. Nakon identificiranja radova i njihove analize, prešlo se na drugu fazu, a koja je uključivala ciljano traženje određenih radova koji su navedeni u istraživanjima pronađenim tokom prve faze. Kriteriji za uključivanje radova u pregled bili su sljedeći: a) isključivo radovi koji su objavljeni u cijelosti u nekom od časopisa; b) radovi koji su se se bavili istraživanjem prevalence psihijatrijskih poremećaja u djece, adolescenata i odraslih sa IT; c) radovi koji su uključivali ukupnu prevalencu i/ili prevalencu u odnosu na vrste psihijatrijskih poremećaja. Kriterij isključivanja radova bili su: a) dostupni samo sažeci radova; b) radovi koji su izvještavali o prevalenci samo za jednu psihijatrijsku dijagnozu (npr. depresiji, šizofreniji i sl.). Obuhvaćeni su radovi od 2001. godine do danas.

REZULTATI

Pregled istraživanja prevalence psihijatrijskih poremećaja u djece i adolescenata sa intelektualnim teškoćama

Istraživanja koja su se bavila prevalencom psihijatrijskih poremećaja u djece i adolescenata sa IT predstavljena su u Tabeli 1. Analiza istraživanja pokazuje da od pet istraživanja četiri su rađena na uzorcima koja se temelje na populaciji (Emerson, 2003; Koskentausta et al., 2002; Lakham, 2013; Platt et al., 2018), te se isti mogu smatrati reprezentativnim. U tri istraživanja se navodi ukupna prevalenca psihijatrijskih poremećaja. Emerson (2003) i Koskentausta i saradnici (2002) izvještavaju o prevalenci od 39% odnosno 33%, dok Platt i suradnici (2018) o prevalenci od 65.1%. Istraživanje Manor-Binyamini (2010) provedeno je na prigodnom uzorku i izvještava o ukupnoj prevalenci psihijatrijskih poremećaja u adolescenata sa IT od 77%. U dva istraživanja korišteni su sekundarni podaci. Emerson (2003) je koristio podatke dobivene u istraživanju pod nazivom Mentalno zdravlje djece i adolescenata u Velikoj Britaniji, dok su i Koskentausta i saradnici (2002) koristili podatke dobijene iz registara/dosjea. U preostala tri istraživanja (Lakham, 2013; Manor-Binyamini, 2010; Platt et al., 2018) korišteni su primarni podaci.

Dijagnoza psihijatrijskog poremećaja u tri istraživanja dobivena je na temelju procjene djece primjenom testova koje su primjenjivani na roditeljima i djeci (Emerson, 2003; Platt

et al., 2018) ili samo roditeljima (Manor-Binyamini, 2010). U istraživanju Lakham (2013) dijagnoza je postavljena na temelju kliničke obrade djece, a u istraživanju Koskentausta i saradnika (2002) na temelju reevaluacije podataka iz dosjea. U tri istraživanja su korišteni kriteriji za dijagnosticiranje psihijatrijskih poremećaja iz ICD-10 (Emerson, 2003; Koskentausta et al., 2002; Lakham, 2013), u jednom DSM-IV-TR kriteriji (Manor-Binyamini, 2010), dok su u jednom DSM-IV kriteriji (Platt et al., 2018).

Dva istraživanja imaju i kontrolnu grupu djece tipičnog razvoja (Emerson, 2003; Platt et al., 2018) i u oba je veća učestalost psihijatrijskih poremećaja u djece sa IT. U istraživanju Emerson ukupna prevalenca u djece s IT iznosi 39% a u vršnjaka TR 8.1%, dok u istraživanju Platt i saradnika u djece sa IT prevalenca iznosila 65.1% a u vršnjaka TR 52.7%.

U svim istraživanjima izvještava se i o prevalenci u odnosu na vrstu psihijatrijskih poremećaja. Tako Emerson (2003) utvrđuje da su prevalence poremećaja u ponašanju, anksioznog poremećaja, hiperkineze, pervazivnog razvojnog poremećaja značajno učestalije u djece sa IT nego među njihovim vršnjacima tipičnog razvoja. Platt i saradnici (2018) utvrđuju da su adolescenti sa IT imali u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja višu stopu specifične fobije (30.5% nasuprot 18.4%), agorafobije (7.3% nasuprot 2.2%), poremećaja ponašanja (9.1% nasuprot 4.2%) i bipolarnog poremećaja (8.0% nasuprot 1.0%). U istraživanjima koja su rađena samo na uzorku djece i adolescenata sa IT Koskentausta i saradnici (2002) utvrđuju da su najučestaliji pervazivni razvojni poremećaji i hiperkinetički poremećaji. U istraživanju Lakham (2013) izvještava se da je najveća učestalost problema u ponašanju (80.9%), zatim slijede epilepsija (23.7%), enureza (10.3%), ADHD (6.5%), autizam (4.2%), anksioznost (2.7%), depresija (2.3%), šizofrenija (1.9%), bipolarni poremećaj (1.1%), deluziski poremećaj i opsesivno-kompulzivni poremećaj (0.8%). U istraživanju Manor-Binyamini (2010) izvještava se da najčešći poremećaji iz spektra autizma (70%), poremećaji ponašanja (47%), deficit pažnje i hiperaktivnost (47%) i anksiozni poremećaji (40%).

Kada je u pitanju struktura uzorka djece sa IT u odnosu na stepen intelektualnog oštećenja, u tri istraživanja se ista navodi (Koskentausta et al., 2002; Lakham, 2013; Manor-Binyamini, 2010). U dva je istraživanja izvještavano o prevalenci psihijatrijskih poremećaja u odnosu na stepen IT (Koskentausta et al., 2002; Lakham, 2013). Kostentausta i saradnici utvrđuju da su psihijatrijski poremećaji najučestaliji kod djece sa umjerenim IT, a najmanje učestali kod djece sa dubokim IT, ali razlika nije statistički značajna. U odnosu na vrstu psihijatrijskih poremećaja pokazalo se da je pervazivni razvojni poremećaj najmanje učestao u populaciji osoba sa blažim IT, dok razlika nije bilo u odnosu na druge dijagnoze. U istraživanju Lakham (2013) se pokazalo da je prevalenca psihijatrijskih poremećaja bila statistički viša u djece sa umjerenim IT ($IQ \leq 49$) nego kod djece sa lakšim IT ($IQ \geq 50$).

U svih pet istraživanja identificiraju se ograničavajući faktori i to: pitanje validnosti testova za procjenu psihijatrijskih poremećaja u djece sa IT (Emerson, 2003), reprezentativnost uzorka (Koskentausta et al., 2002; Lakham, 2013; Manor-Binyamini, 2010), postavljanje dijagnoze na temelju podataka iz dosjea (Koskentausta et al., 2002), pitanje pristrasnosti pri kliničkoj procjeni (Lakham, 2013; Manor-Binyamini, 2010), nedostatak kontrolne grupe (Manor-Binyamini, 2010), pitanje komunikacijskih sposobnosti djece i adolescenata sa IT, zastarjelost podataka (prikupljeni prije 10 godina) i činjenica da se radi o studiji presjeka (Platt et al., 2018).

Pregled istraživanja prevalence psihijatrijskih poremećaja u odraslih sa intelektualnim teškoćama

U Tabeli 2. predstavljena su istraživanja prevalence psihijatrijskih poremećaja u odraslih osoba sa IT. Analiza istraživanja je pokazala da je pet istraživanja rađeno na reprezentativnim uzorcima (Axmon et al., 2018; Axmon et al., 2017; Bhaumik et al., 2008; Cooper et al., 2015; Cooper et al., 2007) čija se veličina kretala od n=1023 do n=8014. Od navedenih pet istraživanja samo je u jednom uzorak temeljen na populaciji (Cooper et al., 2007), dok su u preostala četiri istraživanja uzorci formirani na temelju različitih registara, kao što su registri pacijenata, registri osoba sa teškoćama i sl. (Axmon et al., 2018; Axmon et al., 2017; Bhaumik et al., 2008; Cooper et al., 2015). U četiri od navedenih pet istraživanja navodi se ukupna prevalenca psihijatrijskih poremećaja u odraslih sa IT i ista se kreće od 17% (Axmon et al., 2017) do 40.9% (Cooper et al., 2017). U dva istraživanja su korišteni prigodni, manje reprezentativni uzorci. U jednom istraživanja uzorak je formiran (n=101) na temelju podataka iz registra socijalne zaštite (Deb et al., 2001a) i u jednom je uzorak (n=151) odraslih osobe sa IT formiran od osoba koje su smještene u domovima za njegu, rehabilitacijskih centrima i osoba koje su kao vanjski pacijenti došli na prvu psihijatrijsku procjenu (Görmez & Kirpinar, 2018). U oba istraživanja se izvještava o ukupnoj prevalenci psihijatrijskih poremećaja koje iznose 14.4% (Deb et al., 2001a) i 63.5% (Görmez & Kirpinar, 2018). U istraživanju Deb i saradnika, s obzirom na to da je cilj istraživanja bio uporediti učestalost psihijatrijskih poremećaja kod osoba sa IT i opšte populacije, nisu uzete u obzir određeni poremećaji kao što su ADHD, autizam i poremećaji u ponašanju za koje autori navode da je dokumentovano da su učestaliji u osoba sa IT. Tri istraživanja su bazirana na primarnim podacima (Cooper et al., 2007; Deb et al., 2001a; Görmez & Kirpinar, 2018), dok su ostala četiri bazirana na sekundarnim podacima (Axmon et al., 2018; Axmon et al., 2017; Bhaumik et al., 2008; Cooper et al., 2015).

Način na koji su postavljanje dijagnoze psihijatrijskih poremećaja detaljno je objašnjeno za četiri istraživanja u kojima su dijagnoze postavljane na temelju procjene osoba od strane psihijatra (Cooper et al., 2007; Deb et al., 2001a; Görmez & Kirpinar, 2018). U četiri istraživanja nije navedeno na koji način su postavljane dijagnoze psihijatriskih poremećaja (Axmon et al., 2018; Axmon et al., 2017; Bhaumik et al., 2008; Cooper et al., 2015), jer su preuzimane iz registara. Kriteriji koji su korišteni za dijagnosticiranje psihijatrijskih poremećaja su navedni u četiri istraživanja, tako da su u dva istraživanja korišteni ICD-10 kriteriji (Bhaumik et al., 2008; Deb et al., 2001a), u jednom DSM-5 kriteriji (Görmez & Kirpinar, 2018), u jednom su korištena tri kriterija DC-LD, ICD-10-DCR i DSM-IV-TR (Cooper et al., 2007). Dva istraživanja imaju i kontrolne uzorke osoba tipične populacije te utvrđuju da su psihijatrijski poremećaji učestaliji u odraslih sa IT u odnosu na opštu populaciju i to 70% nasuprot 10% (Axmon et al., 2017) odnosno 26.6% nasuprot 14.9% (Cooper et al., 2015).

U svih sedam istraživanja izvještava se o vrstama psihijatrijskih poremećaja. U tri istraživanja se pokazalo da su najučestalije dijagnoze poremećaja u ponašanju i poremećaja iz spektra autizma. Prevalenca poremećaja u ponašanju[1] iznosila je 34% (Görmez & Kirpinar, 2018), 22.5% (Cooper et al., 2007) odnosno 19.8% (Bhaumik et al.,

[1] U nekim istraživanjima koristi se pojam „izazovno ponašanje“ (engl. „*challenging behavior*”). U ovom radu koristit će se pojam poremećaji u ponašanju, jer je termin koji se koriti na našem jezičkom području.

2008), dok je prevalenca poremećaja iz spektra autizma iznosila 13.9% (Görmez & Kirpinar, 2018), 8.8% (Bhaumik et al., 2008) odnosno 7.5% (Cooper et al., 2007). U istraživanju Bhaumik i saradnika (2008) ističe se i depresija (4,3%) i bipolarani afektivni poremećaj (3.0%), dok u istraživanju Cooper i saradnika (2007) afektivni poremećaji (6.6%), psihotični poremećaji (4.4%), te anksiozni poremećaji (3.8%). U istraživanju Görmez & Kirpinar (2018) navode se i poremećaji povezani sa anksioznošću (13.9%) i ADHD (10.6%). U istraživanju Deb i saradnika (2001a), koje nije izvještavalo o dijagnozama poremećaja u ponašanju, ADHD-a, i autizma, najučestaliji su šizofreni i fobični poremećaji (4.4%), te depresivni i generalizirani anksiozni poremećaji (2.2%).
U dva istraživanja uspoređuju se prevaleca u odnosu na vrstu psihijatrijskih poremećaja između osoba sa IT i osoba opšte populacije. Tako je u istraživanju Axmon i saradnika (2017) utvrđeno da najveći broj osoba sa IT (10%) ima „druge psihijatrijske dijagnoze" (tj. nisu uključene ni u jednu od dijagnostičkih grupa), te dijagnozu afektivnog poremećaja (7%). U opštoj populaciji, najčešće dijagnoze bili su afektivni poremećaji (4%) i poremećaji povezani sa zloupotrebom alkohola (4%). U istraživanju Cooper i saradnika (2015) utvrđeno je da su odrasle osobe sa IT imale značajno veću prevalenciju za pet stanja mentalnog zdravlja (depresiju; anksioznost, šizofreniju i srodne neorganske psihoze ili bipolarne poremećaje; anksiozne i druge neurotične, sa stresom povezane poremećaje & somatoformne poremećaje; zloupotrebu alkohola i demenciju) bez značajne razlike pronađene za anoreksiju/bulimiju. Najveća razlika nakon standardizacije za dob, pol i socijalnu deprivaciju bila je za šizofreniju/bipolarnu i anksioznost. Najveća prevalencija za psihijatrijske poremećaje utvrđena je za depresiju sa prevalencijom od 15.8% za osobe sa IT u poređenju sa 10.1% za osobe opšte populacije.
Kada je u pitanju struktura uzorka u odnosu na stepen IT ista je navedena u pet od sedam istraživanja (Axmon et al., 2018; Bhaumik et al., 2008; Cooper et al., 2007; Deb et al., 2001a; Görmez & Kirpinar, 2018), ali se samo u tri istraživanja izvještava o prevalenci psihijatrijskih poremećaja u odnosu na stepen IT. Rezultati istraživanja Axmon i saradnika (2018) su pokazali da su sve psihijatrijske dijagnoze, osim demencije, bile manje učestale među osobama sa težim/teškim IT u odnosu na osobe sa lakšim/umjerenim IT. Osobe sa umjernim IT imale su veće šanse za dijagnozu afektivnih poremećaja u odnosu na osobe sa lakšim IT. Dijagnoze psihotičnih, afektivnih i anksioznih poremećaja i demencije češće su bile kod osoba sa IT koje su ispoljavale poremećaje u ponašanju u odnosu na one koji nisu ispoljavali poremećaje u ponašanju. U istraživanju Bhaumik i saradnika (2008) se pokazalo sa su se psihijatrijske dijagnoze razlikovale među odraslim osobama sa različitim stepenom IT. Osobe sa lakšim i umjerenim IT su imali više dijagnoza šizofrenije i poremećaja ličnosti, dok su osobe sa teškim i dubokim IT imale višu stopu organskih poremećaja, poremećaji autističnog spektra i poremećaji ponašanja. Također, opšta prevalenca psihijatrijskih poremećaja pokazala je da su psihijatrijski poremećaji bilo kojeg tipa bili prisutni kod 44.8% osoba sa teškim IT, 34.3% osoba sa težim IT, 27.4% osoba sa umjernim IT i 24.2% osoba sa lakšim IT. U istraživanju Cooper i saradnika (2007) utvrđeno je da su psihijatrijski poremećaji bilo kojeg tipa bili učestaliji kod osoba sa umjerenim i težim IT (45%) u odnosu na osobe sa lakšim IT (34.4%).
Ograničavajući faktori identificirani od strane samih autora uglavnom se odnose na uzorak istraživanja gdje se ukazuje na slabu obuhvaćenost osoba sa lakšim IT (Bhaumik et al., 2008; Cooper et al., 2007), nedostatak podataka u dosjeima (Cooper et al., 2007; Görmez & Kirpinar, 2018). Kao ograničavajući faktori ističe se činjenica da su

psihijatrijske dijagnoze bazirane samo na kliničkoj procjeni, a ne na primjeni strukturiranih alata procjene (Bhaumik et al., 2008), te problemi dijagnosticiranja određenih psihijatrijskih poremećaja kod osoba sa IT kao što je šizofrenija, te problem diferencijalne dijagnostike posebno pervazivnih razvojnih poremećaja i psihijatrijskih poremećaja (Deb et al., 2001a). Kao ograničavajući faktor autori navode i sam dizajn istraživanja odnosno činjenicu da se radi o studijama presjeka (Axmon et al., 2018; Cooper et al., 2007).

Pregled istraživanja prevalence psihijatrijskih poremećaja na mješovitim uzorcima osoba sa intelektualnim teškoćama

U Tabeli 3. predstavljena su dva istraživanja prevalence psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT temeljeni na mješovitim uzorcima. U istraživanju Hughes-McCormack i saradnika (2017) korišteni su podaci iz popisa stanovništva. Psihijatrijske dijagnoze su postavljene na temelju samoizvještavanja. Utvrđeno je da su psihijatrijski poremećaji u djece sa IT zatupljeni sa 12.8% dok su djece tipičnog razvoja 0.3%. Kod odraslih sa IT učestalost je 23.4%, dok je u osoba opšte populacije 5.3%. U starijih osoba sa IT prevalenca psihijatrijskih poremećaja iznosila je 27.2%, dok je u opštoj populaciji iznosila 4.5%. Kao ograničavajući faktor istraživanja autori navode pitanje tko je za osobe sa IT popunjavao upitnik, oni sami ili neko iz porodice i činjenicu da je u pitanju studija presjeka.

Istraživanje Dykens i saradnika (2015) provedeno je uzorku adolescenata i odraslih osoba sa IT podijeljenih u dvije grupe. Jednu grupu činile su osobe sa Down sindromom, a drugu osobe sa IT druge etiologije. Dijagnoza psihijatrijskog poremećaja postavljena je na temelju procjene od strane psihijatra, a korišteni su DSM-IV-TR kriteriji. Utvrđeno je da su osobe sa Down sindromom u odnosu na druge oblike IT imale značajno veće stope psihoze ili depresije sa psihotičnim karakteristikama (43% naspram 13%), a iste se pretežno javljaju kod žena s Down sindromom. IT grupa je u odnosu na grupu sa Down sindromom imala veće stope bipolarnih poremećaja (29% naspram 4%) i poremećaja kontrole impulsa (38% naspram 20%). Autori navode nekoliko ograničenja istraživanja i to: uzorak koji je bilo relativno mali, psihijatri nisu dijagnozu postavljali na temelju utemeljenog psihijatrijskog intervjua i sveobuhvatne medicinske evaluacije, ne postoje podaci o broju osoba koje uzimaju određenu psihijatrijsku terapiju i sl.

DISKUSIJA

Ukupna prevalenca psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT data je u 11 istraživanja i kreće se od 14.4% (Deb et al., 2001a) odnosno 17% (Axmon et al., 2017) do 77% (Manor-Binyamini, 2010). Nekoliko je razloga za ovako raspršene rezultate, ali prije identificiranja istih važno je napomenuti da rezultati istraživanja Deb i saradnika (2001a) neće biti uzeti u obzir prilikom diskutovanja za određene faktore zbog činjenice što isto ne uključuju određene vrste poremećaja (poremećaji u ponašanju, autizam i ADHD) što je značajno uticalo na ukupnu prevalencu psihijatrijskih poremećaja, a što će biti objašnjeno u nastavku.

Prvi faktor koji značajno utiče na ukupnu prevalencu psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT jeste način formiranja uzorka istraživanja odnosno da li se radi o reprezentativnom ili prigodnom uzorku. Istraživanja na uzorcima temeljenim na populaciji uglavnom

izvještavaju o nešto nižoj ukupnoj prevalenci koja se kreće u rasponu od 33% do 40.9% (Koskentausta et al., 2002; Emerson, 2003; Cooper et al., 2007), dok na prigodnim uzorcima se izvještava o nešto većoj prevalenci – iznad 60% (Görmez & Kirpinar, 2018; Manor-Binyamini, 2010).

Drugi faktor koji dovodi do razlika u prevalencama psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT je način postavljanja psihijatrijske dijagnoze. U istraživanjima u kojima je dijagnoza preuzima iz dosjea prevalenca je nešto manja i kreće se od 17% (Axmon et al., 2017) do 26.6% (Cooper et al., 2015)[2], dok se u istraživanjima u kojima je dijagnoza postavljena na temelju procjene osoba tokom samih istraživanja ista kreće od 40.9% (Cooper et al., 2007) do 77% (Manor-Binyamini, 2010). Vrlo često se kritikuje činjenica da se istraživanja rade na administrativnim, prigodnim uzorcima, ali s druge strane kada se radi procjena osoba postavlja se pitanje da li su korišteni testovi za procjenu psihijatrijskih poremećaja primjereni za populaciju osoba sa IT. Tako Emerson (2003) kao ograničavajući faktor svog istraživanja navodi upravo mjerni instrument za procjenu psihijatrijskih poremećaja koji nije namjenjen za populaciju djece sa IT, a često se u slučaju kliničkih procjena postavlja pitanje pristrasnosti psihijatara (Lakham, 2013).

Treći faktor koji utiče na prevalencu psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT jesu korišteni dijagnostički kriteriji. Istraživanja koja su koristila ICD-10 kriterije izvještavaju o nešto nižoj prevalenci u odnosu na istraživanja koja su koristila DSM kriterije. Tako se prevalenca psihijatrijskih poremećaja u istraživanjima koja koriste isključivo ICD-10 kriterije kreće od 14.4% (Deb et al., 2001a) do 39% (Emerson, 2003), dok se u istraživanjima koja koriste isključivo DSM kriterije kreće od 63.5% (Görmez & Kirpinar, 2018) do 77% (Manor-Binyamini, 2010). Cooper i saradnici (2007) su u svom istraživanju došli do nešto drugačijih rezultata gdje su kod jednog te istog uzorka dijagnozu postavljali na temelju tri kriterija i utvrdili da je najveća prevalenca (35.2%) kada se koriste kriteriji DC-LD, zatim kriteriji ICD-10-DCR (16.6%) i na kraju kriteriji DSM-IV-TR (15.7%). Kriteriji dijagnosticiranja psihijatrijskih poremećaja su vrlo vjerovatno i ključni razlog za različite prevalence. Pitanje dijagnosticiranja psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT je vrlo aktuelno i u istraživanjima se ukazuje na nekoliko problema u ovom području. Buckley i saradnici (2020) ističu da su osobe sa IT pod rizikom nedijagnosticiranja psihijatrijskih poremećaja i „dijagnostičkog zasjenjenja“ odnosno pripisivanja određenih simptoma intelektualnim teškoćama. Npr. ako osoba sa IT ispoljava simptome pervazivnog razvojnog poremećaja isti se mogu pripisati kliničkoj slici intelektualne teškoće i nedijagnosticirati kao zaseban poremećaj. Pretpostavlja se da je problem dijagnostičkog zasjenjivanja značajno prisutan u dijagnosticiranju psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT. U prilog navedenom su i rezultati istraživanja Koskentausta i saradnika (2002) koji su koristeći dosjee djece sa IT prema istim utvrdili da je 11% primarno imalo dijagnozu nekog psihijatrijskog poremećaja, dok je reevaluacija pokazala da ih je 33% ispunjavalo kriterije za psihijatrijsku dijagnozu. Pored navedenog kao čest problem se navodi i pitanje komunikacijskih sposobnosti samih osoba sa IT (Lakham, 2013), jer će iste značajno uticati na postupak dijagnosticiranja. Vrlo često se dijagnoza kod ovih osoba postavlja na temelju intervjuiranja njihovih roditelja/staratelja, osoblja koje pruža podršku i sl.

[2] Autori u radu izvještavaju o prevalenci osoba sa IT koje nemaju psihijatrijsku dijagnozu (73.4%). S obzirom da se u ostalim istraživanjima izvještava o prevalenci psihijatrijskih poremećaja i za ovo istraživanje izračunat je navedeni podatak.

Četvrti faktor za koji je uočeno da utiče na prevalencu psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT je vrsta poremećaja koja se uzima u obzir prilikom istraživanja. Naime, istraživanja koja su uključivala poremećaje u ponašanju uglavnom izvještavaju o većoj prevalenci psihijatrijskih poremećaja (iznad 30%), te se poremećaji u ponašanju u tim istraživanjima nalaze u prva tri najučestalija poremećaja. O povezanosti poremećaja u ponašanju i psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT još uvijek se nedovoljno zna. Tako, Axmon i saradnici (2018) u svom istraživanju utvrđuju da su poremećaji u ponašanju povezani sa psihijatrijskim poremećajima, ali da priroda ove asocijacije ostaje nejasna. Naime, nije jasno da li poremećaji u ponašanju prethode psihijatrijskim poremećajima. Deb i saradnici (2001a) u svom istraživanju isključuju dijagnozu poremećaja u ponašanju, ADHD-a i autizma zbog činjenice da se iste ne uzimaju u obzir ni u istraživanjima na uzorcima opšte populacije. Zbog navedenog razloga u ovom istraživanju je i dobijena najniža prevalenca psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT od 14.4%. Međutim, isti autori u posebnom radu izvještavaju o prevalenci poremećaja u ponašanju na istom uzorku osoba sa IT i utvrđuju da iznosi 66.4% (Deb, Thomas, & Bright, 2001b).

Uprkos navedenim faktorima, koji utiču na istraživanja prevalence psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT, možemo izvući određene zaključke koje je potrebno uzeti sa oprezom. Prevalenca psihijatrijskih poremećaja u djece sa IT je veća u odnosu na njihove vršnjake tipičnog razvoja, što je utvrđeno u istraživanjima Emerson (2003) i Platt i saradnici (2018). Također, prevalenca je veća i u odraslih osoba sa IT što je potvrđeno u istraživanjima Axmon i saradnika (2018) i Cooper i saradnika (2015). Hughes-McCormack i saradnici (2017) utvrđuju da je prevalenca psihijatrijskih poremećaja veća u osoba sa IT u odnosu na osobe opšte populacije u sve tri dobne grupe (od 0-15, od 16-65, 65 i iznad). Iako rezultati pokazuju da je veća stopa psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT nego u opštoj populaciji za sve dobne skupine rezultate treba uzeti sa oprezom. U svih pet istraživanja procjena psihijatrijskih poremećaja u obje grupe izvođena je na isti način što bi pretpostavljalo da se psihijatrijski poremećaji u osoba sa IT ispoljavaju na isti način kao i u osoba opšte populacije, a što, kako ističu Whitaker & Read (2006), nije slučaj. Zbog navedenog postoji mogućnost greške, te da se stopa nekih stanja u osoba sa IT može ili podcijeniti ili precijeniti (Whitaker & Read, 2006).

Kada je u pitanju prevalenca psihijatrijskih poremećaja u odnosu na stepen IT rezultati su neusaglašeni. Tako u istraživanjima prevalence psihijatrijskih poremećaja u djece sa IT veća učestalost se bilježi kod djece sa umjerenim IT odnosno kod djeca sa IQ $\leq$ 49 (Koskentausta et al., 2002; Lakham, 2013). U istraživanjima na populaciji odraslih osoba sa IT veća učestalost se bilježi u odraslih sa težim i teškim IT (Bhaumik et al., 2008), odnosno odraslih sa umjerenim i težim IT (Cooper et al., 2007), dok se u istraživanju Axmon i sradanika (2018) veća stopa bilježi u odraslih sa lakšim i umjerenim IT. Razlog neusaglašenosti u odraslih sa IT može se naći u veličini subuzoraka u odnosu na stepen IT, jer su isti neujednačeni i često neka od grupa prevladava. Whitaker & Read (2006) smatraju da trenutni izostanak dokaza o većoj učestalosti psihijatrijskih poremećaja u odraslih osoba sa lakšim IT ne bi trebalo smatrati konačnim dokazom da stopa psihijatrijskih poremećaja nije veća u ovoj populaciji, jer je moguće da je stopa veća. Naime, Whitaker & Read smatraju da su razlozi ovakvih rezultata metodološke neadekvatnosti istraživanja ili činjenica da su simptomi različitih psihijatrijskih stanja u osoba sa IT drugačiji u odnosu na opštu populaciju. Također, jedan od mogućih razloga je i neobuhvaćenost osoba sa lakšim IT u istraživanjima, jer se kao ograničavajući faktor

u nekim istraživanjima navodi upravo ovaj problem, posebno u administrativnim uzorcima gdje se ističe da osobe sa lakšim IT često nisu u registrima službi za podršku (Bhaumik et al., 2008; Cooper et al., 2007).

Postoje indicije da stanovite razlike postoje u ispoljavanju psihijatrijskih poremećaja kod osoba sa IT u odnosu na etiologiju IT. Osobe sa Down sindromom su sklonije psihozi ili depresiji u odnosu na druge oblike IT, dok su osobe sa drugim oblicima IT sklonije bipolarnim poremećajima i poremećajima kontrole impulsa (Dykens et al., 2015). Navedene rezultate treba provjeriti u budućim istraživanjima obzirom na to da se radi o relativno malom uzorku istraživanja i vrlo heterogenom u odnosu na uzrast.

Sva analizirana istraživanja predstavljaju studije presjeka, te stoga nemamo jasniju sliku što se dešava tokom vremena sa osobama sa IT koje imaju psihijatrijske dijagnoze. Nema podataka da li su te dijagnoze tačne, kako osobe reagiraju na tretman, koji vid tretmana dobijaju, koliko i na koji način dijagnoza utiče na podršku koju osoba dobija i na kvalitetu njezina života i života njezine porodice. Pregled istraživanja o učestalosti psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT jasno ukazuje na potrebu daljih istraživanja i nalaženja odgovora na neka od neriješenih pitanja. Svakako u budućim istraživanjima treba nastojati smanjiti ili u potpunosti otkloniti uticaj faktora koji su identificirani kao ometajući u analiziranim istraživanjima.

ZAKLJUČCI

Pregled istraživanja prevalence psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT pokazao je neusaglašene i vrlo raspršene rezultate. Ukupna prevalenca psihijatrijskih poremećaja se kreće od 14.4% do 77%. Identificirana su četiri ključna faktora koja utiču na raspršenost prevalence a to su: način formiranja uzorka istraživanja, način postavljanja dijagnoze psihijatrijskog poremećaja, korišteni dijagnostički kriteriji i vrste poremećaja koje se uzimaju u obzir. Ukupna prevalenca psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT je manja u istraživanjima temeljenim na populaciji, u kojima je dijagnoza psihijatrijskih poremećaja preuzimana iz dosjea, postavljana na temelju ICD-10 kriterija i koja su isključivala poremećaje u ponašanju. Uprkos djelovanju navedenih faktora može se zaključiti da su psihijatrijski poremećaji učestaliji u osoba sa IT svih dobnih grupa. Psihijatrijski poremećaji su u djece sa IT učestaliji kod djece sa umjernim IT, dok je u odraslih prevalenca psihijatrijskih poremećaja u odnosu na stepen IT neusaglašena.

Analiza istraživanja je ukazala na potrebu daljih istraživanja psihijatrijskih poremećaja u osoba sa IT uz nastojanje minimiziranja ili potpunog otklanjanja djelovanja ometajućih faktora. Dijagnosticiranje psihijatrijskih poremećaja kod osoba sa IT od izuzetnog je značaja, jer psihijatrijski poremećaj mogu značajno uticati na funkcionisanje osoba sa IT i njihovu kvalitetu života, ali i na kvalitetu života njihovih porodica.

LITERATURA

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–5).* Wachington, DC: American Psychiatric Association.

Axmon, A., Björne, P., Nylander, L., & Ahlström, G. (2017). Psychiatric diagnoses in older people with intellectual disability in comparison with the general population: a register study. *Epidemiology and Psychiatric Sciences, 27*(5), 479-491. https://doi.org/10.1017/S2045796017000051

Axmon, A., Björne, P., Nylander, L., & Ahlström, G. (2018). Psychiatric diagnoses in relation to severity of intellectual disability and challenging behaviors: a register study among older people. *Aging & Mental Health, 20*(10), 1344-1350. https://doi.org/10.1080/13607863.2017.1348483

Bhaumik, S., Tyrer, F. C., McGrother, C., & Gangadharan, S. K. (2008). Psychiatric service use and psychiatric disorders in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 52*(11), 986-995. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01124.x

Bojanin, S., Kolar, D., & Kolar, M. (2002). Mentalna retardacija i psihotični poremećaji. *Psihijatrija danas, 34*(3-4), 265-280.

Buckley, N., Glasson, E. J., Chen, W., Epstein, A., Leonard, H., Skoss, R., . . . Downs, J. (2020). Prevalence estimates of mental health problems in children and adolescents with intellectual disability: A systematic review and meta-analysis. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 54*(10), 970-984. https://doi.org/10.1177/0004867420924101

Cooper, S.-A., McLean, G., Guthrie, B., McConnachie, A., Mercer, S., Sullivan, F., & Morrison, J. (2015). Multiple physical and mental health comorbidity in adults with intellectual disabilities: population-based cross-sectional analysis. *BMC Family Practice, 16*, 110. https://doi.org/10.1186/s12875-015-0329-3

Cooper, S.-A., Smiley, E., Morrison, J., Williamson, A., & Allan, L. (2007). Mental ill-health in adults with intellectual disabilities: prevalence and associated factors. *British Journal of Psychiatry, 190*, 27-35. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.022483

Costello, H., & Bouras, N. (2006). Assessment of Mental Health Problems in People with Intellectual Disabilities. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences, 43*(4), 241-251.

Deb, S., Thomas, M., & Bright, C. (2001a). Mental disorder in adults with intellectual disability. 1: Prevalence of functional psychiatric illness among a community-based population aged between 16 and 64 years. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*(6), 495-505. https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00374.x

Deb, S., Thomas, M., & Brignht, C. (2001b). Mental disorder in adults with intellectual disability. 2: The rate of behaviour disorders among a community-based population aged between 16 and 64 years. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*(6), 506-514. https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00373.x

Došen, A. (2005). Mentalno zdravlje djece s mentalnom retardacijom. *Medicina, 42*(41), 101-106.

Dykens, E. M., Shah, B., Davis, B., Baker, C., Fife, T., & Fitzpatrick, J. (2015). Psychiatric disorders in adolescents and young adults with Down syndrome and other intellectual disabilities. *Journal of Neurodevelopmental Disorders, 7*, 9. https://doi.org/10.1186/ s11689-015-9101-1

Einfeld, S. L., Ellis, L. A., & Emerson, E. (2011). Comorbidity of intellectual disability and mental disorder in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 36*(2), 137-143. doi:10.1080/13668250.2011.572548

Emerson, E. (2003). Prevalence of psychiatric disorders in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*(1), 51-58. https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00464.x

Görmez, A., & Kirpinar, İ. (2018). Zeka geriliği olan yetişkinlerde psikiyatrik bozuklukların yaygınlığı ve ilişkili etkenler. *Anatolian Journal of Psychiatry, 18*(4), 338-343. https://doi.org/10.5455/apd.239795

Hughes-McCormack, L. A., Rydzewska, E., Henderson, A., MacIntyre, C., Rintoul, J., & Cooper, S.-A. (2017). Prevalence of mental health conditions and relationship with general health in a whole-country population of people with intellectual disabilities compared with the general population. *BJPsych Open, 3*, 243-248. https://doi.org/10.1192/bjpo.bp.117. 005462

Kolar, D., Bojanin, S., & Kolar, M. (2003). Specifičnosti psihoza mentalno retardirane dece i adolescenata. *Medicinski pregled, LVI*(5-6), 251-255.

Koskentausta, T., Iivanainen, M., & Almqvist, F. (2002). Psychiatric disorders in children with intellectual disability. *Nordic Journal of Psychiatry, 56*(2), 126-131. https://doi.org/10.1080/080394802753617944

Lakham, R. (2013). The coexistence of psychiatric disorders and intellectual disability in children Aged 3–18 years in the Barwani district, India. *ISRN Psychiatry, 7*, 875873. https://doi.org/10.1155/2013/875873

Manor-Binyamini, I. (2010). The Prevalence and Characteristics of Psychiatric Disorders among Adolescent Bedouin with Mild to Moderate Intellectual Disability. *International Journal of Special Education, 25*(2), 26-33.

Mazza, M. G., Rossetti, A., Giovanna, C., & Clerici, M. (2020). Prevalence of co-occurring psychiatric disorders in adults and adolescents with intellectual disability: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabililities, 33*(2), 126-138. https://doi.org/10.1111/jar.12654

Platt, J. M., Keyes, K. M., & McLaughlin, K. A. (2018). Intellectual disability and mental disorders in a US population representative sample of adolescents. *Psychological Medicine, 49*, 952-961. https://doi.org/10.1017/S0033291718001605

Whitaker, S., & Read, S. (2006). The Prevalence of Psychiatric Disorders among People with Intellectual Disabilities: An Analysis of the Literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 19*(4), 330-345. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2006.0293.x

World Health Organization. (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice (Summary Report).* Geneva: World Health Organization.

Tabela 1. Istraživanja prevalence psihijatrijskih poremećaja u djece i adolescenata sa intelektualnim teškoćama
Table 1. Research on the prevalence of psychiatric disorders in children and adolescents with intellectual disabilities

Studija	Opis uzorka	Kako je postavljena dijagnoza psihijatrijskog poremećaja	Utvrđena prevalence psihijatrijskih poremećaja
Emerson (2003)	Stratificirani, nasumični uzorak 10 438 djece između 5 i 15 godina korišten za ispitivanje mentalnog zdravlja kod djece i adolescenata u Velikoj Britaniji. Sekundarnom analizom kod 264 (2,6%) djece su dijagnosticirane IT na temelju operacionalne definicije koju je autor postavio za istraživanje.	U primarnom istraživanju korišten je DAWAB test koji se temelji na DSM-IV i ICD-10 kriterijima. Test se sastoji iz dva intervjua; jedan za roditelje i drugi za djecu iznad 11 godina. U studiji korištene dijagnoze postavljene samo na temelju ICD-10 kriterija.	Ukupna prevalencija psihijatrijskih poremećaja u djece sa IT iznosila je 39%, dok je kod vršnjaka tipičnog razvoja iznosila 8.1%. Prevalence poremećaja u ponašanju, anksioznog poremećaja, hiperkineze, pervazivnog razvojnog poremećaja značajno su učestaliji među djecom i adolescentima sa IT.
Koskentausta et al (2002)	U istraživanje su bila uključena djeca sa IT rođena između 1982. i 1988., a koja su bila stanovnici Southern Häme distrikta u Finskoj 1995. godine, uzrasta između 6 i 13 godina. Broj identificiranih slučajeva bio je 155 što je činilo 0,5% starosne skupine u ovom distriktu. Dijagnoza IT postavljena na temelju IQ koeficijenta.	Podaci iz dosjea djece i ponovna reevaluacija korištenjem ICD-10 kriterija.	Psihijatrijski poremećaji su bili primarno dijagnosticirani kod 17 (11%) osoba iz uzorka. Analizom dosjea broj djece sa psihijatrijskim poremećajima se povećao na 51 (33%). Od ovog broja njih 35 (23%) ispunjavalo je ICD-10 kriterije za specifičnu psihijatrijsku dijagnozu, dok njih 16 (10%) nije ispunilo kriterije i klasificirani su kao nespecificirani mentalni poremećaji (F99). Najučestaliji su pervazivni razvojni poremećaji i hiperkinetički poremećaji.
Lakham (2013)	Uzorak je činilo 262 djece od 3 do 18 godina. Djeca su identificirana anketiranjem porodica (10.909 domaćinstava), a definitivna dijagnoza je postavljanje procjenom baziranom na ICD-10 kriterijima odnosno na temelju procjene IQ koeficijenta.	Psihijatri su dijagnozu postavljali na temelju kliničkih opažanja, pregleda psihičkog stanja, intervjua sa roditeljima i analize ranije medicinske dokumentacije. Korišteni su dijagnostički kriteriji iz ICD-10.	Rezultati su pokazali da je najveća učestalost problema u ponašanju (80.9%), zatim slijede epilepsija (23.7%), enureza (10.3%), ADHD (6,5%), autizam (4.2%), anksioznost (2.7%), depresija (2.3%), šizofrenija (1.9%), bipolarni poremećaj (1.1%), deluziski poremećaj i opsesivno-kompulzivni poremećaj (0.8%). Prevalencija psihijatrijskih poremećaja bila je statistički viša kod djece sa teškim IT(IQ ≤ 49) nego kod djece sa lakšim IT (IQ ≥ 50).
Manor-Binyamini (2010)	Istraživačka populacija je uključivala 30 roditelja 30 beduinskih adolescenata sa lakšim do umjerenim IT koji pohađaju specijalnu školu u beduinskom sektoru. Dijagnoza IT postavljena od strane Ministarstva obrazovanja.	Korišteno je pet instrumenta koje su popunjavali roditelji. Dva psihijatra su analizirali rezultate i konsenzusom postavljali dijagnozu na temelju DSM-IV-TR kriterija.	Rezultati istraživanja su pokazali da je 77% adolescenata imalo barem jedan psihijatrijski poremećaj tokom evaluacije. Najčešći od njih su bili poremećaji iz spektra autizma (70%); poremećaji ponašanja (47%); deficit pažnje i hiperaktivnost (47%); i anksiozni poremećaji (40%).
Platt et al. (2018)	Korišteni podaci iz Nacionalne ankete o komorbiditetu adolescenata od 3 do 18 godina koji su procijenjeni u periodu od 2001. do 2004. godine. Ukupan uzorak je činilo 10 148 adolescenata, a u ovo istraživanje je uključeno 6256 adolescenata za koje su postojale popunjene ankete i od strane adolescenata i od strane roditelja. Dijagnoza IT postavljena na temelju tri kriterija iz DSM-5.	Psihijatrijski poremećaji utvrđeni su pomoću adolescentne verzije Composite International Diagnostic Interview (CIDI) koja se temelji na DSM-IV kriterijima.	Prevalencija IT u ukupnom uzorku istraživanja iznosila je 3.2%. Adolescenti sa IT u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja imali su značajno veću prevalenciju bilo kojeg psihijatrijskog poremećaja (65.1% nasuprot 52.7%). Adolescenti sa IT u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja su imali višu stopu specifične fobije (30.5% nasuprot 18.4%), agorafobije (7.3% nasuprot 2.2%), poremećaja ponašanja (9.1% nasuprot 4.2%) i bipolarnog poremećaja (8.0 % nasuprot 1.0%).

Tabela 2. Istraživanja prevalence psihijatrijskih poremećaja u odraslih sa intelektualnim teškoćama
Table 2. Research on the prevalence of psychiatric disorders in adults with intellectual disabilities

Studija	Opis uzorka	Kako je postavljena dijagnoza psihijatrijskog poremećaja	Utvrđena prevalence psihijatrijskih poremećaja
Axmon, Björne, Nylander, & Ahlström, (2018)	Od 7936 osoba u početnoj kohorti dijagnoza IT utvrđena je kod 2147 osoba (28% lakše IT, 13% umjerene IT, 12% teže i teške IT, dok je 46% imalo dijagnozu drugog ili nespecificiranog oblika IT).	Dijagnoze psihijatrijskog poremećaja preuzete iz dosjea, a postavljane su na temelju ICD-10 kriterija.	Sve psihijatrijske dijagnoze, osim demencije, bile su učestalije u osoba sa lakšim i umjernim IT nego u osoba s težim i teškim IT. Nije pronađen takav jasan obrazac kada se uspoređuju osobe sa umjerenim i lakšim IT, gdje je jedini statistički značajan učinak bio povećan izgled za pojavu afektivnih poremećaja u osoba sa umjerenim IT. Postojala je statistički značajna interakcija između težine IT i poremećaja u ponašanju u pogledu dijagnoze psihotičnih poremećaja (p = 0,009). Među osobama sa lakšim IT povećane su šanse za dijagnosticiranje psihotičnih poremećaja povezanih sa poremećajima u ponašanju (OR 2,52, 95% CI 1,69-3,75), što nije pronađeno među osobama sa umjerenim (OR 0,89, 0,51-1,55) ili teškim/dubokim IT (OR 1,58, 0,60-4,15).
Axmon, Björne, Nylander, & Ahlström, (2017)	Identifikovana je kohorta osoba sa IT (n = 7936), starosti 55 godina ili više u 2012. godini, kao i kohorta podudarne starosti i spola iz opšte populacije (n = 7936). Prosječna starost na početku prikupljanja podataka (tj. 1. januara 2002.) bila je 53 godine (raspon 44-85 godina).	Informacije o psihijatrijskim dijagnozama tokom 2002-2012 prikupljene su iz Nacionalnog registra pacijenata, koji sadrži zapise o svim epizodama bolničke njege i ambulantnih specijalističkih posjeta u Švedskoj. Dijagnoze su postavljane na temelju ICD-10 kriterija.	17% osoba sa IT imalo je najmanje jednu psihijatrijsku dijagnozu u odnosu na 10% osoba opšte populacije. Dijagnoze zabilježene za najveći broj osoba sa IT bile su 'druge' (tj. nisu uključene ni u jednu od dijagnostičkih grupa) psihijatrijske dijagnoze (10% osoba je imalo barem jednu takvu dijagnozu) i afektivni poremećaji (7%). U opštoj populaciji najčešće dijagnoze bili su afektivni poremećaji (4%) i poremećaji povezani sa zloupotrebom alkohola (4%).
Bhaumik et al. (2008)	Uzorak su činile osobe registrirane u Leicestershire Learning Disability Register njih 2711 osoba od kojih je 1244 (45,9%) pristupilo specijalističkim psihijatrijskim uslugama	Dijagnoze su postavljene na temelju intervjua. Korišteni su ICD-10 dijagnostički kriteriji	Prevalenca psihijatrijskih poremećaja među ukupnom ispitanom populacijom bila je 33,8%; najčešći poremećaji bili su poremećaj ponašanja (19,8%) i poremećaji autističnog spektra (8,8%). Epilepsija je bila veoma rasprostranjena (60,8%).
Cooper et al. (2007)	1023 odrasle osobe sa IT koje su identificirane od strane šest medicinskih sestara koje imaju iskustva u radu sa odraslim sa IT i koje su obučene za primjenu instrumenata procjene. Također, u timu su bila i tri ljekara opšte prakse.	Osobe kod kojih je utvrđeno da je moguće, vjerojatno ili definitivno imaju psihijatrijske poremećaje pregledali su i psihijatri koji inače za rad sa osobama sa IT. Dijagnoze su postavljanje prema DC-LD kriterijima, ICD-10 i DSM-IV-TR.	Prevalenca psihičkih poremećaja bila je 40,9% (kliničke dijagnoze), odnosno 35,2% (DC-LD), 16,6% (ICD-10) i 15,7% (DSM-IV-TR). Najčešći tip je problematično ponašanje.
Cooper et al. (2015)	Korišteni su podaci iz Jedinice za kliničku informatiku primarne zdravstvene zaštite na Univerzitetu Aberdeen za svih 1.424.378 registrovanih pacijenata starijih od 18 godina, koji su bili živi i trajno prijavljeni u jednoj od 314 škotskih opštih ordinacija 31. marta 2007. Identificirano je 8014 (0,56 %) osoba sa IT.	Nije navedeno.	Odrasle osobe sa IT su imale značajno veću prevalencu za pet psihijatrijskih dijagnoza, bez značajne razlike samo za anoreksiju/ bulimiju. Najveća razlika nakon standardizacije za dob, pol i deprivaciju bila je za šizofreniju/bipolarnu (OR 7,16, 95 % CI 6,49-7,89) i anksioznost (OR 2,62, 95 % CI 2,41-2,84). Najveća prevalencija utvrđena je za depresiju 15,8% za osobe sa IT u poređenju sa 10,1% za osobe opšte populacije (OR 1,88, 95 % CI 1,76-2,00).

Tabela 2. Istraživanja prevalence psihijatrijskih poremećaja u odraslih sa intelektualnim teškoćama (nastavak)
Table 2. Research on the prevalence of psychiatric disorders in adults with intellectual disabilities (continued)

Studija	Opis uzorka	Kako je postavljena dijagnoza psihijatrijskog poremećaja	Utvrđena prevalence psihijatrijskih poremećaja
Deb, Thomas, & Bright (2001a)	Oko 246 odraslih osoba sa IT u dobi između 16 i 64 godine (3,2 na 1000) bilo je poznato u registrima slučajeva lokalnih socijalnih službi. Od ovih 246 ispitanika, autori su odabrali 120 osoba korištenjem kompjuterizirane metode randomizacije. Od ovih 120 slučajeva, 101 (84%) osoba je bila dostupna za intervju. Tokom intervjua pokazalo se da samo 90 od 101 odrasle osobe ima značajne komunikacijske sposobnosti. Ovih 90 odraslih osoba je odabrano za daljnje psihijatrijske intervjue pomoću PAS-ADD	Provedena je procjena kroz dvije faze. U prvoj fazi proveden je polustrukturirani klinički intervju primjenom PAS-ADD. U drugoj fazi dijagnoza je postavljena korištenjem ICD-10 kriterija. Isključili su dijagnoze poremećaja u ponašanju, ADHD-a i autizma, jer se radi o dijagnozama koje su česte kod osoba sa IT.	Na temelju rezultata PAS-ADD 22,2% je imalo psihijatrijsku dijagnozu, dok je konačnu dijagnozu postavljenu na temelju ICD-10 kriterija imalo 14,4% osoba. Od toga je 4,4% imalo šizofreniju, 2,2% depresivni poremećaj, 2,2% generalizirani anksiozni poremećaj, 4,4% fobiju i 1% deluziski poremećaj.
Görmez & Kirpinar, (2018)	151 odrasla osoba sa IT koje su smještene u domovima za stare, rehabilitacionih centara i osoba koje su posjetile ambulante i prvi put im je dijagnosticirana psihijatrijska dijagnoza.	Svaki učesnik je podvrgnut procjeni licem u lice od strane psihijatra. Dijagnoze su postavljene prema DSM-5 kriterijima.	63,5% ispitanika je ispunilo kriterije za jedan psihijatrijski poremećaj, dok je 21% dobilo više od jedne dijagnoze. Najčešći poremećaji bili su: poremećaji u ponašanju (34%), poremećaji iz spektra autizma (13,9%), poremećaji povezani sa anksioznošću (13,9%) i poremećaj pažnje i hiperaktivnost (10,6%).

Tabela 3. Istraživanja prevalence psihijatrijskih poremećaja na mješovitim uzorcima osoba sa intelektualnim teškoćama
Table 3. Prevalence studies of psychiatric disorders in mixed samples of persons with intellectual disabilities

Studija	Opis uzorka	Kako je postavljena dijagnoza psihijatrijskog poremećaja	Utvrđena prevalence psihijatrijskih poremećaja
Hughes-McCormack et al. (2017)	Popis stanovništva Škotske 2011., a uključuje evidenciju o 5 295 403 osobe; 26 349 (0,5%) sa IT i 5 269 054 bez IT.	Samo-izvještavanje	Mentalni poremećaji su učestaliji u osoba sa IT u svim dobnim grupama: 668 (12.8%) *v.* 2653 (0.3%) uzrast 0-15 godina ($\chi 2$=22415.3; d.f.=1; P<0.001); 4370 (23.4%) *v.* 184 191 (5.3%) uzrast 16-64 godine ($\chi 2$=11907.5; d.f.=1; P<0.001); i 668 (27.2%) *v.* 40 393 (4.5%) iznad 65 godina ($\chi 2$=2857.7; d.f.=1; P<0.001).
Dykens et al. (2015)	119 učesnika, starosti od 13 do 29 godina je evaluirano u jednoj od dvije specijalizirane psihijatrijske klinike. 49 je bilo sa Down sindromom, a 70 sa drugim oblicima IT. Subuzorci su bili slični po godinama, spolu i stepenu IT.	Izvršena je procjena od strane psihijatra koja je uključivala razgovor sa osobom, roditeljima/ starateljima i evaluaciju dokumentacije. Dijagnoza je postavljena korištenjem DSM-IV-TR kriterija.	Osobe sa Down sindromom u odnosu na druge oblike IT imali su značajno veće stope psihoze ili depresije sa psihotičnim karakteristikama (43% naspram 13%), a iste se pretežno javljaju kod žena s Down sindromom. Izraženo motoričko usporavanje u obavljanju rutinskih svakodnevnih aktivnosti ili u ekspresivnom jeziku ispoljeno je kod 17% osoba sa Down sindromom. IT grupa je u odnosu na grupu sa Down sindromom imala veće stope bipolarnih (29% naspram 4%) i poremećaja kontrole impulsa (38% naspram 20%).

POVEZANOST GRUPNIH REHABILITACIJSKIH PROGRAMA I PRILAGODBE DJECE S RAZVOJNIM TEŠKOĆAMA NA KOLETIV

RELATIONSHIP BETWEEN GROUP REHABILITATION PROGRAMS AND ADJUSTMENT OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES TO COLLECTIVE

Tena MATIJAŠ, Dajana BULIĆ
Centar za rehabilitaciju Zagreb, podružnica Sloboština, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
Polazak u ustanovu rane i predškolske dobi djece s teškoćama u razvoju predstavlja za roditelje veliki izazov i često strest. U sklopu Centra za rehabilitaciju Zagreb, podružnica Sloboština pokrenuli smo grupni program Iskustvenih igraonica za djecu s teškoćama u razvoju, od dvije do četiri godine, i njihove roditelje, s ciljem pripreme za polazak u ustanove rane i predškolske dobi. Cilj ovog rada bio je ispitati stavove roditelja, koji su sa svojom djecom sudjelovali u grupnim programima, vezano uz usporedbu grupnih i individualnih rehabilitacijskih programa, kao i prilagodbu te djece na kolektiv, ako su krenula u ustanove rane i predškolske dobi. U ispitivanju je sudjelovalo deset roditelja koji su ispunili anketni upitnik, kreiran za potrebe istraživanja, anonimno i putem interneta. Rezultati su pokazali da većina roditelja smatra kako su grupni programi vrlo korisni i kako je najidealnija kombinacija individualnih i grupnih tretmana. Roditelji djece koja su krenula u ustanove rane i predškolske dobi potvrđuju dobru i brzu prilagodbu njihove djece na kolektiv što pripisuju i grupnom programu Iskustvenih igraonica u kojem su sudjelovali.

Ključne riječi: grupni programi, priprema za kolektiv, razvoj vještina, podrška za roditelje

ABSTRACT
Going to a kindergarten for children with disabilities is a great challenge and often stressful for parents. As part of the Rehabilitation Center Zagreb, branch Sloboština, we launched a group program of Experiential Playrooms for children with disabilities, from two to four years old, and their parents, with the aim of preparing them for kindergarten. The aim of this paper was to examine the attitudes of parents who participated in group programs with their children, regarding the comparison of group and individual rehabilitation programs, as well as the adaptation of these children to the collective, if they went to kindergarten. Ten parents participated in the survey by filling out a survey questionnaire, created for research purposes, anonymously and via the Internet. The results showed that most parents find group programs very useful and the most ideal combination of individual and group treatments. Parents of children who started in early and preschool institutions confirm the good and fast adaptation of their children to the collective, which they attribute to the group program of Experiential Playrooms in which they participated.

Keywords: group programs, team preparation, skills development, support for parents

UVOD

Roditeljstvo je samo po sebi velika odgovornost i mnogi roditelji doživljavaju stres u procesu odgoja svoje djece. No roditelji djece s razvojnim teškoćama uz tu odgovornost imaju još mnoge druge probleme koji dovode do znatno višeg stupnja roditeljskog stresa u usporedbi s roditeljima djece bez teškoća (Hoffman, Sweeney, Hodge, Lopez-Wagner & Looney, 2009). Također se pokazalo kako su majke djece s teškoćama u razvoju izloženije brizi za dijete u odnosu na očeve te doživljavaju višu razinu roditeljskog stresa i depresije te nižu razinu psihičkog blagostanja i fizičkog zdravlja (Dabrowska & Pisula, 2010). Polazak djeteta u vrtić predstavlja za svakog roditelja, a posebno roditelje djece s razvojnim teškoćama, veliki izazov i strepnju, kako će se dijete prilagoditi na novu okolinu i situaciju i hoće li biti prihvaćeno. Socijalne kompetencije koje djeca tijekom ranog djetinjstva razvijaju u interakciji s vršnjacima smatraju se kritičnima za razvoj socijalnih, komunikacijskih i kognitivnih sposobnosti (Kramer, Caldarella, Christensen, & Shatzer, 2010). Ipak, određeni broj male djece, posebno djece s teškoćama u razvoju ili neurorazvojnim rizikom, imaju poteškoća u interakciji s vršnjacima. Stoga su stručnjaci iz SAD-a razvili hijerarhiju poticanja interakcije s vršnjacima koja između ostalog uključuje vježbanje socijalnih vještina i kompetencija od jednostavniji interakcija prema složenijim (Brown, Odom, & Conroy, 2001). Socijalno-emocionalne kompetencije i prilagodljivost važne su karakteristike ne samo za inkluziju u vrtić već i kasniji uspjeh u školi i vanjskom svijetu. Kompetencije uključuju vještine sklapanja prijateljstva, empatiju, međuljudske odnose, doživljavanje, reguliranje i izražavanje emocija na društveno podržavajući način, samopoimanje i samoupravljanje (Merrell, 2011). U literaturi se kao kriterije uspješne integracije u kolektiv odnosno ustanovu rane i predškolske dobi navode: Napredak djeteta u svojim individualiziranim ishodima ili ciljevima. Dobrobiti za dijete s razvojnim teškoćama u stjecanju znanja i vještina predviđenih za svu djecu. Djelatnici ustanove koji prihvaćaju dijete s razvojnim teškoćama kao punopravnog člana skupine. Zadovoljstvo roditelja dobrobitima koje njihovo dijete dobiva od kolektiva te da je ono sretno u grupi vršnjaka (Frazeur Cross, Traub, Hutter-Pishgahi, & Shelton, 2004). Ključni elementi, uspješne integracije i prilagodbe djece s razvojnim teškoćama u redovne ustanove ranog i predškolskog odgoja, koji se navode u literaturi su pozitivni stavovi roditelja i pružatelja usluge prema inkluziji i ravnopravnom uključivanju djece s razvojnim teškoćama u kolektiv. Otvoreni odnos i povjerenje između roditelja i stručnjaka kao ključni element dobre inkluzije i prilagodbe djeteta na kolektiv. Dobra komunikacija između stručnjaka koji provode individualne terapije s djetetom i ostalih članova stručnog tima ustanove rane i predškolske dobi i roditeljima te prilagodba (Frazeur Cross et al., 2004). Pod prilagodbom se, za djecu s razvojnim teškoćama, podrazumijeva svaka promjena napravljena kako bi se podržala sposobnost određenog djeteta da se razvija, uči i sudjeluje u dnevnim rutinama i aktivnostima okruženja. Prilagodba može biti promjena objekta, okoline, uputa, oblika komunikacije, procesa ili proizvoda (Horn, Lieber, Sandall, Schwartz, & Wolery, 2002). Također za svaki od tih elemenata stručnjaci, odgojitelji i pružatelji usluga moraju biti pripremljeni kroz edukaciju prije i tijekom rada te biti izrazito motivirani za posao koji rade i imati pozitivna prijašnja iskustva (Frazeur Cross et al., 2004). Sveobuhvatno istraživanje rane intervencije u djetinjstvu, analiza stanja u Republici Hrvatskoj (2020) ukazuje na nedovoljnu educiranost stručnjaka

uključenih u proces rane intervencije (Vargas-Barón et al., 2020). Stoga smo poučeni dobrim rezultatima grupnog rada s djecom predškolske dobi (Matijaš i Bulić, 2019), pedagoške godine 2019/2020, u Centru za rehabilitaciju Zagreb, podružnica Sloboština, započeli s grupnim programom Iskustvenih igraonica, namijenjenih djeci s teškoćama u razvoju u dobi od dvije do četiri godine koja nisu uključena u ustanove rane i predškolske dobi i njihovim roditeljima. Cilj radionica je na optimalan način potaknuti djetetov cjeloviti razvoj uz primjereno i poticajno okruženje te usvajanje socijalnih vještina unutar male grupe kako bi se dijete kasnije lakše prilagodilo većem kolektivu unutar ustanove za ranu i predškolsku dob. Iako u literaturi nema istraživanja koja pokazuju razlike individualnih i grupnih rehabilitacijskih programa, postoje istraživanja koja pokazuju dobrobiti grupnih tretmana na drugim poljima. Pa tako ispitivanje učinka terapije igrom u malim grupama pokazalo je pozitivne promjene kod djece koja su imala teškoće socijalne integracije i samoregulacije u ustanovama rane i predškolske dobi (Cheng & Ray, 2016). Istraživanje na populaciji djece rane dobi s Down sindromom pokazalo je veće poboljšanje u stjecanju motoričkih vještina kod djece koja su sudjelovala u senzomotoričkim grupama u odnosu na individualnu intervenciju (LaForme Fiss, Effgen, Page, & Shasby, 2009). Razlike grupnog i individualnog pristupa ispitano je na populaciji od 200 osnovnoškolaca s teškoćama učenja u Izraelu te se pokazalo da grupni tretmani imaju veći učinak na ponašanje i akademsko postignuće učenika u odnosu na individualnu akademsku pomoć (Shechtman & Pastor, 2005). Učinkovitost grupnih terapija pokazala se i kod odraslih osoba sa poremećajima mentalnog zdravlja pri čemu je najefikasnija bila kombinacija individualnih i grupnih tretmana (Lange & Petermann, 2013). Da aktivnosti u malim grupama imaju pozitivan učinak i na roditelje djece s teškoćama u razvoju pokazuje istraživanje provedeno među korejskim majkama djece s poremećajima iz spektra autizma, poremećajem pažnje i hiperaktivnosti ili intelektualnim teškoćama, gdje je nađen pozitivan utjecaj grupne art terapije na smanjenje razine roditeljskog stresa, percipiranog stresa i simptoma depresije (Lee, 2021). Stoga su u grupnim rehabilitacijskim programima Iskustvene igraonice aktivno bili uključeni roditelji djece s teškoćama u razvoju, uglavnom majke. Grupe su činili četvero djece s teškoćama u razvoju i jedan od roditelja djeteta, te njihovi braća i sestre kao stalni ili povremeni sudionici. Susreti su se odvijali jedan puta tjedno u trajanju od 90 minuta. Roditelji su direktnim i aktivnim involviranjem educirani i savjetovani kako kroz igru i svakodnevne rutine poticati spremnost svog djeteta za polazak u ustanovu rane i predškolske dobi. Djeca su, kroz interakciju s vršnjacima razvijala socijalne kompetencije i samoregulaciju, a kroz strukturirane dijelove programa usvajala vještine potrebne za bolje funkcioniranje unutar kolektiva. Svaka radionica bila je podijeljena u smislene cjeline. Na početku se svi pozdravljaju kroz pjesmu unutar kruga. Zatim slijedi motorička aktivnost vezana uz temu radionice kako bi se djeca pripremila za strukturiranu aktivnost za stolom koja zahtijeva veću motoričku i perceptivnu preciznost kao i usmjerenost pažnje. Djeca se uče samostalnosti u osobnoj higijeni odnosno pranju ruku koje slijedi prije užine. Tijekom užine također se radi na osamostaljivanju svakog djeteta ali i usmjeravanju roditelja kako da kod kuće potiču to isto. Osim toga, djeca se uče čekanju dok svi ne pojedu, a promatranje drugih često ih motivira da i sami kušaju nešto što inače možda ne bi. Nakon užine i ponovnog pranja ruku i umivanju dolazi period slobodne igre i veće socijalizacije. Iako se u ovom periodu djeci daje veća sloboda, kod djece koja izbjegavaju kontakt s drugom djecom nastoji se

potaknuti interes prema drugoj djeci i na taj način dati smjernice roditeljima kako to mogu činiti kad su s djetetom u parku, igraonici ili na nekom drugom mjestu gdje je dijete u kontaktu s drugom djecom. Igraonica se završava pozdravom kroz pjesmu unutar kruga čime se zatvara cjelina i daje djetetu do znanja da se priprema za odlazak kući što pomaže samoregulaciji. Cilj ovog rada bio je ispitati stavove roditelja vezano uz usporedbu grupnih i individualnih rehabilitacijskih programa, kao i prilagodbu djece na kolektiv koja su krenula u ustanove rane i predškolske dobi.

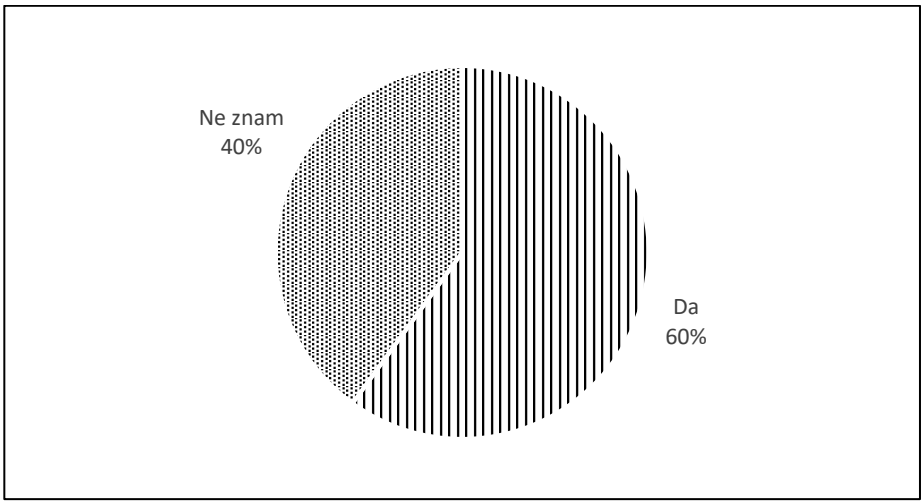
METODE RADA

Prigodni uzorak ispitanika činilo je 10 roditelja koji su sa svojom djecom sudjelovali u grupnom rehabilitacijskom programu Iskustvene igraonice. Za potrebe istraživanja koncipiran je anketni upitnik koji su ispunjavali roditelji, anonimno i putem interneta. Prosjek dobi djece pri uključivanju u individualne programe bila je 10 mjeseci, dok je prosječna dobi pri uključivanju u grupni program bila 24 mjeseca. Najviše su bila zastupljena djeca s Down sindromom, a uz njih bila su prisutna djeca s rijetkim sindromima i poremećajima komunikacije. Roditelji su upoznati s ciljem i svrhom istraživanja, virtualnim putem, te su dali informirani pristanak. Upitnik sadrži 11 pitanja vezano uz stavove roditelja i usporedbu grupnih i individualnih rehabilitacijskih. Prva tri pitanja odnosila su se na opće podatke kao što je vrsta programa u koje je njihovo dijete bilo uključeno i dob djeteta kada je uključeno u pojedine programe. Zatim su uslijedila četiri kvalitativna pitanja slobodnog tipa u kojima su roditelji deskriptivno odgovorili vezano uz prednosti i nedostatke individualnih i grupnih programa. Osmo i deveto pitanje odnosilo se na vještine koje je dijete usvojilo brže tijekom grupnih tretmana. Zadnje pitanje podijeljeno je u dvanaest potpitanja čiji su odgovori stupnjevani po Likertovoj skali sa 5 stupnjeva (ne slažem se, djelomično se ne slažem, niti se slažem niti se ne slažem, djelomično se slažem, slažem se). Na kraju su roditelji imali mogućnost napisati svoje dodatne komentare. Drugi dio upitnika odnosio se na roditelje djece koja su krenula u ustanovu rane i predškolske dobi te je sadržavao pet pitanja. Prva tri pitanja vezana su uz eventualnu prisutnost poteškoća u prilagodbi djeteta na kolektiv te vrsti i duljini trajanja tih poteškoća. Dok su u četvrtom pitanju odgovori stupnjevani sa da, ne i ponekad vezano uz izjave o trenutnom ponašanju djeteta unutar kolektiva. Za ispunjavanje on-line ankete bilo je potrebno dvadeset minuta, a podaci su prikupljani u periodu od mjesec dana, kroz mjesec prosinac. Rezultati su statistički obrađeni u okviru Google obrasca u kojem je izrađen i sam upitnik, pri čemu su korištene mjere deskriptivne statistike te je prikazana učestalost odgovora na svako pitanje. Odgovori na pitanja upitnika bodovani su po Likertovoj skali, odgovori, koji su izraženi u stupnjevima, su se zbrojili te su rezultati izraženi u apsolutnoj vrijednosti i relativno u postotku.

REZULTATI I DISKUSIJA

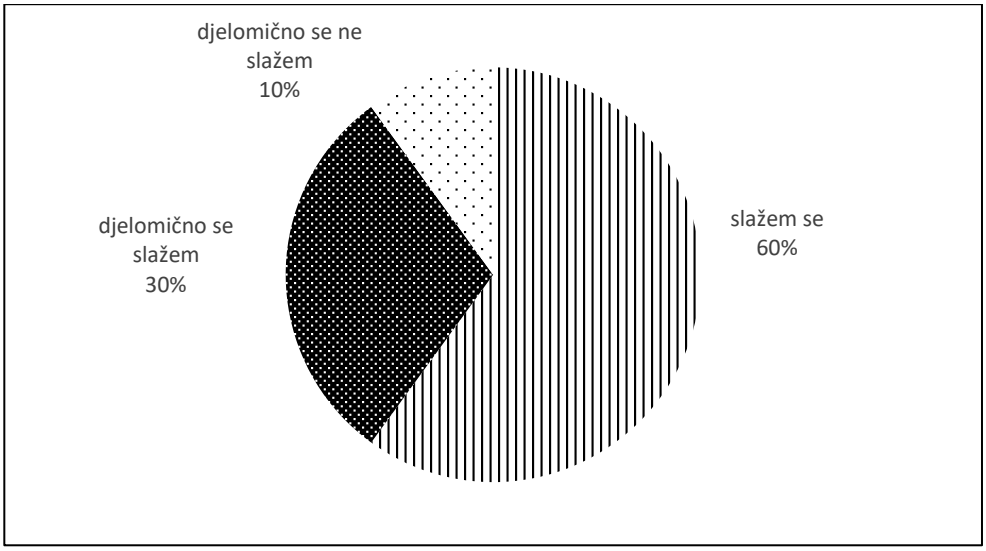
Upitnik je poslan na 14 ispitanika od kojih je odgovorilo 10, što čini 71% od poslanih upitnika. Od 10 ispitanika, njih 6 su sudjelovali i u drugom dijelu upitnika obzirom da su njihova djeca uključena u ustanove rane i predškolske dobi. Kao prednosti individualnih tretmana roditelji navode veću mogućnost stručnjaka da se posveti djetetu

i fokusira samo na njega i njegove individualne potrebe, kao i potrebe te obitelji. Nadalje kod individualnog pristupa ne postoje dodatni ometajući faktori koji mogu utjecati na pažnju djeteta. Kao prednosti grupnih tretmana roditelji navode socijalizaciju i interakciju s drugom djecom i učenje od drugih kao i privikavanja na drugačije okruženje što ih čeka i u ustanovi rane i predškolske dobi. Za nedostatke su navedene kod individualnog pristupa ne mogućnost interakcije s drugima i brža zasićenost kod djeteta, a kod grupnih dodatni distraktori i nemogućnost stručnjaka da se u potpunosti posveti samo jednom djetetu.

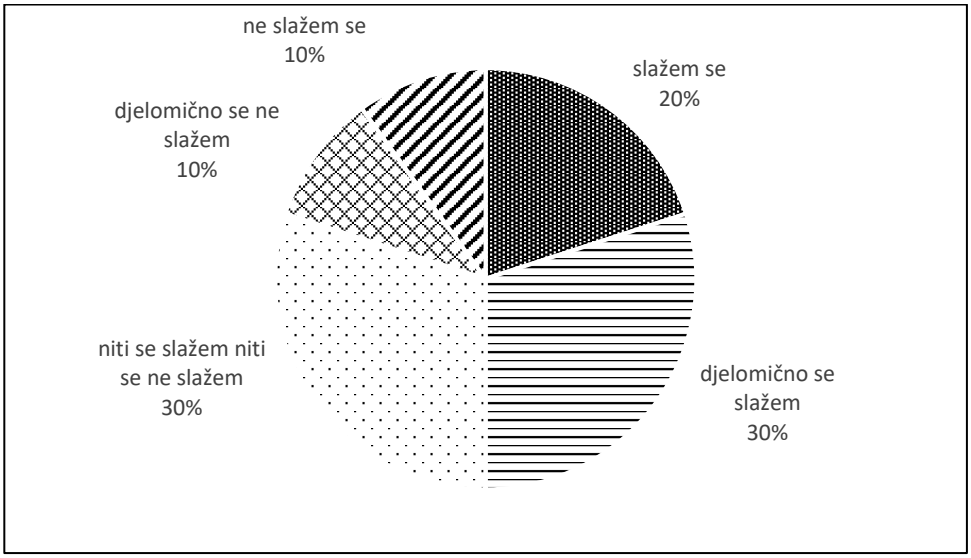


Slika 1. Odgovori na pitanje: „Da li je Vaše dijete usvojilo neke vještine brže tijekom grupnih programa?“
Figure 1. Answers to the question “Did your child learn some skills faster during group programs?”

Nešto više od pola roditelja smatraju da su njihova djeca usvojila neke vještine brže tijekom grupnih programa. Navode da su to „vještine praćenje rada u grupi, potreba i motivacija za sudjelovanjem u grupnoj aktivnosti, samostalno skidanje odjeće i pospremanje, pranje ruku, samostalno jedenje, veće samopouzdanje, učenje pjesmica i socijalne vještine“. Ovi rezultati idu u prilog ranije navedenom istraživanju u kojem se pokazao pozitivan učinak grupnih aktivnosti na motorički razvoj djece s Down sindromom (LaForme Fiss et al., 2009). Učenje po modelu, posebno promatranjem vršnjaka, može biti veliki izvor motivacije, što je posebno vrijedno kad je riječ o aktivnostima svakodnevnog života, kao što su oblačenje i svlačenje, hranjenje i osobna higijena.



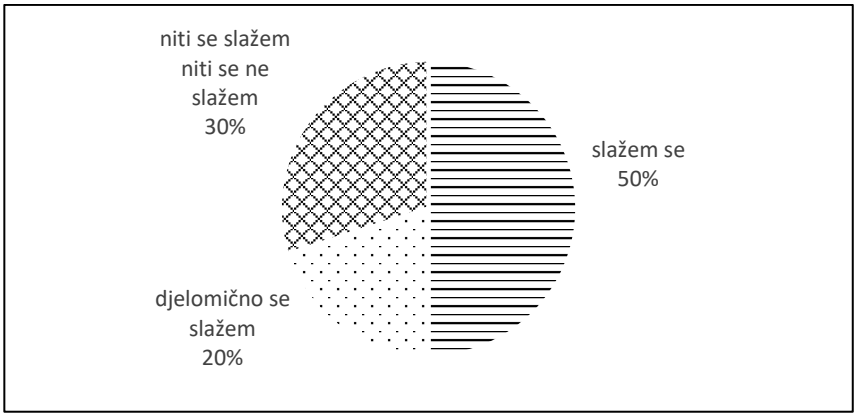
Slika 2. Stavovi ispitanika vezano uz pitanje: „Tijekom grupnih terapija imala/o sam priliku povezati se s drugim roditeljima i čuti njihova iskustva što mi je puno značilo“.
Figure 2. Respondents' attitudes regarding the question: “During group therapies, I had the opportunity to connect with other parents and hear their experiences, which meant a lot to me.”



Slika 3. Stavovi ispitanika vezano uz pitanje: „Tijekom grupnih programa moje dijete je lakše prihvaćalo aktivnosti za stolom u odnosu na individualni pristup“
Figure 3. Respondents' attitudes regarding the question: “During the group programs, my child found it easier to accept activities at the table compared to the individual approach.”

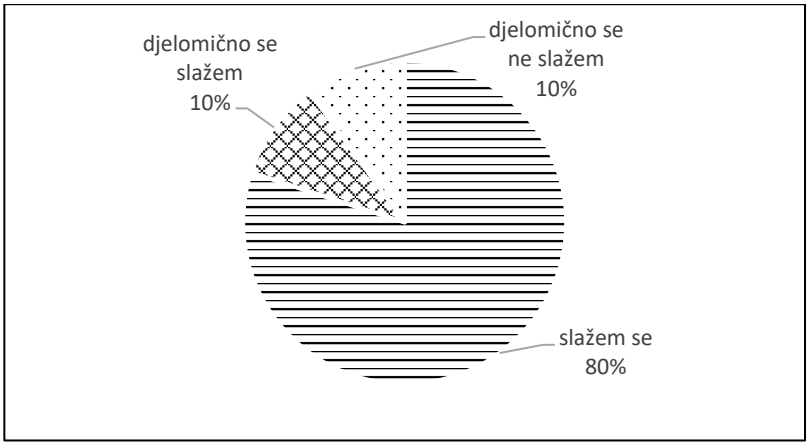
Kako je ranije navedeno, grupni programi imaju utjecaj i na roditelje (Lee, 2021). Većina roditelja, njih 90% izjavila je da im je povezivanje s drugim roditeljima i njihovim iskustvima puno značilo (Slika 2). Njih 80% također smatra da je imalo priliku učiti na primjerima drugih roditelja i njihovog odnosa s djetetom tijekom radionica. Ta se

dinamika može osjetiti i tijekom samih radionica, u početku se roditelji i djeca tek upoznaju i vidi se određena distanca, no s vremenom se i roditelji i djeca sve više otvaraju za interakciju.

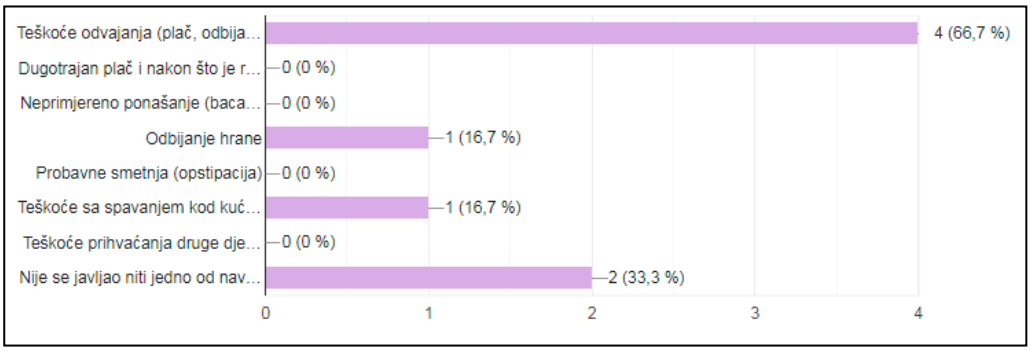


Slika 4. Stavovi ispitanika vezano uz pitanje: „Tijekom grupnih programa moje dijete je počelo lakše prihvaćati strukturirani rad općenito“
Figure 4. Respondents' attitudes regarding the question: “During group programs, my child began to accept structured work in general more easily”

Iako su mišljenja bila podijeljena po pitanju usporedbe grupnog i individualnog pristupa i prihvaćanja aktivnosti za stolom (Slika 3), na Slici 4. se može vidjeti kako većina roditelja, njih 70%, smatra da je njihovo dijete počelo lakše prihvaćati strukturirani rad tijekom grupnih programa. Također 50% ispitanika smatra da su njihova djeca bila motiviranija za grupne programe u odnosu na individualne. Jednako su podijeljena mišljenja i vezano uz bolju samoregulaciju djece tijekom grupnih aktivnosti, njih 50% se slaže, dok ostali nisu sigurni (30%) ili se ne slažu (20%). Treba uzeti u obzir da nemaju sve djeca teškoće samoregulacije, te kod njih nije na tom području bilo promjena, a zbog malog uzoraka nije moguće postaviti neke opće zaključke.
Kao što se može vidjeti iz Slike 5. većina roditelja smatra da su grupni programi jednako korisni za njihovo dijete kao i individualni. A svi ispitanici se slažu da je najbolja kombinacija individualnih i grupnih programa te njih 80% smatra kako nisu dovoljni samo individualni programi. Korisnost grupnog programa Iskustvene igraonice potvrđuju i komentari roditelja na kraju prvog dijela upitnika: „Odlične ideje, napredak djeteta u skupini s vršnjacima, podjela roditeljski iskustava. U Centru radite puno lijepih stvari i roditelju djeteta s teškoćama puno znači imati vas kao potporu. Moje dijete nakon grupni terapija se bez problema prilagodilo u redovnom vrtić, zahvaljujem se cijelom timu.“
U drugom dijelu upitnika, koji ispituje prilagodbu djece na kolektiv, 50% roditelja navelo je da se njihovo dijete prilagodilo bez poteškoća, a 50% uz kratkotrajne poteškoće. Svi roditelji koji su naveli da su postojale neke teškoće izjavili su da su one trajale manje od mjesec dana ili najviše mjesec dana, što se smatra uobičajenim periodom za prilagodbu pri uključivanju u ustanovu rane i predškolske dobi (Mlađen Coha, 2007).



Slika 5. Stavovi ispitanika vezano uz pitanje: „Smatram da su individualni i grupni programi bili jednako korisni za moje dijete“
Figure 5. Respondents' attitudes regarding the question: “I think that individual and group programs were equally useful for my child”



Slika 6. Raspodjela ispitanika prema vrsti poteškoća koje su se javljale u periodu prilagodbe na kolektiv
Figure 6. Distribution of respondents according to the type of difficulties that occur in adjustments to the collective

Kao što je vidljivo iz Slike 6. većina djece kod koje se javio neki oblik poteškoća u prilagodbi pri uključivanju u ustanovu rane i predškolske dobi bili je vezan uz odvajanje od roditelja, što je često prisutno i kod djece tipičnog razvoja (Mlađen Coha, 2007). Grupnim programom nije bio niti obuhvaćen ovaj segment jer je roditelj prisutan s djetetom. Manji dio djece je imao poteškoće u obliku odbijanja hrane ili otežanog spavanja kod kuće.

Tablica 1. Stavovi ispitanika vezano uz pitanje: „Odaberite odgovor (DA, NE, PONEKAD) koji najviše odgovara trenutnom ponašanju Vašeg djeteta“
Table 1. Respondents' attitudes regarding the question: "Choose the answer (YES, NO, SOMETIMES) that best suits your child's current behavior"

Tvrdnje koje se odnose na trenutno stanje	Da (N / %)	Ne (N / %)	Ponekad (N / %)
Veseli se ići u vrtić	5 / 84		1 / 16
Voli se igrati s drugom djecom	5 / 84		1 / 16
Više se voli igrati samo	1 / 16	2 / 34	3 /50
Tijekom grupne aktivnosti boravi zajedno s drugima	6 / 100		
Aktivno sudjeluje u grupnim aktivnostima	3 /50		3 /50
Promatra što druga djeca rade i igra se pored njih	5 / 84		1 / 16
Prihvaća sve obroke u vrtiću	2 / 34	3 /50%	1 / 16
Prihvaća spavanje u vrtiću	2 / 34	3 /50%	
Zna se ponašati neprimjereno (gurati, gristi ili udarati druge)		5 / 84%	1 / 16
Odgojiteljice pohvaljuju sudjelovanje mog djeteta u zajedničkim aktivnostima	4 / 66		2 / 34
Povratne informacije od odgajatelja daju mi do znanja da se moje dijete dobro integriralo u vrtić	6 / 100		

U Tablici 1. prikazani su odgovori roditelja vezano uz ponašanje djeteta u ustanovi rane i predškolske dobi u trenutku provođenja istraživanja. Kao što je vidljivo, većina djece se veseli ići u ustanovu rane i predškolske dobi i ulazi u interakciju s drugom djecom. Sva djeca borave zajedno s drugom djecom tijekom grupnih aktivnosti na čemu se također puno radilo i tijekom Iskustvenih igraonica. Poteškoće s prihvaćanjem hrane u vrtiću mogu se povezati i sa činjenicom da su neka djeca koja su sudjelovala u grupnim programima imala i teškoće hranjenja koje zahtijevaju dugoročniji pristup te je za očekivati da ta djeca neće odmah prihvatiti novu vrstu hrane u novoj situaciji. Većina djece ne pokazuje nepoželjna ponašanja kao što su guranje, griženje ili udaranje, dok je jedan roditelj naveo da se takva ponašanja pojavljuju ponekad. Tijekom grupnih programa stavljen je naglasak i na savjetovanju i edukaciji roditelja kako postaviti jasne odgojne granice i biti dosljedan te prevenirati i kanalizirati nepoželjne oblike ponašanja kod djeteta. Svi roditelji navode da odgojiteljice pohvaljuju sudjelovanje djece u zajedničkim aktivnostima te smatraju da im se dijete dobro prilagodilo i integriralo u kolektiv. Završili bi s izjavom majke koja je sa svojim djetetom sudjelovala u grupnom programu Iskustvenih igraonica, koja dočarava bit i svrhu takvog oblika rada s djecom s teškoćama u razvoju: „Iskustvene radionice odlična su priprema za vrtić, jer dijete, prije svega, uče samostalnosti. Na radionicama smo prošli sve elemente koje olakšavaju djeci i njihovim tetama svakodnevicu u vrtiću. Primjerice, moje dijete, od prvog dana sama pere ruke. Sjedi za stolom i samostalno se hrani. Također sama sprema igračke, što je „demonstrirala“ već prvi dan i izazvala sveopće oduševljenje teta i vrtićke defektologice. Na poziv tete da djeca počnu pospremati igračke prva i na početku jedina je krenula izvršavati zadatak.“

ZAKLJUČCI

Pod rehabilitacijskim programima za djecu s teškoćama u razvoju, posebno djecu niže kronološke dobi, najčešće se podrazumijevanju intervencije jedan na jedan. Kroz dugogodišnje radno iskustvo i grupni rad s djecom koja se pripremaju za polazak u školu,

uvidjeli smo dobrobiti grupnog rada i započeli grupni program Iskustvene igraonice za djecu niže kronološke dobi. Iako ovo istraživanje obuhvaća mali uzorak ispitanika, može poslužiti kao preliminarni pokazatelj dobrobiti ovakvog oblika rada koji bi se trebao češće naći u rehabilitacijskoj praksi.

LITERATURA

Brown, W. H., Odom, S. L., & Conroy, M. A. (2001). An Intervention Hierarchy for Promoting Young Children's Peer Interactions in Natural Environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, *21*(3), 162-175. https://doi.org/10.1177/027112140102100304

Cheng, Y. J., & Ray, D. C. (2016). Child-Centered Group Play Therapy: Impact on Social-Emotional Assets of Kindergarten Children. *The Journal for Specialists in Group Work*, *41*(3), 209-237. https://doi.org/10.1080/01933922.2016.1197350

Dabrowska, A., & Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal Intellect Disabil Research*, *54*(3), 266-80. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01258

Frazeur Cross, A., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of Successful Inclusion for Children with Significant Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *24*(3), 169-183. https://doi.org/10.1177/02711214040240030401

Hoffman, C. D., Sweeney, D. P., Hodge, D., Lopez-Wagner, M. C., & Looney, L. (2009). Parenting stress and closeness: Mothers of typically developing children and mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *24*(3), 178-187. https://doi.org/10.1177/1088357609338715

Horn, E., Lieber, J., Sandall, S. R., Schwartz, I. S., & Wolery, R. A. (2002). Classroom models of individualized instruction. In S. L. Odom (Eds.), „Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs“ (pp. 46-60). New York: Teachers College Press.

Kramer, T. H., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the strong start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, *37*, 303-309. https://doi.org/10.1107/s10643-009-0354-8

LaForme Fiss, A. C., Effgen, S. K., Page, J., & Shasby, S. (2009). Effect of sensorimotor groups on gross motor acquisition for young children with Down syndrome. *Pediatric Physical Therapy*, *21*(2), 158-66. https://doi.org/10.1097/PEP.0b013e3181a3dec7

Lange, M., & Petermann, F. (2013). Efficacy of Individual vs. Group Therapy. A Systematic Review. *Physikalische Medizin, Rehabilitationsmedizin, Kurortmedizin*, *23*(06), 327-333. https://doi.org/10.1055/s-0033-1358744

Lee, J. H. (2021). Effectiveness of group art therapy for mothers of children with disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, *73*, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101754

Matijaš, T. i Bulić, D.(2019). Razvoj vještina za stjecanje socijalnih kompetencija. U M. Nikolić & M. Vantić-Tanjić (Ur.), Zbornik radova „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ (str. 103-109). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih

Merrell, K. W. (2011). Social emotional assets and resilience scales: Professional manual. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

Mlađen Coha, S. (2007). Adaptacija djeteta u novoj sredini i postupci odgajatelja. *Bjelovarski učitelj*, *1*(2), 32-35.

Shechtman, Z., & Pastor, R. (2005). Cognitive–Behavioral and Humanistic Group Treatment for Children With Learning Disabilities: A Comparison of Outcomes and Process. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(3), 322-336. https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.322

Vargas-Barón, E., Diehl, K., Kakabadze, N., Bouillet, D., Miljević-Riđički R. i Moran, M. A. (2020). *Rana intervencija u djetinjstvu, analiza stanja u Republici Hrvatskoj*. UNICEF – ured za Hrvatsku.

POSTUPCI SENZORNE INTEGRACIJE KOD DJECE S CEREBRALNOM PARALIZOM

SENSORY INTEGRATION PROCEDURES IN CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Lorena NEMČIĆ, Nikolina ZAPLATIĆ DEGAČ
Odjel za fizioterapiju, Sveučilište Sjever, Varaždin, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
Senzorna integracija počinje u utrobi kada mozak fetusa osjeti majčine pokrete bilo kojeg dijela tijela. Ljudski geni zapravo čine temelj sposobnosti senzorne integracije. Svako dijete se rodi s navedenom sposobnošću, no ono je mora razviti tako što dolazi u odnose s mnogim stvarima oko sebe i prilagođava svoje tijelo i mozak raznim izazovima tijekom djetinjstva. Kod djece s teškoćom u senzornoj integraciji, mišići i živci funkcioniraju dobro, ali mozgu je teško sve to staviti u jednu cjelinu te objediniti. Terapija senzorne integracije odvija se u tzv. senzornoj sobi te ju odrađuje terapeut. Ona utječe na djetetov mišićni tonus, motivaciju, pažnju, posturalnu kontrolu te motoričko planiranje. Osim terapeuta, terapiju odrađuju i roditelji kroz cjelodnevne aktivnosti i prilagođavanje djetetove okoline. Cilj ovog rada je prikazati spektar poremećaja senzorne integracije i važnost pravovremenog uočavanja te primjene postupaka senzorne integracije odnosno njihov utjecaj na kvalitetu života djece s cerebralnom paralizom. Metode uključuju pretraživanje dostupnih pretraživačkih baza (PubMed, Medline, Evidence Based Medicine Reviews, Google Scholar). Teškoće senzorne integracije uzrokuju probleme djetetu u svakodnevnim aktivnostima, njegovom raspoloženju, emocionalnim i motoričkim funkcijama. Pravovremenim uočavanjem, provedbom postupaka senzorne integracije i edukacijom roditelja djeci s cerebralnom paralizom uvelike se doprinosi njihovoj kvaliteti života. Primjena postupaka senzorne integracije kod djece s cerebralnom paralizom pokazala se vrlo učinkovitom.

Ključne riječi: senzorna, integracija, cerebralna paraliza, teškoće, socijalizacija

APSTRACT
Sensory integration begins in the womb when the fetal brain senses the mother’s movements of any part of the body. Human genes actually form the basis of sensory integration abilities. Every child is born with this ability, but he must develop it by coming into contact with many things around him and adapting his body and brain to various challenges during childhood. In children with difficulty in sensory integration, muscles and nerves work well, but it is difficult for the brain to put it all together. Sensory integration therapy takes place in the socalled. sensory room and is performed by a therapist. It affects the child's muscle tone, motivation, attention, postural control and motor planning. In addition to the therapist, the therapy is also performed by the parents through all-day activities and adaptation of the child's environment. The aim of this paper is to present the spectrum of sensory integration disorders and the importance of timely detection and application of sensory integration procedures and their impact on the quality of life of children with cerebral palsy. Methods include searching available search databases (PubMed, Medline, Evidence Based Medicine Reviews, Google Scholar). Difficulties in sensory integration cause problems for the child in daily activities, his mood, emotional and motor functions. Timely observation, implementation of sensory integration procedures and education of parents of children with cerebral palsy greatly contribute to their quality of life. The application of sensory integration procedures in children with cerebral palsy has proven to be very effective.

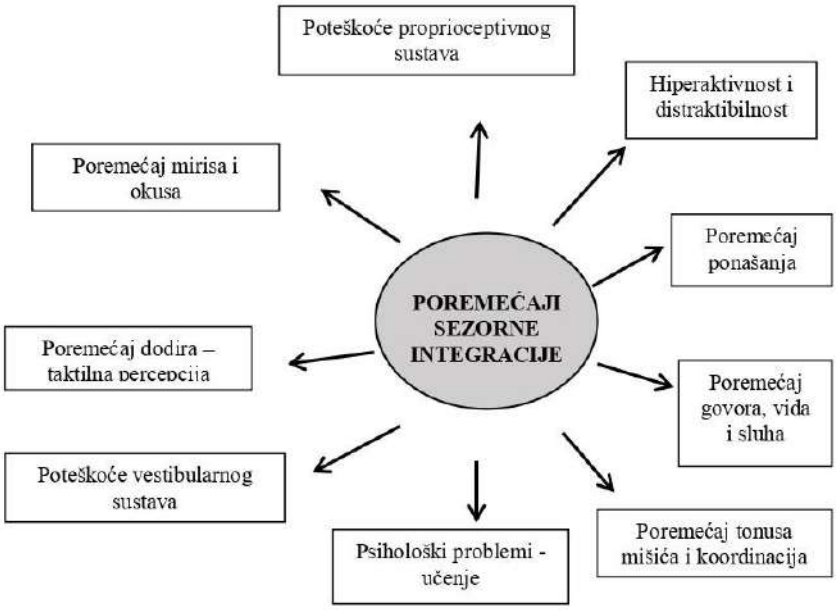
Keywords: sensory, integration, cerebral palsy, difficulties, socialization

UVOD

Mnogi problemi kao što su slomljena kost, loš sluh, slab vid jesu očigledni, no problemi kao što je sporije učenje, lošije ponašanje, teško su uočljivi. Drugi navedeni problemi često su problemi senzorne integracije. Oni su uzrok, da mnoga bistra djeca ili djeca s već postojećim poremećajem, imaju probleme s učenjem, lošim vladanjem iako imaju povoljno socijalno okruženje i odgovorne roditelje. Malo je ljudi koji razmišljaju o funkciji mozga, pa su riječi „senzorna“ i „integracija“ zapravo nepoznanica. Senzorna integracija u većine ljudi vrši se automatski i to se prihvaća kao nešto što se samo po sebi razumije. Senzorna integracija je način na koji naš mozak prima, obrađuje i procesuira informacije koje prima putem osjetila (Ayres, 2002). Bezbroj bitova senzornih informacija pristiže u naš mozak svakog trenutka i to ne samo iz naših ušiju, očiju, nego iz svakog dijela tijela. Također, imamo posebno osjetilo koje otkriva privlačnu silu gravitacije i gibanje tijela u odnosu na zemlju. Naš mozak mora organizirati sve osjete kako bi se čovjek mogao normalno kretati, učiti i ponašati. Senzorna integracija sastavlja cjelinu svega što radimo. Svi podražaji iz nekog predmeta i na primjer, naših ruku, spajaju se na jednom mjestu u našemu mozgu te njihova integracija omogućava mozgu da doživi taj predmet kao cjelinu te da složno upotrebljavamo ruke. Svako dijete se rodi s navedenom sposobnošću, no ono je mora razviti tako što dolazi u odnose s mnogim stvarima oko sebe i prilagođava svoje tijelo i mozak raznim izazovima tijekom djetinjstva (Ayres, 2002). Cerebralna paraliza (CP) je neprogresivan poremećaj motorike koji nastaje zbog prenatalnog, perinatalnog ili ranog postnatalnog oštećenja mozga. Ona nije bolest definirana nekim jedinstvenim uzrokom, već može biti posljedica različitih oštećenja, bolesti ili ozljeda mozga dok njegov razvoj još nije bio završen (Demarin i Trkanjec, 2008). Budući da su problemi senzorne integracije teško uočljivi, a značajno pridonose pogoršanju kvalitete života i kod djece s cerebralnom paralizom (CP), važno ih je objasniti i osvijestiti društvo o njihovu postojanju.

RAZRADA

Poremećaj senzorne integracije možemo definirati kao disfunkciju mozga da obrađuje ili organizira tijek senzornih impulsa na onaj način koji je pojedincu potreban kako bi mogao imati dobru, preciznu informaciju o sebi i svojoj okolini. Također, navedena disfunkcija odražava se i na ponašanje, učenje (Ayres, 2002). Poremećaj, odnosno teškoće se javljaju kada je mozgu otežano primanje, obrada te integriranje različitih osjetila. Što znači, da je živčani sustav previše podražen i nema mogućnost povezivanja svih senzornih unosa. Oblici teškoća iz spektra senzorne integracije prikazani su na Slici 1.



Slika 1. Prikaz teškoća iz spektra senzorne integracije
Figure 1. Demonstration of difficulties from the spectrum of sensory integration

Uzroke pojave senzorne disfunkcije je teško točno definirati, no postoje neka istraživanja koja aludiraju na veću vjerojatnost pojave teškoća senzorne integracije kod određenih stanja. Jedan od uzroka mogu biti neuroni, to jest njihovo različito umrežavanje. Svako dijete se rađa s velikim brojem neurona. Naime, neki od njih se povežu, a ostali odumiru. Kod navedenog umrežavanja može doći do povezivanja premalo ili previše neurona ili se povežu pogrešne neuronske veze. U tom slučaju, mogu se javiti poremećaji poput teškoća senzorne integracije. Također, jedan od uzroka je i genetika, što bi značilo da je veća mogućnost pojave senzorne disfunkcije ukoliko netko u obitelji ima navedenu teškoću. Uzrok je također i nedovoljna izloženost senzornim podražajima, a to se češće može uočiti kod nedonoščadi, kod djece koja su duže vrijeme bila hospitalizirana te kod majki koje su imale neku porođajnu traumu (Biel i Peske, 2007). Porast zagađenosti okoline (zagađenje zraka, razne kemikalije, štetni virusi) isto tako može doprinijeti razvoju poremećaja (Ayres, 2002). Svako dijete koje ima poremećaj senzorne integracije ima različite simptome, odnosno različit skup simptoma (Ayres, 2002). Hiperaktivnost i distraktibilnost mogu se pojasniti kao nemogućnost koncentriranja. Hiperaktivnost je često prva stvar koju roditelji uoče kao znak poremećaja senzorne integracije. Pri hiperaktivnosti dijete je stalno u pokretu, najčešće trči umjesto da hoda, a isto tako, većina aktivnosti djeteta nemaju svrhu (Ayres, 2002). Kada se govori o distraktibilnosti, može se reći da je djetetu otežano napraviti određenu aktivnost zbog ometanja nekog drugog podražaja. Mozgu je teško biti koncentriran na jednu stvar, odnosno obratiti pažnju na nešto ukoliko postoje neke druge distrakcije jer ne može shvatiti da su to distrakcije kao takve, već neke nove aktivnosti, to jest zanimacije (Bellack & Hersen, 1998). Djeca s teškoćama senzorne integracije nerijetko su preosjetljiva, nisu u mogućnosti nositi se sa svakodnevnim stresovima i nepoznatim situacijama te se

samoinicijativno izoliraju od okoline (Ayres, 2002). U situacijama ne prihvaćanja kod vršnjaka, djeca se rado druže s mlađom djecom koja ih ne mogu kritizirati ili sa starijom i odraslima koji ih razumiju i prihvaćaju. Zamijećen je i sporiji razvoj govora (Ayres, 2002). Djeca s teškoćama senzorne integracije često imaju i slab tonus mišića radi nepravilne funkcije vestibularnog i proprioceptivnog sustava koji su u suradnji s taktilnim sustavom zaduženi za koordinaciju. Nespretni pokreti često mogu biti uzrokovani slabom obradom osjetilnih podražaja iz tijela i sile teže. Kada se dijete igra, dolazi do navedenih pokreta te je to čest rani znak poremećaja senzorne integracije (Ayres, 2002). Osjetila ljudima omogućuju zamjećivanje raznih promjena u našoj okolini. Od rođenja, dijete prikuplja informacije iz okoline putem osjetila vida te vrlo brzo počinje integrirati već navedene informacije s informacijama dobivenim putem ostalih osjetila. S obzirom da se ovdje govori o teškoćama senzorne integracije, tako dolazi i do lošeg integriranja osjetila vida s ostalim osjetilima. Oštećenje vida utječe na razvoj posturalne kontrole, razvoj spoznaje, emocionalni razvoj, komunikacijski razvoj (Moslavac i Bošnjak, 2021). Programi rane stimulacije vida kreiraju se i provode individualno na temelju analize podataka dobivenih funkcionalnom procjenom vida. Vidne stimulacije jesu svrhovita opskrba visokokontrastnim i svijetlim podražajima kako bi se omogućio vizualni odgovor kod djece s oštećenjem vida i uvježbalo korištenje preostalog vida i vizualno-motornih sposobnosti. Navedene metode utvrđuju već postojeće vidne putove te uče dijete kako optimalno koristiti svoj preostali vid. Vidne stimulacije pomažu djetetu da osvijesti ostatak svog vida te se usmjeri na korištenje istog (Moslavac i Bošnjak, 2021). Auditivne teškoće često se javljaju zato što se auditivni sustav nije povezao s ostalim sustavima, najčešće vestibularnim te vidnim osjetnim sustavom (Ayres, 2002). Razlikuje se slušna hiperosjetljivost te slušna hipoosjetljivost. Dijete sa slušnom hiperosjetljivošću čut će one zvukove koje nitko ne čuje, odnosno ne doživljava, a izbjegavati će glasne zvukove koji mu smetaju, to jest, izbjegavat će buku. Dijete sa slušnom hipoosjetljivošću tražiti će buku te će ga privlačiti glasni zvukovi (Biel & Peske, 2007). Djeca s auditivnim poteškoćama mogu imati značajne poteškoće u govorno-jezičnom razvoju: lošiji govor djeteta, nedostatak ostvarivanja komunikacije s ljudima oko sebe, reagiranje na glasne zvukove, neodazivanje na svoje ime, pokrivanje ušiju, izbjegavanje bučnih situacija i slične reakcije jesu neki od pokazatelja slušnih problema (Biel i Peske, 2007). Aktivnosti za organiziranje auditivnog sustava jesu slušanje različite vrste glazbe, slušanje zvukova iz prirode, igranje slušnih igara, korištenje glazbenih instrumenata u igri i slično (Biel i Peske, 2007). Također, ukoliko dijete sluša Mozartovu glazbu koja je obogaćena višim frekvencijama, ono na taj način stimulira svoj mozak. Slušanje Mozartove glazbe pomaže djeci na socio-emocionalnom planu, u održavanju pažnje, boljem svladavanju školskog gradiva te pomaku na govorno-jezičnom aspektu (Goddard Blythe, 2008). Kod taktilnog osjetnog modaliteta razlikuju se različita odstupanja. Radi se o teškoćama taktilne modulacije, teškoćama taktilne diskriminacije te hiperosjetljivosti i hipoosjetljivosti na taktilni put. Teškoće taktilne modulacije jesu fluktuacije od prekomjerne do smanjene osjetljivosti na taktilne podražaje. Ukoliko su taktilno osjetljiva djeca nedovoljno osjetljiva na razne podražaje govorimo o hipoosjetljivosti. Hipoosjetljiva djeca vole jake podražaje, jake, duboke pritiske i masaže ili nešto poput kotrljanja, sudaranja i slično (Biel i Peske, 2007). Hiperosjetljiva djeca imaju konstantnu prekomjernu osjetljivost na taktilne podražaje. Blagi dodir zna biti iritirajući zbog čega ne vole nošenje određene vrste materijala,

zagrljaje, prljavštinu ili pranje kose. Dijete često negativno reagira na takve podražaje jer mu se javlja taktilna obrana (Ayres, 2002). Vibracije i temperatura također su pokazatelji taktilne osjetljivosti. Neka djeca izbjegavaju vibracije i vruću vodu, a neka obožavaju vibrirajuće igračke te hladne napitke. Isto tako, osjećaj boli je taktilna osjetljivost. Primjerice, hipoosjetljiva djeca često ne osjete bol čak ni kada je intenzivna i jaka, a hiperosjetljiva djeca osjećaju i plaču već i kod najmanje boli (Biel i Peske, 2007). Neke od aktivnosti za osjetilo dodira jesu igre pijeskom i vodom, taktilna slikovnica, aktivnosti s kamenčićima, kukuruzom i različitim materijalima, modeliranje plastelinom i drugo (Krkač Vadlja i Petković, 2015). Djetetu je najvažnije pružiti različite podloge, kao što je hod bez obuće po neravnim površinama, zatim mu je važno omogućiti istraživanje različitih struktura za što se odlično pokazao bazen s lopticama jer djetetu pruža puno taktilnih stimulansa (Biel i Peske, 2007). Kod djece sa senzornim problemima uočljivi su i poremećaji olfaktornog sustava i olfaktorne percepcije, stoga se razlikuju olfaktorno hiperosjetljiva djeca i olfaktorno hipoosjetljiva djeca. Neke od aktivnosti koje potiču olfaktorni sustav su istraživanje mirisa, korištenje mirisa koje dijete voli te igranje igara mirisanja. Isto tako, djetetu se mogu ponuditi različite vrste mirisa, primjerice kozmetički preparati (parfemi, kreme), cvijeće, začini te ostali prehrambeni proizvodi. Tijekom ovakvih aktivnosti mogu se pratiti dječji izrazi lica i geste kako bi se uvidjelo koji im se mirisi dopadaju, a koji ne (Car-Kolombo i Miculinić, 2013). Djeci sa senzornim teškoćama gustativnog sustava, okus hrane predstavlja problem. Gustativno hiposenzibilna djeca vole samo određenu hranu, dok gustativno hipersenzibilna djeca izbjegavaju određenu hranu. Neki od pokazatelja gustativne osjetljivosti su izbirljivost u jelu, preferiranje samo određene hrane, mučnina i povraćanje (Biel i Peske, 2007). Pomaganje pri pripremi hrane, isprobavanje novih okusa te usvajanje pojmova za okus hrane jesu neke od aktivnosti koje pobuđuju gustativni sustav (Car-Kolombo i Miculinić, 2013). Proprioceptivni sustav odgovoran je za položaj tijela u prostoru te njegovo kretanje te je vrlo često narušen u djece sa senzornim teškoćama. Djeca koja su proprioceptivno hiposenzibilna vrlo često imaju nizak mišićni tonus. Također, loša propriocepcija uvelike utječe na finu motoriku te manipuliranje predmetima. Upravo zbog toga takvo dijete ima problema pri aktivnostima kao što su zakopčavanje gumba, rezanje škarama ili pisanje u školi. Proprioceptivno hipersenzibilna djeca nemaju osjećaj gdje se njihovo tijelo nalazi u prostoru. Prema tome, ne znaju ni gdje se nalaze dijelovi tijela te na koji će način uskladiti pokrete i organizirati kretanje. Djeca su lošije fizički razvijena te su manje spretna (Withrow, 2007). Aktivnosti koje omogućuju djetetu da osvijesti vlastito tijelo jesu proprioceptivne aktivnosti koji su dio senzorne terapije (Ayres, 2002). Ukoliko je dijete hiposenzibilno preporučaju se neke od aktivnosti kao što su: skakanje s mini trampolina ili skakanje sa stolca na jastuke, odgurivanje od zida, vožnja tački, guranje predmeta, rolanje cijelog tijela, nošenje torbice pune igračaka, bacanje kocaka, skakanje na terapijskoj lopti, povlačenje užeta, dodavanje loptom te vožnja biciklom i borilačke aktivnosti. Sudjelovanjem u kućanskim poslovima dijete također može zadovoljiti svoj proprioceptivni unos. Suprotno, hipersenzibilno dijete bit će meko, mlitavo i preferirat će mirne aktivnosti, koje ne zahtijevaju preveliku motoričku aktivnost (Biel i Peske, 2007). Dijete s lošom vestibularnom integracijom ima ili preveliku potrebu za kretanjem ili ga izbjegava. Što znači, vestibularno hipersenzibilno dijete rijetko je u pokretu te su mu draže aktivnosti pri kojima sjedi, dok vestibularno hiposenzibilno dijete ima potrebu

stalno biti u pokretu i izvršavati razne aktivnosti. Neke od aktivnosti su ljuljanje, skakanje, vrtnje i vožnje. Voli li dijete biti u pokretu ili preferira mirnije aktivnosti, je li sklono padanju, izbjegava li ili traži aktivnosti koje zahtijevaju održavanje ravnoteže, voli li vožnju i penjanje po stepenicama ili ne, to su sve neki od pokazatelja problema vestibularnog sustava. Također, loše funkcioniranje vestibularnog sustava uvelike utječe na djetetovu pažnju i koncentraciju (Biel i Peske, 2007). U senzornim sobama mogu se raditi aktivnosti kao što su: vožnja na vrtuljku, kotrljanje, ploče za balansiranje, ljuljanje, klackanje, skakanje na trampolinu, trčanje u krug, skakanje na terapijskoj lopti, penjanje na stepenice, jahanje konjića i druge. Navedene aktivnosti pružaju djetetu bolju svijest o samome sebi te bolje održavanje ravnoteže.

Utjecaj poremećaja senzorne integracije na kvalitetu života djece s cerebralnom paralizom

Koliko navedene poteškoće senzorne integracije utječu na kvalitetu života djece s cerebralnom paralizom govori niz provedenih istraživanja. U istraživačkom radu Mishrae i suradnika prikazana je povezanost senzorne integracije i funkcionalne sposobnosti kod djece s cerebralnom paralizom (Mishra et al., 2020). Dokazano je da su mogućnosti senzorne integracije drugačije kod djece sa ograničenjima u pokretanju naspram one djece koja su u mogućnosti neovisno se kretati, bez pomagala. Što znači, djeca s većim poteškoćama senzorne integracije imaju manje funkcionalne sposobnosti. Teškoće senzorne integracije uzrokuju probleme djetetu u svakodnevnim aktivnostima, njegovom raspoloženju, emocionalnim i motoričkim funkcijama. Djeca sa cerebralnom paralizom primarno imaju teškoće sa taktilnim ili proprioceptivnim sustavom. U istraživanju Bumina i Kavaka (Bumin & Kavak, 2010) prikazan je utjecaj senzoričke, percepcijske, motoričke i kognitivne funkcije na rukopis djece školske dobi koja boluju od lijevostrane hemiplegične cerebralne paralize u odnosu na njihove zdrave vršnjake. Dokazano je da su djeca s lijevostranom hemiplegičnom cerebralnom paralizom čija je desna strana dominantna, manje kompetentna u rukopisu od zdrave djece iste dobi. Loša propriocepcija viđena je i na strani koja nije hemiplegična, isto kao i teškoće bilateralne koordinacije, brzine i spretnosti gornjih ekstremitet, vizualne i prostorne percepcije, vizualno-motoričke i taktilne organizacije što negativno utječe na njihove vještine rukopisa. Iz tog razloga, u terapiji je važan fokus na obje strane podjednako od samog početka (Bumin & Kavak, 2010). An (2015) u svom je istraživanju prikazao utjecaj vestibularne stimulacije na dijete s hipotoničnom CP kroz korištenje ljuljačke. Predmet istraživanja je dječak starosne dobi od 19 mjeseci sa dijagnosticiranom hipotoničnom CP i oscilirajućim nistagmusom. Majka djeteta uz prethodnu edukaciju od strane terapeuta vodila je program vestibularne stimulacije tri puta tjedno po sat vremena kroz 10 tjedana. Tijekom ovog istraživanja, sve ostale terapije bile su zaustavljene kako bi se utvrdio učinak vestibularne stimulacije te isključili efekti ostalih terapija. Dijete je pokazalo poboljšanje za 4 mjeseca u motoričkim vještinama te za 3 mjeseca u mentalnim vještinama. Vestibularna stimulacija imala je pozitivan utjecaj na posturalnu kontrolu, kretanje, emocionalno blagostanje i socijalnu participaciju djeteta s hipotoničnom cerebralnom paralizom (An, 2015). Mitry i suradnici (Mitry et al., 2016) procjenjivali su utjecaj oštećenja oštrine vida, perceptivne vizualne disfunkcije i fizičkih teškoća na kvalitetu života djece s CP u Bangladešu. Prema rezultatima, vizualna pozornost i prepoznavanje povezane su sa kvalitetom života djece isto kao i perceptivna vizualna

disfunkcija. Došli su do zaključka da perceptivna vizualna disfunkcija doprinosi smanjenju kvalitete života djece s CP, neovisno o motoričkim smetnjama i oštećenju oštrine vida. Kako bi se mogla poboljšati kvaliteta života djece, važna je bolja karakterizacija perceptivne vizualne disfunkcije. Türkcan (2016) je istraživala učinkovitost terapije plesnog pokreta na kvalitetu hoda i socijalizacije djece s cerebralnom paralizom. Grupa predviđena za intervenciju (n = 23) pohađala je terapiju plesnog pokreta 45 minuta po 3 puta tjedno kroz 10 tjedana, dok je u isto to vrijeme, kontrolna grupa (n = 21) pohađala druge umjetničke aktivnosti. Rezultati skale ocjenjivanja za socijalne vještine i probleme u ponašanju pokazali su značajnu razliku između grupe koja je pohađala terapiju plesnog pokreta i grupe koja je pohađala druge umjetničke aktivnosti. Socijalne vještine razvijenije su u grupi koja je pohađala terapiju plesnog pokreta. Isto tako, ista grupa je pozitivnije reagirala i na ritam, brzinu i dužinu koraka u usporedbi sa suprotnom grupom. Istraživanje je pokazalo da terapija plesnog pokreta pozitivno utječe na socijalizaciju i kvalitetu hoda djece s CP.
Djeca s cerebralnom paralizom mogu imati značajan problem sa govorom, jezikom te komunikacijom. Djeca bez ili s malo razumljivog govora mogu imati koristi od sistema augmentativne i alternativne komunikacije (AAK). AAK pristup uključuje trening manualnih znakova i/ili simbola kao dio „potpune komunikacije“ pri čemu su svi mogući oblici komunikacije korisni. Kod djece s velikim oštećenjima motorike, gdje je potencijal za pjevanje ograničen, fokusira se na korištenje simbola kroz pružanje visokotehnoloških i niskotehnoloških komunikacijskih sistema. S obzirom na potrebe zdravlja, motorike, senzorike, učenja i komunikacije kod djece s CP, važan je multidisciplinaran pristup za procjenu i intervenciju (Clarke, Price, & Griffiths, 2016).

Terapija senzorne integracije kod djece s cerebralnom paralizom

Informacije iz senzornog sustava pružaju informacije o kretanju i okruženju koje utječu na planiranje, svrhovitost i preciznost pokreta. Terapija senzorne integracije utječe na mišićni tonus, pažnju, motivaciju, posturalnu kontrolu i motoričko planiranje djeteta s cerebralnom paralizom. Djeca sa cerebralnom paralizom u manjoj su mogućnosti kretati se te istražiti okolinu i doživjeti različite osjete i pokrete. Navedene motoričke teškoće utječu na djetetovo viđenje samoga sebe, njegovu posturalnu kontrolu, motoričko planiranje, bilateralnu koordinaciju te kognitivne sposobnosti (Louwrens, 2018). Obzirom na složenost mogućih simptoma i poremećaja, vrlo je važna pravilna terapija koja će pridonijeti kvaliteti života djeteta. Kao što je već navedeno najčešće teškoće javljaju se u taktilnom, proprioceptivnom te vestibularnom sustavu stoga je od izrazite važnosti poznavati spektar aktivnosti koje pozitivno djeluju na svaki pojedini sustav (Tabela 1).

Tabela 1. Aktivnosti u sklopu terapije senzornom integracijom
Table 1. Activities within sensory integration therapy

Taktilne aktivnosti u terapiji	- igra „sendvič“ s doziranim pritiskom (Ayres, 2002), - dodirivanje, upoznavanje te istraživanje različitih tekstura, kao što su krzno, pamuk, perje, hrapave teksture, vuna (Bošnjaković, 2017), - igra s pijeskom ili žitaricama, igre s vodom i pjenom, slikanje prstima, masaža, igra sa sirovim tijestom, grljenje, škakljanje (od prve do treće godine),

	- brisanja prašine, pospremanje odjeće, pranje igračaka, pokretne pjesmice, likovno izražavanje (glinom ili temperama), tjelesno vježbanje (od četvrte do šeste godine) (Bošnjaković, 2017).
Proprioceptivne aktivnosti u terapiji	- bazirane na savladavanju otpora, prijenosu i zadržavanju težine te raznim vibracijama, - „sendvič“ igra, aktivnosti guranja i povlačenja, podizanje i guranje težih objekata, bacanje i hvatanje lopte ili nekih drugih predmeta, rušenje kule od kocaka, masaža, zamatanje u elastične zavoje, aktivnosti s glinom (npr. sakrivanje i izvlačenje predmeta iz gline).
Vestibularne aktivnosti u terapiji	- aktivnosti na igralištu, rolanje po podlozi, igre sa dekom (npr. povlačenje deke po podu ili ljuljanje u deki), ljuljanje na visećem jastuku, vožnja na pokretnom predmetu (skejtbord).

U većini slučajeva majke su prve koje primjećuju problem kod djeteta. Majka će najčešće biti sigurna da nešto s njezinim djetetom nije u redu, iako ne zna točno što. Ona će primijetiti da je dijete manje spretno, hirovito te da ne može dosta toga tolerirati. Ukoliko je teškoća senzorne integracije blaga, ona će se teško uočiti. U tom slučaju, roditelji često misle kako će dijete samo proći taj problem, no to nije tako. Kako bi terapija bila učinkovita, važno je na vrijeme prepoznati problem te odmah krenuti s terapijom. Otkrivanje problema i početak terapije u ranoj životnoj dobi neće spriječiti isti, no smanjit će se posljedice i poboljšati djetetovo funkcioniranje. Dijete najviše vremena provodi s obitelji, dok je na terapiji samo nekoliko sati tjedno. Iz tog razloga, važno je prilagoditi okruženje djetetu. Terapije će biti puno učinkovitije ako je dijete i ostatak dana u povoljnom okruženju. Negativne ili pozitivne efekte na djetetov živčani sustav najviše mogu imati dijelovi okoline koji su u dodiru s djetetovom kožom, odnosno taktilno okruženje. Svatko doživljava drugačije neki isti podražaj. Primjerice, tkanina koja je roditelju meka i ugodna na koži, djetetu može biti iritirajuća. Isto tako, plišana igračka jednom djetetu može biti najdraža igračka, dok drugom djetetu ne odgovara uopće. Neka djeca trebaju dodatni taktilni podražaj tijekom spavanja pa im je potrebno omogućiti spavanje između na primjer, dva ručnika ili s dodatnim jastucima i slično. Svatko je pojedinac za sebe te je važno prilagoditi okolinu djetetovim potrebama za bolji poticaj senzorne integracije (Bošnjaković, 2017). Kao i taktilni, vestibularni podražaji također mogu izazivati različite reakcije kod djece. Vestibularni podražaji koji djetetu ne odgovaraju, mogu dodatno unazaditi senzornu integraciju i emocionalni razvoj, a ne ih unaprijediti. Ukoliko dijete traži više vestibularne stimulacije, odnosno više kretanja, potrebno mu je omogućiti trčanje, skakanje, ljuljanje i sve što je djetetu potrebno kako bi zadovoljilo svoj senzorni unos. S druge strane, ako dijete nije zainteresirano za navedene aktivnosti, važno mu je dozvoliti da odabere svoj način stimulacije (Ayres, 2002). Auditorne i olfaktorne podražaje također treba prilagoditi koliko god je to moguće. U ovom slučaju, ne može se utjecati na sve zvukove koji se nalaze u okolini, no ako djetetu smeta buka, vrištanje i glasnoća općenito, poželjno je omogućiti mu tišu okolinu. Isto je i što se tiče mirisa. Dijete može ne simpatizirati neke ljude zbog njihova, njemu neugodna, tjelesnog mirisa (Ayres, 2002). Djecu s cerebralnom paralizom potrebno je uključiti u širu društvenu zajednicu. Roditelji uključuju djecu tako što ih odvode u park na igranje s drugom djecom, na okupljanja gdje se nalazi i šira populacija, no kada govorimo o predškolskom odgoju uključivanja djece, postoji nekoliko mogućnosti. Jedna od mogućnosti naziva se segregacija, što se odnosi na odvajanje djece

iz društvene sredine i smještanje u posebne odgojno-obrazovne ustanove. Izdvajajući djecu s cerebralnom paralizom na ovaj način, ona će imati prednost što se tiče pedagoških, zdravstvenih i ostalih aktivnosti jer su prilagođene njihovim potrebama. Postoji i druga, negativna strana, a to je nedovoljno sudjelovanje u aktivnostima gdje se nalazi i ostala, zdrava populacija. Segregacija je posljednji postupak koji se provodi tijekom socijalizacije djece zato što se javlja manjak društvenog prisustva. Djeca postaju pasivna, očekuju pomoć i kod nečega što mogu odraditi sama, nisu dovoljno aktivna te im nedostaje socijalna motivacija (Mikas & Roudi, 2012). Integracija je potpuno suprotan pojam od prije navedene segregacije. Ona se odnosi na uključivanje djece s teškoćama u predškolsku ustanovu koju pohađaju i djeca bez teškoća. U tom slučaju, proces uključivanja zahtijeva od djeteta da se prilagodi ostaloj djeci. Najbolje rješenje je djelomična integracija u odgojno-obrazovni sustav, što znači da dijete s teškoćama provodi vrijeme igre, ručka i ostalih aktivnosti sa drugom djecom, no isto tako dio vremena prolazi kroz rehabilitacijski proces namijenjen njegovim potrebama (Mikas & Roudi, 2012). Inkluzija je postupak koji djecu s teškoćama u potpunosti i ravnopravno uključuje u odgojno-obrazovni sustav sa svom ostalom djecom. Djetetu je omogućena individualna pomoć ovisno o njegovim potrebama. Ono sudjeluje u svim aktivnostima s drugom djecom te na taj način djeca ostvaruju odnos koji je temeljen na poštovanju, shvaćanju različitosti i sličnosti, mogućnosti i potrebama. Inkluzija se razlikuje od integracije po tome što je ona temeljena na osjećaju prihvaćanja, pripadnosti i zajedništva, dok se integracija više temelji na fizičkoj bliskosti (Mikas & Roudi, 2012).

ZAKLJUČCI

Djeca s cerebralnom paralizom praćenom teškoćama senzorne integracije pripadaju grupaciji djece s teškoćama u razvoju. Svakom tom djetetu, potrebna je terapija te podrška roditelja i cijelog društva. Kako bi terapija bila što učinkovitija, potrebno je problem prepoznati na vrijeme. Od samog rođenja djeteta, u pravilu postoji normalan razvoj djeteta. Ukoliko se primijeti i najmanja razlika u ponašanju, važno je da roditelj reagira i obrati se stručnjacima za pomoć. Roditelji često negiraju da postoji problem te ne žele prihvatiti realnost. Iz tog razloga, edukacija roditelja i društva općenito od strane terapeuta u te svrhe, je prijekopotrebna. Terapija se ne odnosi na odlazak terapeutu nekoliko sati tjedno, već je cijeli djetetov dan njegova terapija. Djetetova okolina mora biti prilagođena njemu i njegovim potrebama. Oblačenje, hranjenje, nošenje, igra, sve je to dio terapije ukoliko se izvodi ispravno. Isto tako, važna je i integracija djeteta u društvo. Ako su kod djeteta prisutne teškoće u razvoju, to ne treba značiti da se ono ne može igrati i biti u okruženju drugih ljudi, odnosno djece. Društvo treba biti svjesno da djeca s teškoćama, isto kao i ona bez njih, imaju pravo na tjelesni, emocionalni i na kraju i društveni razvoj. Terapeuti, medicinsko osoblje, odgajatelji i ostali stručnjaci, trebali bi educirati društvo o teškoćama senzorne integracije, djece s cerebralnom paralizom i ostalim teškoćama u razvoju, kako bi i ta djeca mogla u kvalitetnijim uvjetima živjeti i biti uključena u društvo. Na društvu je da prihvati različitosti jer svaki čovjek je individua za sebe. Ukoliko se netko razlikuje, ne znači da je manje bitan i da nema prava kao i svi ostali. Djeca s teškoćama ponekad se mogu neprimjereno ponašati, ali ne zato što ona to žele i zato što su „zločeste“ osobe, već zato što im središnji živčani sustav, koji ne funkcionira kako bi trebao, tako „nalaže“. U današnje vrijeme, odnosno u

modernom, užurbanom načinu života, društvo bi trebalo prepoznati važnost funkcije živčanog sustava jer je on ono što nas čini takvima kakvi jesmo. Isto tako, društvena zajednica treba biti upoznata s takvim i sličnim teškoćama i prihvatiti ih kako bi što bolje i skladnije funkcionirala za dobrobit svih.

LITERATURA

An, S. J. (2015). The effects of vestibular stimulation on a child with hypotonic cerebral palsy. *Journal of physical therapy science, 27*(4), 1279-1282. https://doi.org/10.1589/jpts.27. 1279

Ayres, J. A. (2002). *Dijete i senzorička integracija*. Zagreb: Naklada Slap

Bellack, A. S., & Hersen, M. (1998). *Comprehensive Clinical Psychology*. Pergamon Press.

Biel, L. i Peske, N. (2007). *Senzorna integracija iz dana u dan*. Buševec: Ostvarenje d.o.o.

Bošnjaković, B. (2017). *Oblikovanje senzorno integrativnog okružja obitelji i poticanje senzorne integracije kroz svakodnevne aktivnosti djeteta s neurorizikom* (diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Bumin, G., & Kavak, S.T. (2008). An investigation of the factors affecting handwriting performance in children with hemiplegic cerebral palsy. *Disability and rehabilitation, 30*(18), 1374-1385. https://doi.org/10.1080/09638280701673609

Car-Kolombo, T. i Miculinić, S. (2013). Moje tijelo-senzomotorika u jaslicama. *Dijete, vrtić i obitelj, 19*(72), 14-17.

Clarke, M. T, Price, K., & Griffiths, T. (2016). Augmentative and alternative communication for children with cerebral palsy. *Paediatrics and Child Health, 26*(9), 373-377. https://doi.org/10.1016/j.paed.2016.04.012

Demarin, V. i Trkanjec, Z. (2008). *Neurologija za stomatologe*. Zagreb: Medicinska naklada

Goddard Blythe, S. (2008). *Uravnoteženi razvoj.* Buševec: Ostvarenje d.o.o.

Kakač Vadlja, L. i Petković, M. (2015). Senzorna integracija. *Dijete, vrtić i obitelj, 20*(77/78), 26-28.

Louwrens, S. (2018). *Sensory modulation patterns in children with cerebral palsy: a comparative-descriptive study* (doctoral disertation). Pretoria: Faculty of Health Sciences of the University of Pretoria

Mikas, D. i Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatria Croatica, 56*(1), 207-214

Mishra, D. P., Mishra, G., Das, S. P., Senapati, A., & Mohakud, K. (2020). Sensory processing/Integration Dysfunction Affects Functional Mobility of Children with Cerebral palsy. *Journal of Neonatology & Clinical Pediatrics,* 7, 043. https://doi.org/10.24966/NCP-878X/100043

Mitry, D., Williams, C., Northstone, K., Akter, A., Jewel, J., Khan, N., Muhit, M., Gilbert, C.E., & Bowman, R. (2016). Perceptual visual dysfunction, physical impairment and quality of life in Bangladeshi children with cerebral palsy. *The British journal of ophthalmology, 100*(9), 1245-1250. https://doi.org/10.1136/bjophthalmol-2015-307296

Moslavac, A., Bošnjak-Nađ, K. i Kapitanović Vidak H. (2019). Rana stimulacija vida kod visokoneurorizične djece. *Paediatria Croatica, 63*(1), 137-140

Türkcan, A. N. (2016). *Effectiveness of dance movement therapy on the quality of gait and socialization of children with cerebral palsy* (doctoral disertation). Lesley University.

Withrow, R. L. (2007). Sensory integration Dysfunction: Implications for Counselors working with children. *Journal of School Counseling,* 5(18), n18.

PREGLED ZASTUPLJENOSTI KVALITETNOG INKLUZIVNOG OKRUŽENJA PREDŠKOLSKE USTANOVE IZ PERSPEKTIVE ODGOJITELJA I RODITELJA DJECE S TEŠKOĆAMA

A RESEARCH REVIEW OF THE REPRESENTATION OF A QUALITY INCLUSIVE ENVIRONMENT OF A PRESCHOOL INSTITUTION FROM THE PERSPECTIVE OF THE PRESCHOOL TEACHERS AND PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Jasna KUDEK MIROŠEVIĆ
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Republika Hrvatska

Pregledni rad

APSTRAKT
Analizirajući predškolsku praksu od predpandemijskog i pandemijskog ka postpandemijskom vremenu, stavovi i mišljenja odgojitelja i roditelja prema odgovarajućim i kvalitetnim proinkluzivnim predškolskim programima, suradnji i načinima komunikacije, uključujući provedbu inkluzivnog odgoja i obrazovanja, važni su za daljnje promicanje inkluzije. U tom kontekstu, cilj ovoga rada je istražiti stavove i percepcije odgojitelja i roditelja djece s teškoćama prema kvaliteti inkluzivnog okruženja u predškolskim ustanovama u koje je uključeno njihovo dijete. Obuhvatom istraživanja provedenih na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, istraživačka pitanja u radu odnose se na stupanj procjene odgojitelja i roditelja o zastupljenosti prilagodbe okruženja, spremnosti odgojitelja za uključivanje djeteta s teškoćom u skupinu s vršnjacima bez teškoća, zastupljenost individualizirane podrške od strane odgojitelja i stručnih suradnika te o suradnji odgojitelja s roditeljima u vrijeme izvanrednih životnih okolnosti izazvanih pandemijom COVID-19. Rezultati pokazuju da se odgojitelji uglavnom smatraju kompetentnima u suočavanju s izazovima koje je pred njih stavila pandemija COVID-19, dok roditelji percipiraju donekle uspješnu zastupljenost prilagodbe okruženja, djelomičnu spremnost i kompetentnost odgojitelja za rad s djecom s teškoćama, nedovoljnu zastupljenost individualiziranih strategija podrške od strane odgojitelja, a posebice od strane stručnih suradnika u dječjim vrtićima te smatraju da je inkluziju u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja potrebno unaprijediti. Razumijevanjem perspektiva odgojitelja i roditelja o spremnosti predškolskih ustanova i stupnju kvalitete inkluzivne prakse, kreatori politika i stručnjaci mogu pomoći u provedbi predškolske odgojno-obrazovne prakse, u cilju zadovoljavanja potreba djeteta i obitelji te unapređenja odgovarajućih strategija podrške.

Ključne riječi: inkluzija, odgojitelji, predškolski sustav odgoja i obrazovanja, roditelji

ABSTRACT
Analyzing preschool practice from pre-pandemic and pandemic to post-pandemic times, attitudes and opinions of preschool teachers and parents towards appropriate and quality pro-inclusive preschool programs, cooperation and ways of communication, including the implementation of inclusive education, are important to further promote inclusion. In this context, the aim of this paper is to investigate the attitudes and perceptions of preschool teachers and parents of children

with disabilities towards the quality of the inclusive environment in preschool institutions in which their child is included. The scope of research conducted at the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, research questions related to the degree of assessment of preschool teachers and parents on the prevalence of environmental adaptation, readiness of preschool teachers to include children with disabilities in the group with peers without disabilities, the presence of individualized support by preschool teachers and professional associates and on the cooperation of preschool teachers with parents in times of extraordinary life circumstances caused by the COVID-19 pandemic. The results show that preschool teachers are generally considered competent in facing the challenges posed by the COVID-19 pandemic, while parents perceive a partially successful representation of environmental adaptation, partial readiness and competence of preschool teachers working with children with disabilities, insufficient individualized support strategies by preschool teachers, especially by professional associates and they also perceive preschool education needs to be improved. By understanding preschool teachers' and parents' perspectives on preschool the readiness and the level of quality of inclusive practice, policymakers and experts can help implement preschool education practice to meet the needs of children and families and improve appropriate support strategies.

Keywords: inclusion, preschool education, preschool teachers, parents

UVOD

Ono što se definira kao 'inkluzivno' promijenilo se u posljednjem desetljeću. U tom kontekstu došlo je do promjene paradigme, stavljajući naglasak na odgojno-obrazovne ustanove, postavljajući pitanje kako one same stvaraju prepreke inkluziji i kako mogu osigurati jednakost u obrazovanju za svu djecu (Avramidis & Norwich 2002; Europski parlament, 2017; Watkins & Meijer, 2016). Promjena paradigme utjecala je i na raspravu o pitanju što je to (visoko)kvalitetni inkluzivni odgoj i obrazovanje i kako se može uspješno implementirati u sustavu odgoja i obrazovanja (Ferguson, 2008). Inkluzivni odgoj i obrazovanje zahtijeva podršku profesionalaca te roditelja, tj. skrbnika (u daljnjem tekstu roditelji) djece s teškoćama, kao i roditelja djece tipičnoga razvoja, kako bi se moglo kvalitetno provesti (UNESCO, 2021). U istinski inkluzivnom okruženju, svako dijete uživa u sigurnosti i prihvaćanju uz sudjelovanje roditelja u donošenju odluka i postavljanju ciljeva učenja koji na njega utječu. Međutim, bitno je da se odgojiteljima omogući odgovarajuće primarno osposobljavanje, cjeloživotno educiranje i pruža podrška za senzibilizaciju, motivaciju i odgovarajuću reakciju na potrebe sve djece (Mathwasa & Sibanda, 2021). Učinkovite individualizirane mjere podrške pružaju se u okruženjima koja u potpunosti mogu zadovoljiti akademski i društveni razvoj, kako sve djece, tako i njihovih roditelja, u skladu s ciljem potpune uključenosti bez obzira na njihove individualne sposobnosti, mogućnosti i interese. Kada se roditelji uključe u odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu, vjerojatnije je da će i kasnije biti aktivno uključeni u školski sustav odgoja i obrazovanja. Ferguson (2014) navodi da kada roditelji nauče aktivnosti i rutine u odgojno-obrazovnoj ustanovi, mogu ih nastaviti provoditi i kod kuće, što jača razvoj djetetovog mozga. Programi, odnosno kurikulumi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja sve više razvijaju učinkovite strategije inkluzivnog okruženja. Kako je broj djece s teškoćama za kvalitetno uključivanje u redoviti predškolski sustav odgoja i obrazovanja u porastu, važno je da su odgojno-obrazovne ustanove i svi sudionici koji sudjeluju u procesu odgoja i obrazovanja u njima (odgojitelji, stručni suradnici, ravnatelji, pomoćnici, roditelji) spremni pružiti pozitivne,

učinkovite inkluzivne mogućnosti za tu djecu. Stoga se inkluzivni programi/kurikulumi u ranom i predškolskom sustavu odgoja i obrazovanja trebaju aktivno usmjeriti na educiranje svih roditelja i zajednice kako bi se povećala svijest i znanje o odgojno-obrazovnim potrebama djece s teškoćama, a time i smanjila zabluda o inkluzivnom odgoju i obrazovanju (Nah & Lee, 2016). Analizom svjetskih istraživanja, prema autorima Mathwasa i Sibanda (2021), nekadašnja iskustva praktičara i ranih interferencija za stvarnu identifikaciju i probir djece s teškoćama u razvoju za osmišljavanje prihvatljive kvalitete odgoja i obrazovanja, zasjenila su istraživanja povezana s odgojem i obrazovanjem u ranom djetinjstvu, koja ukazuju na učinkovitost predškolskog odgoja i obrazovanja na socijalno i kognitivno napredovanje sve djece (Boyd, Odom, Humphreys, & Sam, 2010; Camilli, Vargas, Ryan, & Barnett, 2010; Dunst & Trivette, 2009; Gavaldá & Qinyi, 2012; Kaminski & Powell-Smith, 2017). Naime, analize ukazuju na važnost aktivne uključenosti roditelja u živote djece, jer su istraživanja dokazala da se problemi različitosti najprije i najbolje rješavaju u obitelji (Carrillo, 2008). Na obitelji se gleda kao na nositelje promjena u odgojno-obrazovnom procesu u kojem se izgrađuju stavovi, postavljaju norme i standardi (Doménech & Moliner, 2011, prema Mathwasa & Sibanda, 2021). Prijašnje teze išle su u prilog tvrdnjama da obitelji djece bez teškoća možda ne žele dopustiti svojoj djeci da se miješaju i druže s djecom s teškoćama zbog percepcije da takvi uvjeti u dječjim vrtićima mogu utjecati na učenje njihove vlastite djece (Cardona, 2009). Noviji rezultati pokazuju da, informirani roditelji koji razumiju stvarno značenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja, imaju pozitivno stajalište, ne samo da prihvaćaju inkluziju jer znaju prednosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja nego i postaju njezini zagovornici (Kalyva, Georgiadi, & Tsakiris, 2010), a pozitivna inkluzivna iskustva potiču roditelje u osiguravanju napretka djeteta i poticanju njegovog osobnog, emocionalnog i društvenog razvoja (Seery, Davis, & Johnson, 2000; Turnbull et al., 2002). Bez obzira na primjere pozitivnih učinaka inkluzivnog odgoja i obrazovanja, djeca s teškoćama i njihove obitelji još uvijek se susreću sa značajnim preprekama u uključivanju njihovog djeteta s teškoćom u redovni dječji vrtić. Još uvijek djeci s teškoćama predškolske dobi sugerira se uključivanje u segregirane odgojno-obrazovne skupine izolirane od njihovih vršnjaka tipičnoga razvoja (Rutanen, de Souza Amorim, Colus, & Piattoeva, 2014).

Problem i cilj istraživanja

Istraživanja na području neuroznanosti utvrdila su da su rane godine života sve djece ključne u izgradnji ranih temelja učenja i dobrobiti neophodnih za kasniji uspjeh u školi i životu (Mathwasa & Sibanda, 2021). U tim ranim godinama dječji mozak treba više njegovati u skladu s njegovim brzim razvojem, a iskustva koja svako dijete dijeli sa svojom obitelji i vršnjacima, tj. u njihovim zajednicama u kojima se kreću i žive, utječu na njihov cjelokupni psihofizički razvoj. Budući da za obitelji i roditelje postaje ključno omogućiti djetetu s teškoćom širok izbor bogatih iskustava u kojima mogu učiti kroz igru, interakciju i svakodnevni angažman sa svojim vršnjacima bez teškoća, ključna odgovornost roditelja je osigurati da djeca s teškoćama ne budu odvojena od svojih vršnjaka tipičnoga razvoja te samim tim stigmatizirana, kako bi izgradila samopouzdanje u razvoju socijalnih vještina i navika s vršnjacima bez teškoća. U tom smislu važno je razumjeti zašto roditelji biraju inkluzivni sustav odgoja i obrazovanja za djecu s teškoćama, čak i kada njihova prava sukladno inkluzivnim načelima nisu dovoljno

osigurana, odnosno kako vide zastupljenu kvalitetu tog inkluzivnog okruženja? Važno je i promišljati, kako roditelji i odgojitelji doživljavaju i samoprocjenjuju odgojno-obrazovnu inkluziju kada potrebna podrška i resursi kao što su individualizirani kurikulumi, kompetentni odgojitelji i pomoćnici te ostala podrška i resursi nisu zadovoljeni u dovoljnoj mjeri? Nadalje, u postpandemijskom vremenu koje tek dolazi, čini se kako bismo se trebali zapitati, kako različita doživljena i proživljena iskustva svih dionika u predškolskoj praksi tijekom pandemije, pridonose načinu na koji odgojitelji i roditelji gledaju, doživljavaju i očekuju razvoj daljnje inkluzivne predškolske prakse? Gledajući promjene u društvu koje su se tijekom pandemije COVID-19, osim u ekonomskoj sferi, odrazile i u sustavima odgoja i obrazovanja, poput zatvaranja odgojno-obrazovnih ustanova, kao i na rad, suradnju i komunikaciju svih subjekata koji u sustavu odgoja i obrazovanja djeluju, neminovno je istražiti njezin dosadašnji utjecaj i posljedice na sustav koji je bio usmjeren na *online* komunikaciju i potrebu za novim i izmijenjenim metodama rada kojom se je maksimalno pokušala osigurati međusobna komunikacija i suradnja profesionalaca u predškolskim ustanovama s roditeljima, posebice roditeljima djece s teškoćama. U tom kontekstu, razumijevanje percepcije odgojitelja i roditelja čija su djeca s teškoćama uključena u redovite dječje vrtiće od vitalnog je značaja za konačni uspjeh filozofije inkluzije. Budući da UNESCO radi na programu održivog razvoja do 2030. godine (pod nazivom *Global Partnership Strategy for early childhood, 2021-2030*), u svijetu se također pokazuje potreba za promišljanjem o stavovima i percepcijama odgojitelja i roditelja o kvaliteti inkluzivne prakse, uključujući odgovarajuću kombinaciju kratkoročnih i dugoročnih intervencija za njezino poboljšavanje. Najveći izazov usmjeren je na uvođenje sveobuhvatnog sustava evaluacije i povratnih informacija koji bi kontinuirano pratio učinkovitost inkluzivne prakse i odgovarao primjereno nastalim, ali i neispunjenim potrebama svih sudionika na zajedničko djelovanje.

U tom kontekstu, cilj ovoga rada je istražiti stavove i percepcije odgojitelja i roditelja djece s teškoćama o tome u kojoj mjeri procjenjuju zastupljenost kvalitete inkluzivnog okruženja u predškolskim ustanovama, tijekom razdoblja pandemije COVID-19.

Istraživačka pitanja

U radu su postavljena sljedeća istraživačka pitanja:

Tijekom razdoblja pandemije COVID-19:

- U kojoj mjeri odgojitelji procjenjuju suradnju i partnerstvo s roditeljima?
- U kojoj mjeri roditelji procjenjuju zastupljenost prilagodbe okruženja u predškolskoj ustanovi?
- Kako roditelji procjenjuju spremnost odgojitelja za uključivanje djeteta s teškoćom u skupinu s vršnjacima bez teškoća, kao i u kojoj mjeri roditelji procjenjuju zastupljenost individualizirane podrške od strane odgojitelja i stručnih suradnika?

METODOLOGIJA ANALIZE PREGLEDA ISTRAŽIVANJA

Analiza je provedena u skladu s *Nacionalnim kurikulumom za Rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) u Republici Hrvatskoj koji naglašava potrebu za partnersko djelovanje sudionika u izradi, primjeni i praćenju kurikuluma u predškolskoj ustanovi.

Nacionalnim kurikulumom za Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) odgojno-obrazovna praksa u predškolskom sustavu odgoja i obrazovanja pretpostavlja ne postojanost gotove, univerzalno primjenjive recepture. Naime, svaki dječji vrtić treba tražiti vlastiti put razvoja prema svojim specifičnim uvjetima, kadrovskim i prostornim mogućnostima te socijalnom kontekstu u kojem djeluje. Inkluzija u ranom djetinjstvu utjelovljuje vrijednosti, politike i prakse koje podržavaju pravo svakog djeteta i njegove obitelji, bez obzira na sposobnosti i mogućnosti, da sudjeluju u širokom rasponu aktivnosti kao punopravni članovi zajednice i društva. Roditelje treba prihvaćati i poštovati kao ravnopravne članove dječjeg vrtića, odnosno partnere, koji ustanovu obogaćuju svojim individualnim posebnostima te svojom vlastitom kulturom i time pridonose kvaliteti ustanove u cjelini. U tom kontekstu, roditelji su integralni članovi multidisciplinarnog tima. Ovaj zakonodavni akt zagovara roditeljska prava i uključivanje u obrazovanje djece s teškoćama te pridonosi potrebi za njihovim stavovima i mišljenjima u istraživanjima o ulozi roditelja i odgojitelja u inkluziji. Svojim načelima, kao vrijednosnim uporištima *Kurikulum* suvremeno roditeljstvo shvaća kao proces, ulogu i odnos koji je u stalnoj promjeni i interakciji sa širim društvenim kontekstom. S tim u vezi, osobito je važno da dječji vrtić prepozna i odgovori na one potrebe odgojitelja koje se tiču učinkovitog planiranja i realiziranja odgovarajućih individualiziranih pristupa koji su roditeljima u određenoj fazi njihova roditeljstva prioritet, kao primjerice; u ponudi primjerenih individualiziranih kurikuluma za njihovo dijete, u fleksibilnoj organizaciji prihvata djeteta, u prilagođavanju dnevnog ritma, u zagovaranju prava i potreba djeteta te u pronalaženju potrebnih informacija i resursa, kao i službi koje mogu pospješiti odgovarajuću podršku za razvoj djeteta.

U skladu s tim, u radu je prema postavljenom cilju, dat pregled radova kod kojih su poštovani svi etički aspekti ispitivanja, s obzirom da su svi ispitanici informirani o svrsi i cilju ispitivanja te su poštovana etička načela dobrovoljnosti i anonimnosti te povjerljivosti podataka. Izdvojeni radovi za analizu uključuju empirijska istraživanja koja su, kao rezultat projekata i završnih radova, provedena na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, u razdoblju od 2019. godine do 2021. godine, analizirajući stavove, kompetencije i iskustva roditelja i odgojitelja o suradnji i inkluzivnoj praksi od predpandemijskog vremena te tijekom pandemije virusa COVID-19 (Tablica 1.).

U analizi radova koja slijedi izdvojeni su prema postavljenim istraživačkim pitanjima ključni rezultati istraživanja koji se odnose na stavove, kompetencije i iskustva roditelja i odgojitelja o suradnji i inkluzivnoj praksi tijekom pandemije virusa COVID-19. Također, iako su u fokusu rada projektna istraživanja provedena na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, u analizi su uključeni i rezultati istraživanja u svijetu koji reflektiraju inkluzivne predškolske odgojno-obrazovne procese iz perspektive roditelja i odgojitelja.

Tabela 1. Kronološki pregled istraživanja o zastupljenosti kvalitete inkluzivnog okruženja u predškolskoj praksi
Table 1. Chronological review of research on the representation of the quality of inclusive environment in preschool practice

Autori	Tema	Ciljevi istraživanja…	Ispitanici i broj (N)	Publikacija i izdavač	Godina izdanja
Mataušić, Barbara	Uloga odgojitelja te suradnja s roditeljima kod pripreme djece s teškoćama za školu	- u kojoj mjeri su roditelji upoznati s uključivanjem djece s teškoćama u redovne vrtiće te ispunjavaju li odgojitelji svoju ulogu sukladno kompetencijama koje imaju i u kojoj mjeri smatraju da je inkluzija provedena	Roditelji (N=60)	Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (neobjavljen završni rad)	2019.
Kudek Mirošević, Jasna	Strategije podrške odgajatelja u radu s djecom s teškoćama	- prisutnosti zastupljenosti i primjene strategija podrške (metoda, oblika, didaktičkih sredstava i pomagala) u radu odgojitelja s djecom s teškoćama predškolske dobi, koje odgovaraju njihovim individualnim sposobnostima, mogućnostima i interesima	Odgojitelji (N=121)	Tematski zbornik s XI. Međunarodne naučno-stručne konferencije Unapređenje kvalitete života djece i mladih, Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli	2020.
Kudek Mirošević, Jasna, Tot, Daria, & Šamo, Renata	Preschool Teachers' Experiences in Working with Children in an Inclusive Educational Facility	- koliko odgojitelji individualiziraju postupke djeci s teškoćama u planiranim aktivnostima te smatraju li se kompetentnima za provođenje istih, da bi zadovoljili načela inkluzivnog okruženja te ispitati koliko odgojitelji sudjeluju u timskom radu i suradnji sa stručnim suradnicima u vrtiću i roditeljima djece s teškoćama	Odgojitelji (N=132)	Proceedings of The 2nd International Conference on New Approaches in Education. Oxford, United Kingdom	2020.

Tabela 1. nastavak Tabele 1.
Table 1. Continued

Jurčević Lozančić, Anka, & Kudek Mirošević, Jasna	Izazovi partnerstva u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u vrijeme pandemije koronavirusa	- sociodemografskih značajki odgojitelja (godine radnoga iskustva/radni staž i stručna sprema) povezanih s određenim aspektima kvalitete partnerske suradnje u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u vrijeme pandemije koronavirusa	Odgojitelji (N=313)	Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Čerčić, Katarina	Podrška djetetu s teškoćama - obitelj i predškolska ustanova	- kako djetetu s teškoćama predškolske dobi mogu pomoći predškolska ustanova i obitelj te mišljenje roditelja o tome kako predškolske ustanove u Republici Hrvatskoj zaista pružaju podršku djeci s teškoćama	Roditelji i odgojitelji (N=48)	Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (neobjavljen završni rad)
Jurčević Lozančić, Anka, & Kudek Mirošević, Jasna	Family in Focus – Research into the Attitudes and Practices of Preschool Teachers in the Time of the COVID-19 Pandemic	- specifičnosti inkluzivne prakse kroz samoprocjenu kompetencija odgojitelja o suradnji s roditeljima	Odgojitelji (N=438)	Proceedings of The 4th International Conference on Future of Teaching & Education (pp. 1-13). Amsterdam, The Netherlands

REZULTATI I DISKUSIJA

Percepcija odgojitelja o suradnji i partnerstvu s roditeljima

Bez obzira što su rezultati istraživanja Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2021b) pokazali da se odgojitelji uglavnom smatraju kompetentnima u suočavanju s izazovima koje je pred njih stavila pandemija COVID-19 te su rijetko imali poteškoće u uspostavljanju partnerstva s roditeljima u *online* okruženju, istraživanje Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2021a) pokazalo je da odgojitelji ističu informacijsko-komunikacijske vještine kao najznačajnijima u odgojiteljskoj kompetenciji za suradnju s roditeljima. Odgojitelji s više godina radnoga staža procjenjuju veće poteškoće u uspostavljanju suradnje s roditeljima u *online*-okruženju te naglašavaju da im je za daljnji razvoj kompetencija za *online*-suradnju s roditeljima potrebno dodatno teorijsko usavršavanje, ali i veće praktično iskustvo o prilagodbi aktivnosti svakom djetetu. No, odgojitelji općenito kvalitetu partnerske suradnje u vrijeme pandemije procjenjuju visokom te većinski smatraju da u komunikaciji s roditeljima uzimaju u obzir njihove stavove i ideje (Jurčević Lozančić & Kudek Mirošević, 2021b). Također, rezultati su pokazali da broj stručnih usavršavanja na temu partnerstva s roditeljima na kojima su odgojitelji sudjelovali djeluje na njihovu samoprocjenu kompetencija, na način da oni koji su sudjelovali na dva ili više usavršavanja svoje kompetencije procjenjuju višima. Osim što se odgojitelji smatraju manje kompetentnima u korištenju digitalne tehnologije, navode kako posjeduju slabije razvijene digitalne vještine potrebne za suradnju i *online*-izmjenu informacija s roditeljima. Rezultati provedenog istraživanja pokazuju kako odgojitelji kvalitetu partnerske suradnje s roditeljima u vrijeme pandemije koronavirusa općenito procjenjuju visoko te su optimistični u pogledu iniciranja suradnje i jačanja partnerstva. Vidljivo je da se smatraju kompetentnima u građenju partnerskih odnosa s roditeljima, kao i u pružanju pomoći roditeljima djece s teškoćama u prepoznavanju prioriteta u odnosu na daljnji djetetov razvoj. Temeljem ovih rezultata, kao i rezultata nekih svjetskih studija, zbog pandemije COVID-19, načini na koje su odgojitelji radili prije pandemije, drastično su se promijenili početkom 2020. Odgojitelji su bili pred izazovom da komuniciraju *online*. Rezultati istraživanja Logan, Ogurlu, Garbe i Cook (2021) pokazali su da odgojitelji imaju veće izazove prilagoditi način na koji šalju zadatke u pogledu razlikovanja, uputa i modaliteta roditeljima i djeci; dodatno trebaju razmotriti način na koji obitelji i djeca učinkovitije komuniciraju i pristupaju materijalima te je potreban drugačiji, odnosno dodatan način razmišljanja odgojitelja o razumijevanju i fleksibilnosti za rad i suradnju tijekom COVID-19. Preporuke koje proizlaze iz ovih podataka mogu utjecati na buduće učenje na daljinu, kao rezultat izvanrednih uvjeta rada i profesionalnog razvoja odgojitelja (Logan, Ogurlu, Garbe, & Cook, 2021).

Percepcija roditelja o zastupljenosti prilagodbe okruženja u predškolskoj ustanovi

Rezultati istraživanja Čerčić (2021) pokazuju da su uz odgojitelje, roditelji mišljenja da je potrebno više unaprjeđivati predškolski sustav odgoja i obrazovanja. Također, roditelji većinom smatraju nedovoljnu zastupljenost individualiziranih strategija podrške od strane odgojitelja, a posebice od strane stručnih suradnika u vrtićima te da je inkluziju u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja potrebno unaprijediti. Istraživanje

Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2021a) pokazalo je da odgojitelji koji imaju višu stručnu spremu češće motiviraju roditelje za rad s djetetom radi prevencije njihove zabrinutosti i/ili nedostatka interesa za igru s djetetom. Uz navedeno, pozitivna korelacija povezana je sa stručnom spremom i procjenom odgojitelja da većina ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ima plan za rad u *online*-okruženju u vrijeme pandemije koronavirusa. Ujedno, odgojitelji u prosjeku svoju kompetenciju pružanja potpore djeci za vrijeme pandemije smatraju vrlo visokom i naglašavaju kako imaju sposobnosti dati roditeljima savjete za rad s djetetom kod kuće (Jurčević Lozančić & Kudek Mirošević, 2021b). Rezultati studije prije pandemije COVID-19, u kojoj su sudjelovali roditelji i odgojitelji, pokazuje da su djeca bez teškoća bila od pomoći djeci s teškoćama te su također naučila životne vještine kao što su empatija i suosjećanje (Cross, Traub, Hutter-Pishgahi, & Shelton, 2004). Kada je prisutna prilagodba okruženja, neki rezultati istraživanja već su i prije pokazali da stupanj prilagodbe ovisi o ostvarenju obrazovnih ishoda za djecu s teškoćama u razvoju, primjerice kod djece s poremećajima iz spektra autizma (Strain & Hoyson, 2000), razvoju jezika, socijalnih vještina (Rafferty, Piscitelli, & Boettcher, 2003), što pridonosi kvaliteti prakse (Buysse, Wesley, Bryant, & Gardner, 1999). U tom smislu, u predpandemijsko vrijeme Adiputra, Mujiyati i Hendrowati (2019), ukazuju na dvije skupine percepcijskih odgovora roditelja, odnosno skupinu roditelja koji podržavaju i skupinu roditelja koji odbijaju inkluzivno obrazovanje, što je tada analizirano na temelju kognitivnih, bihevioralnih i društvenih aspekata. U svjetlu podrške roditelja inkluziji, već su i prije provedena istraživanja o tome zašto roditelji biraju inkluzivno okruženje za svoje dijete s teškoćom. Leyser i Kirk (2004) navode studiju koja je temeljem detaljnih intervjua s roditeljima istraživala iskustva u stjecanju inkluzivnog obrazovanja za njihovu djecu s teškoćama. Zajedničko gledištu svakog roditelja bila je potreba za osjećajem pripadnosti grupi, umjesto da njihovo dijete bude odvojeno od djece tipičnoga razvoja te je fokus bio na jednakom pristupu i mogućnostima. Roditelji mlađe djece i roditelji djece u inkluzivnim sredinama bili su pozitivniji prema inkluziji nego što su bili roditelji starije djece ili roditelji djece koja su trenutačno u posebnom sustavu odgoja i obrazovanja (Leyser & Kirk, 2004). Rezultati istraživanja Mataušić (2019) ukazuju da većina roditelja smatra da njihov dječji vrtić nudi adekvatne uvjete za djecu s teškoćama, kao i njihovu pripremu za školu. No, također jedna trećina roditelja iz istraživanja misli da postoji vršnjačka diskriminacija u dječjem vrtiću te da odgojno-obrazovna inkluzija nije uspješno provedena. Ako roditelji imaju dobru percepciju inkluzivnog obrazovanja, to će pomoći uspješnim provedbama inkluzivnog obrazovanja u predškolskom sustavu odgoja i obrazovanja, kao i percepciji roditelja o realnim odgojno-obrazovnim potrebama djeteta. Roditelji koji imaju djecu s teškoćama većinom su entuzijastični za obrazovanje o inkluziji u usporedbi s roditeljima koji imaju djecu bez teškoća, tako da je potrebno pružiti edukacije za razumijevanje o ciljevima inkluzivnog odgoja i obrazovanja roditeljima djece bez teškoća. Prema rezultatima istraživanja autora Paseka i Schwab (2020) samo mala manjina roditelja prihvaća uključivanje sve djece, ne praveći pritom nikakve razlike između pojedinih vrsta teškoća. Roditelji djece tipičnoga razvoja koja su uključena u dječji vrtić u čijoj su grupi uz djecu s teškoćama, češće prihvaćaju i razumiju inkluzivni pristup s prilagodbama okruženja za djecu s teškoćama. Međutim, nije sigurno proizlaze li takvi pozitivni stavovi iz iskustva s vlastitim djetetom u inkluzivnom okruženju, ili je takav stav već postojao i prije. S druge strane, neke studije su pokazale

zabrinutost od strane roditelja u pogledu zastupljenosti inkluzivnog okruženja te je rad sa svim roditeljima bio pokretačka snaga prema razumijevanju uključivanja djece s teškoćama (Soodak, 2004). Kako navodi Hook (2001), roditelji navode različite razloge u odabiru inkluzivnog okruženja te stoga imaju i razna očekivanja u zastupljenosti prilagodbe inkluzivnog okruženja. Važan je razvoj njihovih pozitivnih percepcija da teškoća ne bi trebala biti temelj za isključenje te da je uključivanje oblik prirodnog tijeka života i odrastanja koje bi svako dijete s teškoćom trebalo iskusiti uz svoje vršnjake.

Percepcija roditelja o spremnosti odgojitelja za uključivanje djeteta s teškoćom u skupinu s vršnjacima bez teškoća te o zastupljenosti individualizirane podrške od strane odgojitelja i stručnih suradnika

U predpandemijsko vrijeme rezultati istraživanja Mataušić (2019) pokazali su da roditelji smatraju da su odgojitelji djelomično spremni za suradnju s roditeljima bez obzira što smatraju da imaju dovoljno kompetencija za rad s djecom s teškoćama. Prema Čerčić (2021), odgojitelji i roditelji svoju suradnju percipiraju kao redovitu te da suradnja u predškolskim ustanovama i nije tako loša. No, također smatraju da teme roditeljskih sastanaka trebaju biti osmišljene i korisne svim roditeljima te ih trebaju poticati na promišljanje o pružanju adekvatne podrške u obiteljskom okruženju, odgoju i radu s djetetom, a roditelje i njihovu djecu bez teškoća mogu poticati na razumijevanje i potrebu vršnjačke podrške kao i na toleranciju i prihvaćanje različitosti. Rezultati ovoga istraživanja nadalje govore u prilog tome da su roditelji djece s teškoćama svjesni važnosti inkluzije za razvoj djece s teškoćama, dok su podijeljena mišljenja o razumijevanju roditelja djece bez teškoća o dobrobiti i potrebi uključivanja djece s teškoćama među vršnjake bez teškoća u dječji vrtić. Rezultati nadalje govore u prilog tome, da su uz odgojitelje ključni i stručni suradnici koji su važni kako za razvoj programa edukacija za sve roditelje, tako i za kreiranje postupaka podrške u radu s djecom s teškoćama. Prema rezultatima istraživanja Čerčić (2021) korisni savjeti i podrška stručnih suradnika, prema percepciji roditelja djece s teškoćama i odgojitelja, upravo su najpoželjniji prilikom pružanja podrške djetetu s teškoćama, za što se najveći broj ispitanika izjasnio da ih rijetko dobivaju, a tek najmanje roditelja i odgojitelja smatra da od stručnih suradnika redovito dobiva korisne savjete. Rezultati istraživanja Kudek Mirošević (2020) pokazali su da velika većina odgojitelja najviše u svom radu koristi verbalne metode koje potiču međusobnu interakciju i komunikaciju, kako djeteta s odgojiteljem, tako i s vršnjacima u skupini. Smatraju da je vrlo važno kroz aktivnosti poticati suradnju djece s teškoćama i njihovih vršnjaka bez teškoća i to razgovorom, pričanjem, a zatim kroz igru i praktičnim radovima, a ponekad je kod djeteta s teškoćom zbog nedovoljno razvijenog jezika i govora ograničen verbalni dijalog i postoji potreba za neverbalnim metodama komunikacije. No, s pandemijom COVID-19, rezultati istraživanja Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2021b) pokazuju da odgojitelji s više godina radnog staža procjenjuju nižom vlastitu mogućnost kreiranja odgovarajućeg *online* okruženja te se samo odgojitelji koji su prošli više osposobljavanja smatraju kompetentnijima u *online* radu i bolje se snalaze u davanju uputa i povratnih informacija roditeljima preko digitalnih medija.

ZAKLJUČCI

Posljednjih desetljeća prava djece i prava osoba s invaliditetom dolaze do izražaja, budući da UNESCO nastavlja rad na programu održivog razvoja do 2030. godine (*The Education 2030 Framework for Action*), što možda i jest prilika za razmišljanje o nekim pitanjima koja proizlaze iz pregleda ovih istraživanja, uključujući odgovarajuću kombinaciju kratkoročnih i dugoročnih intervencija za rješavanje inkluzije bez ugrožavanja njezine kvalitete. Trenutni naglasak politike na inkluzivnom obrazovanju znači da se više djece s teškoćama uključuje u redovno obrazovanje umjesto u posebne odgojno-obrazovne ustanove, kao što je to tradicionalno bio slučaj. Stoga je cilj ovoga rada bio istražiti stavove i percepcije odgojitelja i roditelja djece s teškoćama o tome u kojoj mjeri procjenjuju zastupljenost kvalitete inkluzivnog okruženja u predškolskim ustanovama, tijekom razdoblja pandemije COVID-19. Pregledom istraživanja u radu su interpretirani rezultati s obzirom na definirajuće značajke kvalitetne inkluzivne prakse koje se mogu koristiti za unapređivanje visokokvalitetnih programa i usluga u ranom i predškolskom sustavu odgoja i obrazovanja poput zastupljenosti individualiziranog pristupa i prilagodbe okruženja, suradnje i partnerstva s roditeljima te spremnosti odgojitelja i stručnih suradnika za uključivanje i pružanje podrške djeci s teškoćama. Iz rezultata sa stajališta pristupa adekvatnih potpora za djecu s teškoćama proizlazi da je najveći izazov uvođenje sveobuhvatnog sustava evaluacije i povratnih informacija *online* putem, koji bi trebao kontinuirano pratiti učinkovitost kvalitete rada i usavršavanja temeljenih na odgojno-obrazovnoj inkluziji i koji bi odgovarao primjerenim novonastalim, ali neispunjenim potrebama kako odgojitelja i stručnih suradnika, tako i roditelja u izvanrednim situacijama učenja i poučavanja. Iskustva odgojitelja i roditelja djece s teškoćama ponudila su vrijedan uvid u stvarnost kvalitetne inkluzivne prakse. Rezultati pokazuju da, iako je inkluzivni odgoj i obrazovanje koristan za djecu s teškoćama, posebno u smislu društvenog razvoja, često je prilika za istinsku inkluziju djece s teškoćama još uvijek nedovoljna i ugrožena izazovima i preprekama koje postoje unutar odgojno-obrazovnog sustava. Stoga su stavovi i mišljenja, kako odgojitelja, tako i roditelja prema odgovarajućim i kvalitetnim predškolskim programima, uključujući različite mogućnosti provedbe inkluzivnog odgoja i obrazovanja, važni za promicanje inkluzije. Razumijevanjem perspektiva uloge i suradnje odgojitelja, stručnih suradnika i roditelja o spremnosti predškolskih ustanova i stupnju kvalitete inkluzivne prakse, kreatori politika i stručnjaci mogu pomoći u provedbi odgojno-obrazovnih politika. Uz to, naglašava se veći fokus i potreba na praćenje zadovoljstva kako odgojitelja, tako i roditelja te smanjenje stresa, zadovoljavanje potreba obitelji te provođenje odgovarajućih metoda podrške i rane intervencije, posebice nakon izvanrednih okolnosti izazvanih za vrijeme pandemije COVID-19.

LITERATURA

Adiputra, S., Mujiyati, & Hendrowati, T. Y. (2019). Perceptions of inclusion education by parents of elementary school-aged children in Lampung, Indonesia. *International Journal of Instruction*, *12*(1), 199-212. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12113a

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards Integration/inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Boyd, B. A., Odom, S. L., Humphreys, B. P., & Sam, A. M. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: Early identification and early intervention. *Journal of Early Intervention, 32*(2), 75-98. https://doi.org/10.1177/1053815110362690

Buysse, V., Wesley, P. W., Bryant, D., & Gardner, D. (1999). Quality of Early Childhood Programs in Inclusive and Noninclusive Settings. *Exceptional Children, 65*(3), 301-314. https://doi.org/10.1177/001440299906500302

Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers college record, 122*(3), 579-620. https://doi.org/10.1177/016146811011200303

Cardona, C. M. (2009). Teacher Education Students' Beliefs of Inclusion and Perceived Competence to Teach Students with Disabilities in Spain. *Journal of the International Association of Special Education, 10*(1), 33-41. Retreived on 30th March 2022 from https://eric.ed.gov/?id=EJ843266

Carrillo, M. T. (2008). *Networks of inclusive educational institutions: A possibility of attention to diversity*. Forum on educational inclusion, attention to diversity and non-discrimination. Mexico City.

Cross, A. F., Traub, E., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of Successful Inclusion for Children with Significant Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(3), 169-183. https://doi.org/10.1177/02711214040240030401

Čerčić, K. (2021. *Podrška djetetu s teškoćama-obitelj i predškolska ustanova* (Neobjavljen završni rad). Petrinja: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Preuzeto 7. veljače 2022. sa https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:465319

Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Let's be PALS: An evidence-based approach to professional development. *Infants & Young Children, 22*(3), 164-176. https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181abe169

Europski Parlament (2017). *Inclusive Education for Learners with Disabilities*. Retreived on 31st March 2022 from http://www.europarl.europa.eu/supporting.analyses

Ferguson, D. L. (2008). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone. *European Journal of Special Needs Education, 23*(2), 109-120. https://doi.org/10.1080/08856250801946236

Ferguson, G. (2014). *Including children with disabilities in mainstream education: An exploration of the challenges and considerations for parents and primary school teachers* (Masters Dissertation). Dublin: Technological University Dublin.

Gavaldá, J. M. S., & Qinyi, T. (2012). Improving the process of inclusive education in children with ASD in mainstream schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4072-4076. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.200

Hook, L. M. (2001). *Families Experiences and the Inclusion of Their Child with Disabilities* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of South Carolina.

Jurčević Lozančić, A. i Kudek Mirošević, J. (2021a). Izazovi partnerstva u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u vrijeme pandemije koronavirusa. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 57*(1), 128-144. https://doi.org/10.31299/hrri.57.1.7

Jurčević Lozančić, A., & Kudek Mirošević, J. (2021b). Family in Focus – Research into the Attitudes and Practices of Preschool Teachers in the Time of the COVID-19 Pandemic. In Diamond Scientific Publication (Eds.), Proceedings of the 4th International Conference on Future of Teaching & Education (pp. 1-13). Amsterdam, The Netherlands.

Kalyva, E., Georgiadi, M. Y., & Tsakiris, V. (2010). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*(3), 295-305. https://doi.org/10.1080/08856250701430869

Kaminski, R. A., & Powell-Smith, K. A. (2017). Early literacy intervention for pre-scholars who need tier 3 support. *Topics in Early Childhood Special Education, 36*(4), 205-217. https://doi.org/10.1177/0271121416642454

Kudek Mirošević, J. (2020). Strategije podrške odgajatelja u radu s djecom s teškoćama. U M. Nikolić i M. Vantić-Tanjić (Ur.), Zbornik radova „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ (str. 345-357). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli.

Kudek Mirošević, J., Tot, D., & Šamo, R. (2020). Preschool Teachers' Experiences in Working with Children in an Inclusive Educational Facility. In Diamond Scientific Publication (Eds.), “Proceedings of the 2nd International Conference on New Approaches in Education” (pp. 1-13). Oxford, United Kingdom.

Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: An Examination of Parents View and Factors Influencing Their Perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*(3), 271-285. https://doi.org/10.1080/1034912042000259233

Logan, N., Ogurlu, U., Garbe, A., & Cook, P. (2021). Parent Voices: Suggestions for Remote Learning during COVID Pandemic and Beyond. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 8*(4), 1-17. http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/850

Mataušić, B. (2019). *Uloga odgojitelja te suradnja s roditeljima kod pripreme djece s teškoćama za školu* (Neobjavljen završni rad). Petrinja: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Preuzeto 7. veljače 2022. sa https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:026996

Mathwasa, J., & Sibanda, L. (2021). Inclusion in Early Childhood Development Settings: A Reality or an Oasis. In O. a. A. de la Rosa, L. M. V. Angulo, & C. Giambrone (Eds.), “Education in Childhood”. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.99105

Nah, K., & Lee, S. (2016). Actualizing children’s participation in the development of outdoor play areas at an early childhood institution. *Action Research, 14*(3), 335-351. https://doi.org/10.1177/1476750315621610

Odluka o donošenju Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Narodne novine, br. 5/2015. Preuzeto 16. ožujka 2022. sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2015_01_5_95.html

Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents’ attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education, 35*(2), 254-272. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232

Rafferty, Y., Piscitelli, V., & Boettcher, C. (2003). The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competence Among Preschoolers with Disabilities. *Exceptional Children, 69*(4), 467-479. https://doi.org/10.1177/001440290306900405

Rutanen, N., de Souza Amorim, K., Colus, K.M., & Piattoeva, N. (2014). What is best for the child? Early childhood education and care for children under 3 years of age in Brazil and in Finland. *International Journal of Early Childhood*, *46*(2), 123-141. https://doi.org/10.1007/s13158-013-0095-0

Seery, M. E., Davis, P. M., & Johnson, L. J. (2000). Seeing eye-to-eye: Are parents and professionals in agreement about the benefits of preschool inclusion? *Remedial and Special Education, 21*(5), 268-319. https://doi.org/10.1177/074193250002100504

Soodak, L. C. (2004). Parents and Inclusive Schooling: Advocating for and Participating in the Reform of Special Education. In S. Danforth & S.D. Taff (Eds.), “Crucial Reading in Special Education” (pp. 260-273). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Strain, P. S., & Hoyson, M. (2000). The Need for Longitudinal, Intensive Social Skill Intervention: LEAP Follow-Up Outcomes for Children with Autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(2), 116-22. https://doi.org/10.1177/027112140002000207

Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., … & Warren, J. (2002). A blueprint for schoolwide positive behaviour support: Implementation of three

components. *Exceptional children*, *68*(3), 377-402. https://doi.org/10.1177/001440290206800306

UNESCO (2021). *Global Partnership Strategy for early childhood 2021-2030*. Retreived on 14th January 2022 from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380077

Watkins, A., & Meijer, C. J. W. (2016). *Implementing Inclusive Education. Issues in Bridging the Policy-practice Gap*. Bingley, UK: Emerald.

EFEKTI PROGRAMA MAJNDFULNES INTERVENCIJE KOD RODITELJA I NJIHOVE DECE SA ADHD – PREGLED RADOVA

EFFECTS OF THE MINDFULNESS INTERVENTION PROGRAMS FOR CHILDREN WITH ADHD AND THEIR PARENTS - A REVIEW OF PAPERS

Bojan DUČIĆ, Svetlana KALJAČA
Univerzitet u Beogradu − Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

Pregledni rad

APSTRAKT
Poremećaj pažnje sa hiperkinetskim poremećajem (AttentionDeficit/Hyperactivity Disorder – ADHD) je jedan od najčešće registrovanih neurorazvojnih poremećaja, čije manifestacije značajno ugrožavaju kvalitet života i predstavljaju rizik za mentalno zdravlje ne samo osobe sa ADHD, već i članova njene porodice. Cilj rada je prikaz efekata programa intervencije zasnovane na majndfulnes pristupu kojom su obuhvaćeni roditelji i njihova deca sa ADHD, kao i metodologije evaluacije ovog tipa intervencije. Pristup studijama obuhvaćenim ovim radom omogućen je upotrebom baza podataka Google Scholar, KOBSON, EBSCO, SAGE i Wiley. Na osnovu rezultata većine analiziranih radova, može se zaključiti da se primenom mindfulness tehnika unapređuje upotreba strategija samoregulacije, uspešnije rešavaju konflikati na relaciji roditelji-deca sa ADHD, umanjuje se nivo doživljenog stresa i poboljšava kvalitet porodičnih odnosa. Takođe je utvrđeno da ovaj oblik intervencije utiče na snižavanje teškoća vezanih za održavanje pažnje i učestalost ispoljavanja hiperaktivnog ponašanja i impulsivnog reagovanja kod dece i adolescenata sa ADHD. Pored prikaza efekata intervencije, analizirana su najčešće uočena metodološka ograničenja odabranih studija. Na osnovu rezultata analiziranih radova, može se zaključiti da intervencije zasnovane na mindfulnes tehnikama usmerene na porodicu, predstavljaju jedan od načina unapređenja kvaliteta života dece sa ADHD i njihovih roditelja.

Ključne reči: ADHD, majndfulnes, pažnja, samoregulacija

ABSTRACT
Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most commonly registered neurodevelopmental disorders, whose manifestations significantly endanger the quality of life and pose a risk to the mental health of not only people with ADHD, but also their family members. The aim of this paper is to present the effects of intervention program based on the mindfulness approach that includes parents and their children with ADHD, as well as methodologies for evaluating this type of intervention. Access to the studies covered by this paper is provided by using the databases Google Scholar, KOBSON, EBSCO, SAGE and Wiley. Based on the results of most of the analyzed papers, it can be concluded that the use of mindfulness techniques improves the use of self-regulatory strategies, conflicts between parents of children with ADHD are more successfully resolved, the level of stress is reduced and the quality of family relationships is improved. It has also been established that this form of intervention reduces the difficulties associated with maintaining attention and the frequency of hyperactive behavior and impulsive reactions in children and adolescents with ADHD. In addition to the presentation of the effects of the intervention, the most frequently observed methodological limitations of the

research included in the selected literature were analyzed. Based on the results of the analyzed works, it can be concluded that interventions based on mindfulness techniques aimed at the family are one of the ways to improve the quality of life of children with ADHD and their parents.

Keywords: ADHD, mindfulness, attention, self-regulation

UVOD

Preciznije definisanje koncepta ADHD vezuje se za drugo izdanje *Dijagnostičko statističkih uputstava za klasifikaciju mentalnih poremećaja* američkog udruženja psihijatara (APA) (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders −DSM II*) u kojem je opisana *Hiperkinetička reakcija na detinjstvo* kao neurorazvojni poremećaj koji odlikuje prekomerna aktivnost, nemir, rasejanost i kratak raspon pažnje (APA, 1968). U trećem izdanju APA klasifikacionog sistema (DSM III) opisan je poremećaj pažnje sa ili bez hiperaktivnosti. Pored navedenih odlika ovog poremećaja kao što su niži kapaciteti voljne kontorle pažnje i teškoće inhibicije impulsivnih reakcija, pažnja je usmerena i na teškoće koje se javljaju u socijalnom okruženju i mogu se povezati sa poremećajem u oblasti egzekutivnih funkcija (EF) (APA, 1980). U revidiranoj verziji DSM III izdanja nije opravdana potreba za deficitom u oblasti pažnje bez hiperaktivnosti kao posebnim entitetom, te su upotrebljeni širi inkluzivni kriterijumi kojima su objedinjeni poremećaj pažnje i hiperkinetski poremećaji (Attention Deficit Hyperactivity Disorder − ADHD) (APA, 1987). U DSM IV izdvajaju se tri tipa ADHD: osobe sa dominantnim poremećajem pažnje, osobe sa dominantnim poremećajem inhibicije impulsivnih reakcija i osobe sa kombinovanim deficitom pažnje i hiperaktivnim ponašanjem (Biederman et al., 1997). Prema poslednjem publikovanom APA klasifikacionom sistemu DSM-5, poremećaj pažnje i/ili hiperkinetski poremećaji se definiše kao „dugotrajan poremećaj pažnje i/ili hiperaktivno ponašanje koje ometa razvoj, a koje odlikuje 6 ili više simptoma koji se ispoljavaju u kontinuitetu najmanje 6 meseci, čiji intenzitet nije u skladu sa nivoom razvoja i negativno utiče na socijalne, akademske i radne (radno okupacione) aktivnosti" (APA, 2013, p 59). Opisani su simptomi vezani za deficite pažnje poput: nemara pri izrati preuzetih zadataka, zaboravnosti, previđanja detalja i nepreciznosti, teškoća održavanja pažnje na zadatku, ne obraćanja pažnje na sagovornika, ne izvršavanja preuzetih obaveza na vreme, dezorganizacije i neekonomičnog planiranja vremena i materijala. Hiperaktivnost je predstavljena kao: veći broj nefunkcionalnih pokreta. Ustajanje, hodanje ili trčanje koje nije u skladu sa socijalnim kontekstom koje se kod adolescenata i odraslih može ispoljiti kao motorički nemir, logorea, prekidanje sagovornika u toku izlaganja, teškoće čekanja na red i uzimanje tuđih stvari bez traženja odobrenja (APA, 2013). U literaturi se navodi da se ovaj neurorazvojni poremećaj javlja u detinjstvu i traje tokom čitavog života (Modesto-Lowe, Farahmand, Chaplin, & Sarro, 2015), a najčešći oblici komorbiditeta kod osoba sa ADHD su poremećaji ponašanja, prkosno ponašanje, anksioznost, mucanje, teškoće kontrole sfinktera (enureza/enkopreza) i tikovi (Biederman et al., 1997).

Jedan od uzroka teškoća u utvrđivanju prevalencije osoba sa ADHD u određenoj populaciji mogu biti razlike u tumačenju i primeni dijagnostičkih procedura i varijacije u metodologiji koja se koristi pri identifikovanju osoba koje pirpadaju ovoj populaciji (Willcutt, 2012). Porast broja idenifikovanih osoba sa ADHD može se tumačiti kao

posledica manje restriktivnih kriterijuma za identifikovanje ovog neurorazvojnog poremećaja (Baumgaertel, Wolraich, & Dietrich 1995).
Upotreba medikamenata iz grupe psihotropnih lekova, tzv. stimulansa CNSa, čija primena utiče na kratkoročnu kontrolu simptoma, se navodi kao jedan od terapijskih pristupa (Lakić, 2012). U Evropi je od 2005 do 2012 zabeležena povećana upotreba lekova za kontrolu poremećaja pažnje i hiperaktivnog ponašanja (Bachmann et al., 2017). Na uzorku dece sa ADHD predškolskog uzrasta primena medikamenata bila je propraćena lošim raspoloženjem, tugom, iritabilnošću, snižavanjem socijalnih kontakata, gubitkom apetita i teškoćama pri zaspivanju (Schleifer et al., 1975). Registrovano je da su efekti upotrebe metilfenidata bili praćeni anoreksijom, dok je primena duloksetina bila povezana sa gastrointestinalnim tegobama (Dodangi & Habibi, 2016). U navedenim istraživanjima se pored pozitivnih efekata medikamenata, ilustruju i štetne posledice njihove dugotraje upotrebe, čime se ističe važnost alternativnih oblika tretmana koji mogu da doprinesu snižavanju učestalosti njihove upotrebe.
Pored medikamentozne terapije, dijetetska ishrana se koristi kao jedan od načina ublažavanja simptoma ADHD-a (izostavljanje veštačkih boja za hranu, upotreba suplementa cinka i ribljeg ulja u ishrani). Nažalost, većina studija kojima su se nastojali proceniti efekti ovog oblika intetvencije, zbog metodoloških ograničenja, ne mogu ponuditi pouzdane rezultate (Heilskov Rytter et al., 2015).

Majndfulnes tehnike

U pregledu radova na temu primene majndfulnes programa namenjenih roditeljima i njihovoj deci sa ADHD, autori su se najčešće opredeljivali za program *Moj um* (*MYmind*) (Bögels, Hoogstad, van Dun, de Schutter, & Restifo, 2008; van der Oord et al., 2012; Van de Weijer-Bergsma, Formsma, de Bruin, & Bögels, 2011). Program *Moj um* je nastao na osnovu kognitivnog pristupa tretmanu simptoma depresije koji su zasnovani na majndfulnes tehnikama. Prilagođen je primeni kod roditelja i njihove dece sa ADHD. Sadrži primenu majndfulnes tehnika voljnog usmeravanja pažnje pri realizaciji svakodnevnih aktivnosti poput slušanja muzike ili šetanja, zatim primenu vežbi usmeravanja pažnje na sopstveno telo, misli i emocije, disanje, usvajanje tehnika kontrole impulsivnog reagovanja kao i vođenje beležaka o prijatnim i neprijatnim iskustvima. Takođe obuhvata opažanje doživljaja bez njihovog automatizovanog svrstavanja u određenu kategoriju (prijatna/neprijatna, pozitivna/negativna) na osnovu prethodnog iskustva. Deo sadržaja ovog programa je prihvatanje sebe kroz identifikaciju sopstvenih odlika i umetnički izraz. U okviru *Moj um* programa takođe se radi na usvajanju veština uspostavljanja i održavanja interpersonalnih odnosa, što se postiže igrama poverenja i primenom tehnike igre uloga (*Role-Plays*). Pored aktivnosti *Moj um* programa namenjenog deci sa ADHD, u delu programa za roditelje se izdvajaju vežbe posmatranja ponašanja deteta, kao i uviđanja i prihvatanja specifičnih odlika deteta sa ADHD. Sa roditeljima se radi na usvajanju plana aktivnosti koje će dovesti do pozitivnih promena u odnosu sa detetom u onim oblastima u kojima je procenjeno da su određene promene moguće. Roditelji usvajaju veštine kvalitetnije komunikacije sa detetom i sistem nagrađivanja deteta (Bögels et al., 2008). Sa roditeljima se radi na kontroli stresa povezanog sa roditeljstvom, regulaciji impulsivnog reagovanja na ispade u ponašanju deteta (Van der Oord, Bögels, & Peijnenburg, 2012). Takođe deo aktivnosti, u okviru

programa za roditelje, usmeren je samo na roditelja i njegove potrebe (Bögels et al., 2008).
Dugotrajna primena *Moj um* programa kod dece sa ADHD i njihovih roditelja dovela je do niza prilagođavanja aktivnosti u intervenciji, što bi trebalo da unapredi efikasnost ovog terapijskog pristupa. Preporučuje se da se pre početka rada u grupi, obavljaju individualni razgovori sa roditeljima o njihovim teškoćama, očekivanjima i spremnosti da se angažuju tokom sesija i na zadacima koji treba da se realizuju mimo rada sa majndfulnes terapeutom. Takođe njihova deca se upoznaju sa načinom rada i sistemom token ekonomije (van der Oord et al., 2012). Preporučuje se da se *Moj um* program prilagodi upotrebi kod dece sa ADHD skraćivanjem trajanja pojedinačnih sesija ili pravljenjem češćih pauza u radu. U zavisnosti od ličnih odlika deteta sa ADHD, uvežbavanje majndfulnes tehnika voljnog usmeravanja pažnje može se sprovoditi u manjim grupama ili individualno. Takođe, potrebno je obratiti pažnju na uticaj medikamentozne terapije, na efekte tretmana, tako da se programom najčešće obuhvataju deca kod koje u dužem vremenskom periodu nije došlo do izmene u vrsti ni količini lekova. Poželjno je da stručnjaci koji sprovode tretman, pored poznavanja tehnika samoregulacije zasnovane na majndfulnesu, imaju iskustva u primeni bihejvioralnih tehnika modifikacije ponašanja kod dece sa eksternalizovanim oblikom poremećaja u ponašanju (Siebelink et al., 2021).
Cilj rada je prikaz efekata programa intervencije zasnovane na majndfulnes pristupu kojom su obuhvaćeni roditelji i njihova deca sa ADHD, kao i metodologije evaluacije ovog tipa intervencije.

METODOLOGIJA

Pristup studijama obuhvaćenim ovim radom omogućen je upotrebom baza podataka Google Scholar, KOBSON, EBSCO, SAGE i Wiley. Selektovana su istraživanja kojima se analizira primena efekata programa majndfulnes intervencije kod roditelja i njihove dece sa ADHD. Upotrebljene su ključne reči na engleskom jeziku: majndfulnes, ADHD, deca, roditelji, kao i kombinacije navedenih pojmova.

PREGLED DOSTUPNE LITERATURE

Kod dece sa ADHD (N = 11), uzrasta 8-12 godina, na osnovu neuropsihološke procene, nakon primene *Moj um* programa utvrđeno je da na samo tri od 21. rezultata procene kapaciteta pažnje, postoji statistički značajan napredak. Roditelji nisu uočili statistički značajano snižavanje nivoa stresa ni poboljšanje kvaliteta odnosa sa svojom decom, a nije utvrđen ni statistički značajan napredak u oblasti ponašanja ni EF deteta (Zhang et al., 2017).
Poređenjem rezultata neuropsihološke procene nakon sprovedenog *Moj um* programa kod dece sa ADHD (N = 50), na uzrastu 5-7 godina, i dece iz kontrolne grupe registrovana su statistički značajna poboljšanja pažnje, ali zabeleženi efekti su niži u odnosu na rezultate dobijene na osnovu informacija koje su dali roditelji, na osnovu kojih je registrovano statistički značajno poboljšanje u oblasti pažnje i snižavanje hiperaktivnosti kod njihove dece. Na osnovu izvešavanja roditelja kod njih je registrovan statistički značajno niži nivo stresa i povećanje psihološkog blagostanja, ali merenje

frekvence otkucaja njihovog srca nije pokazalo statistički značajno snižavanje nivoa stresa (Lo et al., 2020).
Ispitanici sa ADHD (N = 9), uzrasta 13-18 godina i njihovi roditelji izvestili su o nižem nivou opšteg i stresa izazvanog porodičnim konfliktima, ali samo roditelji navode da je kod njihove dece došlo do snižavanja teškoća u održavanju pažnje i ispoljavanja impulsivnog i hiperaktivnog ponašanja. Oni su 6 meseci nakon *Moj um* intervencije i dalje zapažali niži nivo opšteg i stresa izazvanog porodičnim konfliktima i sniženu učestalost i intenzitet manifestacija simptoma ADHD kod njihove dece (Shecter, 2013).
Nakon sprovedenog *Moj um* programa kod ispitanika sa ADHD (N = 10), uzrasta 11-15 godina, neuropsihološkom procenom je zabeležen napredak u oblasti pažnje. Na osnovu samoizveštavanja i informacija koje su dali očevi i nastavnici, ali ne i majke, kod adolescenata je registrovano poboljšanje u oblasti pažnje, EF i snižavanje učestalosti problema u ponašanju, statistički značajno na nivou $p < 0.1$. Očevi su izvestili o sniženom nivou stresa, ali i povećanju učestalosti impulsivnog reagovanja, nasuprot majki kod kojih je utvrđena bolja kontrola impulsivnih reakcija. Dva meseca kasnije održana je još jedna sesija i utvrđeni su efekti intervencije na nivou statističke značajnosti $p < 0.05$, ali proverom vršenom nakon 4 meseca ustanovljeno je njihovo slabljenje i vrednost koeficijenta p je bila iznad 0.05 (Van de Weijer-Bergsma et al., 2012).
Kada je evaluacija vršena na osnovu izveštavanja nastavnika, koji nisu bili upoznati sa sprovođenjem *Moj um* programa, nakon njegove realizacije, kao ni šest meseci kasnije, kod dece sa ADHD (N = 18) uzrasta 8-12 godina, nisu zabeležene statistički značajne promene u ispoljavanju ADHD simptoma. Prema informacijama koje su o ponašanju dece nakon sprovođenja ovog programa dali roditelji utvrđeno je statistički značajno ublažavanje deficita pažnje i ispoljavanja hiperaktivnosti. Na osnovu samoizveštavanja kod roditelja je registrovan niži nivo ADHD simptoma i impulsivnog reagovanja. Nakon 8 nedelja od sprovođenja intervencije potvrđeno je ublažavanje simptoma ADHD kod dece i kod roditelja, snižavanje stresa povezanog sa roditeljstvom i bolja inhibicija impulsivnog reagovanja (van der Oord et al., 2012).
Na uzorku ispitanika sa ADHD (N = 18), uzrasta 13-18 godina, na osnovu informacija koje su dali njihovi roditelji, došlo je do poboljšanja u oblasti usmeravanja pažnje, ali ove promene nisu bile na nivou statističke značajnosti. Statistički značajan napredak je registrovan kod snižavanja učestalosti problematičnog ponašanja adolescenata i unapređenja kvaliteta odnosa adolescenta sa vršnjacima. Promene u domenu hiperaktivnog ponašanja nisu zabeležene. Nakon intervencije na osnovu samoizveštavanja adolescenata kod njih nisu registovane značajne promene u oblastima obuhvaćenim istraživanjem, a 6 nedelja nakon intervencije kod njih je utvrđeno statistički značajno snižavanje učestalosti ispoljavanja depresije, anksioznosti i drugih oblika internalizovanih poremećaja ponašanja. Roditelji su 6 nedelja nakon intervencije izvestili o održavanju efekta *Moj um* programa, češćoj primeni tehnika roditeljstva zasnovanih na majndfulnes treningu i snižavanju nivoa stresa povezanog sa roditeljstvom (Haydicky et al., 2015).
Na osnovu neuropsihološkog testiranja nisu utvrđene statistički značajne razlike između ispitanika sa ADHD (N = 15), uzrasta 9-14 godina, i ispitanika kontrolne grupe u oblasti EF, nakon završetka intervenicije ni nakon šestomesečne samostalne primene *Moj um* programa. Roditelji su po završetku intervencije uočili sniženje nivoa sa roditeljstvom

povezanog stresa i negativnih reakcija na ponašanje deteta. Ovaj rezultat je potvrđen i 6 meseci kasnije. Takođe, na osnovu izveštaja roditelja u odnosu na kontrolnu grupu, registrovane su statistički pozitivne promene kod njigovog deteta u oblasti pažnje deteta, učenja, socijalnih odnosa, EF, kao i agresivnog ponašanja (Valero et al., 2021).
U odnosu na kontrolnu grupu roditelji dece i adolescenata sa ADHD (N = 61), uzrasta od 7-19 godina, nakon primene *Moj um* programa percipiraju statistički značajno manje teškoće kod njihove dece u oblasti hiperaktivnog/impulsivnog ponašanja i EF. Samprocenom je obuhvaćen deo uzorka dece sa ADHD, koja su bila starija od 11 godina. Ona su izvestila o poboljšanjima u oblasti pažnje. Efekat promena registrovanih nakon intervencije održao se na nivou statističke značajnosti nakon 2 meseca i nakon godinu dana od završetka intervencije (Bögels et al., 2021).
Kod dece i adolescenata sa ADHD (N = 55), uzrasta od 9-16, godina, prema informacijama koje su dali roditelji, kao i podataka koje su dali nastavnici, u poređenju kontrolnom grupom, utvrđeno je statistički značajno snižavanje učestalosti ispoljavanja ADHD simptoma kod dece i adolescenata obuhvaćenih uzorkom. Kod roditelja je utvrđeno statistički značajno unapređenje mentalnog zdravlja, primene majndfulnes tehnika roditeljstva i snižavanje učestalosti ispoljavanja simptoma ADHD. Nakon što je od primene intervencije prošlo 6 meseci, samo su roditelji izvestili o statistički značajnom snižavanju hiperaktivnog ponašanja i impulsivnog reagovanja njihove dece, kao i mentalnog blagostanja, primeni majndfulnes tehnika roditeljstva i snižavanju učestalosti ispoljavanja simptoma ADHD u svom ponašanju (Siebelink et al., 2022).
Sing i saradnici (Singh et al., 2010) su kod dvoje dece, uzrasta 10 i 12 godina, primenili 12 sesija majndfulnes programa (Singh et al., 2006; Singh et al., 2007), nakon kojeg su majke izvestile da su deca bila češće spremna da usaglase sopstveno ponašanje sa njihovim očekivanjima, kao i da su bile zadovoljnije kvalitetom svog odnosa sa detetom. Promene zabeležene neposredno posle intervencije registrovane su i nakon 24 nedelje.
Kod dečaka sa ADHD i prokosnim ponašanjem (ODD) (N = 25), uzrasta 8-12 godina, realizovan je „Fiore Dentro“ program tokom 8 nedelja, jedna sesija nedeljno po 1.5 sati. Učitelji koji nisu bili upoznati sa sprovođenjem intervencije uočili su statistički značajno snižavanje učestalosti hiperaktivnog ponašanja kod dečaka obuhvaćenih programom u poređenju sa ponašanjem dečaka iz kontrolne grupe. Direktnim procenama u odnosu na kontrolnu grupu kod dečaka obuhvaćenih intervencijom registrovan je napredak u oblasti voljnog usmeravanja vizuelne pažnje. Takođe utvrđena je statistički značajno povećana mentalna fleksibilnost i uspešnija upotreba metakognitivnih strategija, dok promene u oblasti agresivnog ponašanja nisu registrovane (Muratori et al., 2021).

DISKUSIJA

Na osnovu pregleda literature izdvojeno je nekoliko konceptualnih i metodloških pitanja. U okviru protokola primene *Moj um* programa, kao oblik podsticaja za sprovođenje majndfulnes aktivnosti, tokom sesija i realizacije, zadataka namenjenih vežbanju primene majndfulnes tehnika kod kuće, navodi se upotreba token ekonomije, strategije preuzete iz bihejvioralnih pristupa regulacije ponašanja (Chan et al., 2018; van der Oord et al., 2012). Postavlja se pitanje da li ovaj način motivisanja pripada majndfulnes konceptu koji podrazumeva intrinzičke motivacione procese, odnosno da li postoji rizik od delovanja nagrade kao distraktora voljnog usmeravanja pažnje na ciljne stimulise.

U studijama kojima se evaluiraju efekti majndfulnes programa učestvuju roditelji koji su spremni da izdvoje vreme kako bi se posvetili vežbama za koje očekuju da će proširiti njihove kapacitete voljne regulacije pažnje, poboljšati kvalitet roditeljstva i doneti niz pozitivnih promena njihovom detetu. Otvorena je dilema da li postoje određene, još uvek neidentifikovane odlike, koje ovu grupu roditelja izdvajaju od roditelja koji ne dele njihova uverenja i zbog toga odbijaju da učestvuju u istraživanjima koja za cilj imaju evaluaciju efekata majndfulnes programa (videti Davidson & Kaszniak, 2015). Postoji potreba za slepim studijama i upotrebom objektivnih tehnika procene, kako bi se otkolonile sumnje da odobravajući stavovi roditelja prema majndfulnes konceptu dovode do placebo efekta, odnosno registovanja pozitivnih promena na osnovu informacija dobijenih primenom skala samoizveštavanja.

ZAKLJUČCI

Pored uočenih metodoloških ograničenja, na osnovu rezultata pregledom obuhvaćenih istraživanja, može se zaljučiti da majndfulnes pristup zaslužuje dalju pažnju naučne i stručne javnosti, jer verovatno može doprineti snižavanju upotrebe medikamenata i unapređenju kvaliteta života porodica sa decom sa ADHD.

LITERATURA

American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (2nd ed.): American psychiatric association.

American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.): American psychiatric association.

American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed., rev.): American psychiatric association.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.): American psychiatric association.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Bachmann, C. J., Wijlaars, L. P., Kalverdijk, L. J., Burcu, M., Glaeske, G., Schuiling-Veninga, C. C., ... & Zito, J. M. (2017). Trends in ADHD medication use in children and adolescents in five western countries, 2005–2012. *European Neuropsychopharmacology*, *27*(5), 484-493. https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2017.03. 002

Baumgaertel, A., Wolraich, M. L., & Dietrich, M. (1995). Comparison of diagnostic criteria for attention deficit disorders in a German elementary school sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *34*(5), 629-638. https://doi.org/10.1097/0000 4583-199505000-00015

Biederman, J., Faraone, S. V., Weber, W., Russell, R. L., Rater, M., & Park, K. S. (1997). Correspondence between DSM-III-R and DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *36*(12), 1682-1687. https://doi.org/10.1097/00004583-199712000-00016

Bögels, S. M., Oort, F. J., Potharst, E., van Roosmalen, R., Williams, J. M. G., & de Bruin, E. I. (2021). Family mindfulness training for childhood adhd: Short-and long-term effects on children, fathers and mothers. *Mindfulness*, *12*(12), 3011-3025. https://doi.org/10.1007/ s12671-021-01761-y

Bögels, S., Hoogstad, B., van Dun, L., de Schutter, S., & Restifo, K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *36*(2), 193-209. https://doi.org/10.1017/S1352465808004190

Chan, S. K. C., Zhang, D., Bögels, S. M., Chan, C. S., Lai, K. Y. C., Lo, H. H. M., ... & Wong, S. Y. S. (2018). Effects of a mindfulness-based intervention (MYmind) for children with ADHD and their parents: protocol for a randomised controlled trial. *British Medical Journal*, 8(11), e022514. https://doi.org/10.1136/ bmjopen-2018-022514

Davidson, R. J., & Kaszniak, A. W. (2015). Conceptual and methodological issues in research on mindfulness and meditation. *American Psychologist*, *70*(7), 581-592. https://doi.org/ 10.1037/a0039512

Dodangi, N., & Habibi, N. (2016). Comparison of duloxetine and methylphenidate in the treatment of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Tehran University Medical Journal TUMS Publications*, *74*(3), 190-198.

Haydicky, J., Shecter, C., Wiener, J., & Ducharme, J. M. (2015). Evaluation of MBCT for adolescents with ADHD and their parents: Impact on individual and family functioning. *Journal of child and family studies*, *24*(1), 76-94. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9815-1

Heilskov Rytter, M. J., Andersen, L. B. B., Houmann, T., Bilenberg, N., Hvolby, A., Mølgaard, C., ... & Lauritzen, L. (2015). Diet in the treatment of ADHD in children—A systematic review of the literature. *Nordic Journal of Psychiatry*, *69*(1), 1-18. https://doi.org/10.3109/ 08039488.2014.921933

Lakić, A. (2012). Depressive symptoms as a side effect of the sustained release form of methylphenidate in a 7-year-old boy with attention-deficit hyperactivity disorder. *Vojnosanitetski pregled*, *69*(2), 201-204. https://doi.org/10.2298/VSP1202201L

Lo, H. H., Wong, S. W., Wong, J. Y., Yeung, J. W., Snel, E., & Wong, S. Y. (2020). The effects of family-based mindfulness intervention on ADHD symptomology in young children and their parents: a randomized control trial. *Journal of Attention Disorders*, *24*(5), 667-680. https://doi.org/10.1177/1087054717743330

Modesto-Lowe, V., Farahmand, P., Chaplin, M., & Sarro, L. (2015). Does mindfulness meditation improve attention in attention deficit hyperactivity disorder?. *World Journal of Psychiatry*, *5*(4), 397-403. https://doi.org/10.5498/wjp.v5.i4.397

Muratori, P., Conversano, C., Levantini, V., Masi, G., Milone, A., Villani, S., ... & Gemignani, A. (2021). Exploring the efficacy of a mindfulness program for boys with attention-deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder. *Journal of Attention Disorders*, *25*(11), 1544-1553. https://doi.org/10.1177/1087054720915256

Schleifer, M., Weiss, G., Cohen, N., Elman, M., Cvejic, H., & Kruger, E. (1975). Hyperactivity in preschoolers and the effect of methylphenidate. *American Journal of Orthopsychiatry*, *45*(1), 38-50. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1975.tb01164.x

Shecter, C. (2013). *Mindfulness training for adolescents with ADHD and their families: A time-series evaluation* (no. 1032963229)[Doctoral dissertation, University of Toronto]. Library and Archives Canada.

Siebelink, N. M., Bögels, S. M., Speckens, A. E., Dammers, J. T., Wolfers, T., Buitelaar, J. K., & Greven, C. U. (2022). A randomised controlled trial (MindChamp) of a mindfulness-based intervention for children with ADHD and their parents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *63*(2), 165-177. https://doi.org/10.1111/jcpp.13430

Siebelink, N. M., Kaijadoe, S. P., van Horssen, F. M., Holtland, J. N., Bögels, S. M., Buitelaar, J. K., ... & Greven, C. U. (2021). Mindfulness for children with ADHD and mindful parenting (MindChamp): a qualitative study on feasibility and effects. *Journal of Attention Disorders*, *25*(13), 1931-1942. https://doi.org/10.1177/1087054720945023

Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Fisher, B. C., Wahler, R. G., McAleavey, K., et al. (2006). Mindful parenting decreases aggression, noncompliance, and self-injury in

children with autism. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *14*, 169-177. https://doi.org/10.1177/10634266060140030401

Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Singh, J., Curtis, J. W., Wahler, R. G., et al. (2007). Mindful parenting decreases aggression and increases social behavior in children with developmental disabilities. *Behavior Modification*, *31*(6), 749-771. https://doi.org/10.1177/0145445507300924

Singh, N. N., Singh, A. N., Lancioni, G. E., Singh, J., Winton, A. S., & Adkins, A. D. (2010). Mindfulness training for parents and their children with ADHD increases the children's compliance. *Journal of Child and Family Studies*, *19*(2), 157-166. https://doi.org/10.1007/s10826-009-9272-z

Valero, M., Cebolla, A., & Colomer, C. (2021). Mindfulness training for children with ADHD and their parents: a randomized control trial. *Journal of Attention Disorders*, *26*(5), 755-766. https://doi.org/10.1177/10870547211027636

Van de Weijer-Bergsma, E., Formsma, A. R., de Bruin, E. I., & Bögels, S. M. (2012). The effectiveness of mindfulness training on behavioral problems and attentional functioning in adolescents with ADHD. *Journal of Child and Family Studies*, *21*(5), 775-787. https://doi.org/10.1007/s10826-011-9531-7

Van der Oord S, Bögels SM and Peijnenburg, D. (2012). The effectiveness of mindfulness training for children with ADHD and mindful parenting for their parents. *Journal of Child and Family Studies*, *21*, 139-147. https://doi.org/10.1007/s10826-011-9457-0

Willcutt, E. G. (2012). The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Neurotherapeutics*, *9*(3), 490-499. https://doi.org/10.1007/s13311-012-0135-8

Zhang, D., Chan, S. K. C., Lo, H. H. M., Chan, C. Y. H., Chan, J. C. Y., Ting, K. T., ... & Wong, S. Y. S. (2017). Mindfulness-based intervention for Chinese children with ADHD and their parents: a pilot mixed-method study. *Mindfulness*, *8*(4), 859-872. https://doi.org/10.1007/s12671-016-0660-3

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" (br. 179025) i „Evaluacija tretmana stečenih poremećaja govora i jezika" (br. 179068) koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

PREDNOSTI UČENJA ZNAKOVNOG JEZIKA

THE ADVANTAGES OF LEARNING SIGN LANGUAGE

Tamara KOVAČEVIĆ
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Beograd, Republika Srbija

Stručni rad

APSTRAKT
Osnovni cilj rada je da se pregledom dostupne literature ukaže na prednosti učenja i usvajanja znakovnog jezika. Znakovni jezik je oblik neverbalne komunikacije u kojem se reči – prikazuju znacima ili gestovima ruku, koji mogu nositi značenje pojedinih misli, reči, pojma ili čitave rečenice. Znakovni jezik ima svoju strukturu i vokabular i može obavljati sve funkcije kao i bilo koji drugi prirodan ljudski jezik. Znakovni jezici su se razvili u drugačijem biološkom medijumu od govornih jezika. Uprkos evidentnim razlikama u modalitetu, oni su struktuirani kao govorni jezici na fonološkom nivou, morfološkom, leksičkom i sintaksičkom nivou. Gluvom detetu treba omogućiti da usvoji i uči dva jezika, znakovni jezik sveta gluvih i govorni jezik većine koja čuje. Znakovni jezik je prirodan i primaran jezički izraz gluvih, dok je govorni jezik njihov sekundarni jezik. Gluva i nagluva deca izložena znakovnom i govornom jeziku, imaju bolje razumevanje i jezičku produkciju nego deca koja su izložena samo govornom jeziku. Za onu decu sa oštećenjem sluha, koja nemaju kapaciteta za usvajanje jezika i razvoj govora putem slušanja, potreban je drugačiji pristup u vaspitanju i obrazovanju, koji će maksimalno koristiti njihove kapacitete za vizuelnu obradu i koji će im omogućiti usvajanje jezika, znanja i veština primerenih njihovim individualnim sposobnostima i mogućnostima. To se može postići, korišćenjem znakovnog jezika u njihovom vaspitanju i obrazovanju. Usvojenost znakovnog jezika, od najranijeg uzrasta, pomaže gluvom detetu, da upozna svet, da razvija svoje kognitivne sposobnosti, komunicira sa svojim roditeljima i okolinom.

Ključne reči: znakovni jezik, učenje, gluva i nagluva deca

ABSTRACT
The main aim of this paper is to point to the role of advantages of learning and adopting sign language by reviewing the available literature. Sign language is a form of non-verbal communication in which words are represented by hand signs or hand gestures which can carry the meaning of certain thoughts, words, notions or a whole sentence. Sign language has its own structure and vocabulary, and it can perform all the functions just like any other natural human language. Sign languages have evolved in different biological media from that of vocal languages. In spite of evident differences in modality, they are structured like spoken languages at the phonological, morphological, lexical and syntactic levels. A deaf child should be provided with an opportunity to adopt and learn two languages, the sign language of the world of the deaf, and the spoken language of the hearing majority. Sign language is a natural and primary linguistic expression of the deaf, while spoken language is their secondary language. Deaf and hard of hearing children are exposed to the sign and spoken language, they have better understanding and linguistic production than the children who are only exposed to the spoken language. For those hearing impaired children who don't have the capacity for language acquisition and speech development through listening, a different approach in education is needed, which will use their visual processing capabilities to the maximum and enable them to adopt the language, knowledge and skills appropriate for their individual abilities and possibilities. This can be achieved by using

sign language in their education and training. The knowledge of sign language from the earliest age helps deaf children acquaint with the world, develop their cognitive abilities, communicate with their parents and the surroundings.

Keywords: sign language, learning, deaf and hard of hearing children

UVOD

Znakovni jezik je prirodan jezički izraz gluvih. Lingvistička istraživanja su doprinela prepoznavanju znakovnog jezika kao prirodnog jezika gluvih osoba. U brojnim istraživanjima su opisani jezički sistemi različitih nacionalnih znakovnih jezika (rečnik, fonologija, morfologija, sintaksa, semantika, pragmatika). Grosjean (2001) smatra da je znakovni jezik je prirodan, potpuno izgrađen jezik koji omogućava kompletnu komunikaciju gluvog deteta. Znakovni jezik je oblik neverbalne komunikacije u kojem se reči – prikazuju znacima ili gestovima ruku, koji mogu nositi značenje pojedinih misli, reči ili čitave rečenice, zavisno od konteksta ili kompleksne serije ideja (Kovačević i Isaković, 2019). Znakovni jezik treba prihvatiti kao legitimni lingvistički sistem i treba mu pružiti isti status kao i ostalim lingvističkim sistemima. To je samostalan jezički sistem, jezik sa sopstvenim gramatičkim pravilima, drugačijim od onih u jeziku čujuće zajednice. Znakovni jezik se definiše kao arbitrarno određen položaj ruku sa svrhom da se gluvoj osobi pomogne usvajanje govornog jezika i olakša recepcija govora u socijalnoj komunikaciji (Kovačević, 2013). Psiholingvističkim istraživanjima, na području usvajanja znakovnog jezika kod gluve dece gluvih roditelja, se došlo do saznanja da je proces usvajanja znakovnog jezika uporediv i vrlo sličan usvajanju jezika dece bez oštećenja sluha (Kovačević i Isaković, 2020). Učenje znakovnog jezika pruža značajne kognitivne i društvene benefite.

KARAKTERISTIKE ZNAKOVNOG JEZIKA

Znakovni jezik je sistem znakova koji se ostvaruje uslovnim, konvencionalnim pokretima ruku, propraćenim mimikom lica, radi govornog opštenja, a koristi se uporedo sa artikulisanim govorom ili kao zamena za njega. U savremenom svetu se smatra ravnopravnim jezikom sa drugim prirodnim ljudskim jezicima. Ima svoju strukturu i vokabular i može obavljati sve funkcije kao i bilo koji drugi prirodni ljudski jezik (Kovačević i Isaković, 2020). Znakovni jezici su se razvili u drugačijem biološkom medijumu od govornih jezika. Ali, uprkos evidentnim razlikama u modalitetu,oni su struktuirani kao govorni jezici na fonološkom, morfološkom i sintaksičkom nivou.
Sociolingvistika znakovnih jezika uključuje proučavanje regionalnih i društvenih varijacija, dvojezičnost i višejezičnost i fenomene jezičkog kontakta, jezičke stavove, analizu diskursa i jezičku politiku i planiranje. Znakovni jezici pokazuju i regionalne i društvene varijacije. Fonološka varijacija se može videti u proizvodnji sastavnih delova znakova kao što su oblik ruke, lokacija, orijentacija dlana, broj artikulatora, nemanuelni signali i segmentna struktura. Zajednice gluvih sadrže primere mnogih vrsta dvojezičnosti. Najvažniji jezički stavovi su oni koji se odnose na sam status znakovnih jezika kao održivih lingvističkih sistema. Zakonsko priznavanje znakovnih jezika se povećalo u mnogim zemljama, a upotreba znakovnih jezika se proširila u mnogim domenima (Bayley & Lucas, 2011).

Rana istraživanja znakovnog jezika ukazuju da je to pravi, prirodni, ljudski jezik, u rangu sa govornim jezikom u smislu složenosti, strukture i izražajne moći (Occhino, 2017). Znakovni jezici koriste dve ruke, crte lica, glavu i telo da bi proizveli višestruke gestove koji su namenjeni lingvističkim funkcijama (Sandler, 2018). Osnovna jedinica znakovnog jezika je gest - znak, tj. pokret jednom ili obema rukama koji je obavezno dopunjen mimikom lica. Znaci su sastavljeni od tri osnovna fonološka parametra: konfiguracije ruku, lokacije (mesta artikulacije) i pokreta (Emmorey, 2007).

DEČJI (BEBI) ZNACI

Dečji (bebi) znaci predstavljaju prve podsticaje za razvoj osnovne – rane komunikacije prvenstveno između roditelja i dece. Oni imaju važnost ne samo za gluvu i nagluvu decu, već se u mnogim zemljama Evrope i sveta koriste u najranijoj komunikaciji sa decom urednog sluha i urednog razvoja. Vrlo često deca bolje i brže savladvaju prve znakove i uče da ih produkuju i pre pojave prve reči. To umnogome olakšava komunikaciju na najranijem uzrastu. Prvi znaci koji se najčešće koriste u komunikaciji roditelj – dete su one reči koje su i najfrekventnije na ranom uzrastu. Neophodno ih je spontano učiti. U komunikaciji, u kontekstu, a nikako izolovano. Svaku jezičku i govornu situaciju iskoristiti kao podsticaj za učenje još jednog od najfrekventnijih pojmova. Ukoliko se samo mehanički memorišu, bez usvajanja kompletnog i pravog značenja, ne mogu biti u funkciji. Osnovni cilj njihovog usvajanja je stvaranje i realizacija svakodnevnih komunikativnih situacija, zadovoljenje potreba, razrešavanje sukoba, kao i prenošenje sopstvenog mišljenja i informacija. Novi znaci imaju važnost zbog toga što olakšavaju komunikaciju i smanjuju moguće frustracije vezane za nerazumevanje okoline i izražavanje ličnih želja i stavova (Dimić i Isaković, 2018).
U okviru rane komunikacije, roditelji treba da koriste pet do šest znakova, maksimalno. Neophodno je da ih upotrebljavaju uvek u odgovarajućem kontekstu i isto vreme (na primer: znaci o hrani u vreme obroka; znaci o životinjama u vreme čitanja knjiga-slikovnica ili gledanja animiranih filmova). Potrebno je detetu uvek pokazivati iste znake, na isti način, uz istovremeno izgovaranje reči. Doslednost u korišćenju dečjih bebi znakova je veoma bitna (Kovačević i Isaković, 2020).

USVAJANJE I UČENJE ZNAKOVNOG JEZIKA

Znakovni jezik je jezik koji gluva deca spontano usvajaju i uče, kao što čujuća deca usvajaju govorni jezik svoje okoline. Gluva deca koja su od najranijeg uzrasta izložena isključivo znakovnom jeziku prolaze kroz iste osnovne stepene usvajanja jezika kao čujuća deca koja uče da govore u svom okruženju. Kada gluvo ili nagluvo dete razvije dobru lingvističku osnovu kroz prirodno usvajanje prvog jezika znakova, ta lingvistička kompetencija,može se iskoristiti kao podrška učenja drugog, teško dostupnog, govornog jezika (Kovačević, Isaković i Arsić 2019). Rana dvojezičnost dece oštećenog sluha (poznavanje znakovnog jezika i govornog/pisanog jezika) je od neprocenjive važnosti za njihov razvoj. Primerena i efikasna rana komunikacija bez obzira u okviru kog jezičkog modaliteta se odvija je osnova uspešnog kognitivnog razvoja i razvoja ličnosti deteta (Kovačević i Đoković, 2020). Gluva deca (najčešće čujućih roditelja) koja počinju da uče znakovni jezik posle kritičnog perioda za usvajanje jezika (do kraja 5. godine

života), imaju prosečno lošija jezička znanja u znakovnom jeziku. Njihova jezička znanja su slabija i od izvornih govornika i onih koji su rano počeli učiti znakovni jezik, pa čak i od one nagluve ili kasnije ogluvele dece koja su ga učila kao drugi jezik, sa standardno usvojenim govornim jezikom kao prvim jezikom. Pokazalo se da toj deci treba više vremena da identifikuju znak, prave više grešaka u ponavljanju rečenica, teže prepoznaju i koriste gramatičke oblike (Staden, Badenhorst, & Ridge, 2011).

Prirodno usvajanje jezika postupno postaje svesniji i zahtevniji proces kroz vreme, jer se informacije u mozgu pothranjuju na drugi način. Razvoj lateralizacije započinje vrlo rano i završava se na uzrastu do pete godine (iako se razvoj nastavlja i nakon puberteta (Friedman & Rusou, 2015). Pojedini autori smatraju, da je znakovni jezik isključen iz hipoteze kritičnog perioda za usvajanje/učenje jezika, jer ga gluva/čujuća osoba može naučiti u bilo kom životnom dobu (Mayberry, 2002). Gluva i nagluva deca usvajaju/uče svoj primarni/znakovni jezik u različitom uzrastu i tokom različitih faza kognitivnog razvoja jer većina gluve dece ima čujuće roditelje (Anderson & Reilly, 2002). Oko 90% gluve dece rođeno je u porodicama sa oba čujuća roditelja, 7% ima jednog gluvog roditelja, a samo 3% ima oba gluva roditelja (Kovačević i Đoković, 2019). Većina gluve dece raste u potpuno čujućem svetu, tokom svog ranog detinjstva. Takođe, većina čujućih roditelja gluve dece ne poznaje ili slabo poznaje znakovni jezik, što ima značajne implikacije na razvoj gluvog deteta. Deca koja ne uče svoj prirodni jezik od rođenja, uče znakovni jezik kada jednom dođu u kontakt sa vršnjacima u predškolskoj ustanovi ili školi. Usvajanje, odnosno učenje jezika traje koliko i život individue, najvažniji period njegovog usvajanja/učenja spada u tzv. predškolski period (Kovačević i Isaković, 2020). U razvoju jezika i govora gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta, gest (znak) ima poseban značaj. Učeći svaku novu reč gluvo dete uči i njen gestovni znak, kojim označava taj pojam. Gluvo dete kroz igru, uči da izgovara reči i pojmove koji su tom rečju označeni (Kovačević, 2012). Na predškolskom uzrastu, zadatak vrtića je omogućiti deci da nastave da usvajaju jezik koja su počela da usvajaju u porodici (znakovni ili govorni), a najbolje će ga usvojiti kroz interakcije sa drugim fluentnim govornicima-odraslima i decom (Kovačević i Đoković, 2019).

Gluva deca gluvih roditelja usvajaju dva jezika, neki od njih postaju dvojezični tokom školskog uzrasta; drugi postaju bimodalno-dvojezični. Dvojezična deca koriste znakovni jezik kao svoj maternji jezik i stiču pisani modalitet govornog jezika kasnije tokom školskih godina. Danas sa napretkom u tehnologiji mnoga gluva deca gluvih roditelja su bimodalno-dvojezična tokom predškolskog uzrasta. Uz adekvatnu amplifikaciju, slušne aparate i kohlearne implante gluva deca gluvih roditelja imaju pristup slušnom inputu koji im omogućava da steknu govorni jezik u mlađim uzrastima u svom govornom modalitetu (Novogrodsky & Meir, 2020).

Prilikom učenja gluve dece znakovnom i govornom jeziku, najvažnije je obezbediti okruženje i situacije koje su dovoljno stimulativne da motivišu dete da komunicira korišćenjem oba jezika. Jedna od bazičnih pretpostavki dvojezičnog razvoja gluve dece je da im je neophodno pružiti mogućnost da interaktivno komuniciraju i sa vršnjacima i sa odraslima, i sa čujućim i sa gluvima, i na znakovnom i na govornom jeziku. Treba imati na umu da jezik ima svoj govorni, pisani i znakovni izraz, i te izraze treba koristiti i zajedno i pojedinačno. Gluva deca koja u kritičnom periodu za usvajanje jezika nemaju mogućnost kvalitetnih interakcija s okolinom kakve im omogućava znakovni jezik, već i u znakovnom jeziku i u govornom jeziku čujuće zajednice postižu nizak prag jezičkih

znanja, predodređena su za semilingvizam i sve štetne posledice koje on ostavlja na celokupan detetov razvoj i njegova akademska postignuća (Kovačević, Isaković i Arsić, 2019; Kovačević i Isaković, 2020).

PREDNOSTI ZNAKOVOG JEZIKA

Znakovni jezik je prvi i primarni jezik gluvih. Prednosti znaka (gesta) su: da su konkretni; da se brzo uče i lako pamte. Znak (gest) ima veliku didaktičku vrednost. Znakom (gestom) mogu da se izraze razna osećanja, raspoloženja i potrebe: radost, žalost, bol, pretnja, ljutnja, glad, žeđ. Može se govoriti na mestima gde ima velike buke. Danas se više od polovine dece u svetu odgaja u zajednicama u kojima je višejezičnost norma (Marinova-Todd et al., 2016). Uočeno je da višejezičnost ne ometa usvajanje društvenog jezika i ne uzrokuje jezičke poremećaje (Novogrodski & Meir, 2020). Cummins (2006) je tvrdio da je model jezičke međuzavisnosti primenljiv na razvoj američkog znakovnog jezika (American Sign Language-ASL) i engleskog govornog jezika (Lange, Lane-Outlaw, Lange, & Sherwood, 2013).

Poznavanje pristupačnog jezika, kao što je prirodni znakovni jezik, može da utiče na usvajanje govornog jezika (Davidson, Lillo-Martin, & Pichler, 2014) ili pisane forme jezika (Scott & Hoffmeister, 2017). Veliki broj istraživanja ukazuje da znakovni jezik podstiče usvajanje veštine čitanja (Hrastinski & Vilbur, 2016; Novogrodsky, Caldwell-Harris, Fish, & Hoffmeister**,** 2014) i veštine pisanja (Wolbers, Bowers, Dostal, & Graham, 2013). Učenje drugog jezika ima niz prednosti: podstiče analitičko razmišljanje (Jiang, Ouyang, & Lui, 2016), socijalni i kognitivni razvoj (Bialistok & Craik 2010; Cox et al., 2016). Ove prednosti su uočljive kada je drugi jezik podržan dvojezičnim obrazovanjem, a ne samo upotrebom jezika kod kuće, u porodici (Hoffmeister, Henner, Caldwell-Harris, & Novogrodsky, 2022; Lauchlan, Parisi, & Fadda, 2012).

Bilingvizam ima pozitivne efekte na metalingvističku svest, egzekutivne funkcije i kognitivne sposobnosti (Barac & Bialystok, 2012; Goldstein & Bunta, 2012; Kovačević i Đoković, 2020). Veliki broj istraživanja ukazuje da poznavanje dva ili više jezika rezultira boljom mentalnom fleksibilnošću i kognitivnom kontrolom i u starijoj dobi, može da odloži nastanak demencije za četiri do pet godina (Mendez, Chavez, & Akhlaghipour, 2019; Perani et al., 2017). Učenje znakovnog jezika pruža značajne kognitivne prednosti: poboljšava se upotreba pratećeg gesta u govoru, koji se proizvodi paralelno sa govorenjem (Casey, Emmorey, & Larrabee, 2012), poboljšava se sposobnost percepcije facijalne ekspresije (Bettger et al., 1997), podstiče se razvoj rečnika i pismenost kod male dece (Daniels, 2004; Moses, Golos, & Bennett, 2015) i poboljšava se prostorna kognicija kao što je mentalna rotacija (Romero Lauro et al., 2014).

Daniels (1993) ukazuje da čujuća deca predškolskog uzrasta koja uče američki znakovni jezik (American Sign Language -ASL) kao prvi jezik (čujuća deca gluvih roditelja) mogu da budu u prednosti tokom usvajanja rečnika engleskoga jezika. Deca su imala ranu znakovno-jezičku komunikaciju i postigla su značajno bolje rezultate na testu slikovnog rečnika od predviđenih normi za taj uzrast. Autor smatra da izloženost govornom i znakovnom jeziku na ranom uzrastu olakšava usvajanje aktivnog rečnika. Brojna lingvistička istraživanja ukazuju da se u znakovnim jezicima facijalna ekspresija koristi zajedno sa manuelnim znacima i funkcionišu kao fonološke karakteristike,

morfeme i sintaksički/prozodijski markeri (na primer podizanje obrva). Ovi izrazi lica su komunikativne prirode i koriste se u kombinaciji sa pokretima ruku (Elliott & Jacobs, 2013). Veliki deo komunikacije je neverbalan, a upotreba znakovnog jezika integriše, formalizuje i izražava ovu neverbalnu komunikaciju na efikasan način. Uočena je značajna povezanost između znakovnog jezika i emocionalnog izražavanja (Denmark, Atkinson, Campbell, & Swettenham, 2019).

Znakovni jezik se može koristiti sa decom urednog razvoja, gluvom i nagluvom decom,decom sa autizmom ili smetnjama u razvoju kao što je Daunov sindrom, Cri du Chat sindrom i cerebralna paraliza. Toth (2009) zaključuje da deca sa autizmom i jezičkim poremećajima pokazaju bolje komunikacijske veštine uz upotrebu znakova. Jezik znakova pruža način za ove osobe da komuniciraju i izraze potrebe, želje ili misli kada govor nije moguć. Kroz znak, deca imaju lakše izražavanje svojih potreba i njihovo zadovoljenje. Znakovni jezik je vizuelni i lakši za upotrebu za preverbalnu decu i pojedince sa smetnjama u razvoju (Bowman-Smart, Gyngell, Morgan, & Savulescu, 2019).

UPOTREBA ZNAKOVNOG JEZIKA U OBRAZOVANJU

Gluva deca koja rano usvoje znakovni jezik funkcionišu kognitivno, jezički i socijalno na nivoima koji su razvojno primereni i rano usvajanje znakovnog jezika kao prvog jezika podstiče usvajanje i učenje govornog jezika. Školski uspeh gluvog deteta i njegovi budući profesionalni uspesi u velikoj meri zavise od dobre ovladanosti govornim jezikom, u njegovom govornom ili pisanom modalitetu. Poznavanje i redovna upotreba znakovnog i govornog jezika predstavljaju neophodnu osnovu za nastavu i učenje. Prepoznavanje i priznavanje znakovnih jezika u svetu imalo je za posledicu promene u politici vaspitanja i obrazovanja gluve dece. Poslednjih decenija, javljaju se alternativni modeli vaspitanja i obrazovanja u školama, koji u integraciju koja se ostvaruje u okviru oralnog pristupa, unose elemente bilingvalnog pristupa. U okviru bilingvalnog pristupa znakovni jezik ima status prvog jezika. Govorni jezik, gluva deca uče kao drugi jezik, a nastavnici vladaju sa oba oblika izražavanja. U okviru redovnog sistema obrazovanja, potrebno je implementirati znakovni jezik u nastavne planove i programe ili organizovati kratke programe obuke znakovnog jezika za decu,nastavnike, roditelje koji pripadaju čujućoj populaciji.

Poznavanje osnova znakovnog jezika, osnovnih komunikacijskih veština može imati važan uticaj na društvo i zajednicu gluvih. Dostupnost znakovnog jezika, poznavanje osnovnih znakova i pojmova od strane čujućih osoba može uticati da se gluve i nagluve osobe osećaju da su uključeni u društvo. To bi takođe olakšalo društveno upoznavanje sa kulturom gluvih i potvrdilo potrebe gluvih među čujućim vršnjacima. Ako deca nisu upoznata sa gluvoćom i potrebama gluvih ljudi, veća je verovatnoća da će na gluvoću gledati negativno i ređe prihvatati gluve vršnjake (Batten, Oakes, & Alexander, 2014).

ZAKLJUČCI

Rano usvajanje znakovnog jezika kao prvog jezika podstiče usvajanje i učenje govornog jezika. Poznavanje pristupačnog jezika, kao što je prirodni znakovni jezik, može da utiče na usvajanje govornog jezika ili pisane forme jezika. Znakovni jezik podstiče usvajanje

veštine čitanja i pisanja. Učenje znakovnog jezika ima kognitivne, komunikativne i kulturološke prednosti. Podstiče socijalni, kognitivni razvoj, metalingvističku svest, egzekutivne funkcije. Poboljšava se sposobnost: percepcije facijalne ekspresije; razvoj rečnika i pismenost kod male dece; prostorna kognicija kao što je mentalna rotacija. Ove prednosti su uočljive kada je drugi jezik podržan dvojezičnim obrazovanjem, a ne samo upotrebom jezika u porodici. Redovna upotreba znakovnog i govornog jezika predstavljaju neophodnu osnovu za nastavu i učenje.

Poznavanje osnova znakovnog jezika, osnovnih komunikacijskih veština može imati važan uticaj na društvo i zajednicu gluvih. Najefikasnije način da se omogući da što više ljudi poznaje znakovnu komunikaciju bi bilo da se znakovni jezici integrišu u školski program. Neohodno je organizovati kratke programe obuke znakovnog jezika za decu, nastavnike, roditelje koji pripadaju čujućoj populaciji.

LITERATURA

Anderson, D. E., & Reilly, J. S. (2002). The MacArthur Communicative Development Inventory for American Sign Language: The normative data. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7*(2), 83-106. https://doi.org/10.1093/deafed/7.2.83

Barac, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: role of language, cultural background, and education. *Child Development, 83*, 413-422. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x

Batten, G., Oakes, P. M., & Alexander, T. (2014). Factors Associated With Social Interactions Between Deaf Children and Their Hearing Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*(3), 285-302. https://doi.org/10.1093/ deafed/ent052

Bayley, R., & Lucas, C. (2011). Sign languages. In R. Mesthrie (Ed.), *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, pp. 83-102). Cambridge: Cambridge University Press

Bettger, J. G., Emmorey, K., McCullough, S. H., & Bellugi. U. (1997). Enhanced facial discrimination: Effects of experience with American sign language. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2*(4), 223-233. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014328

Bialystok, E., & Craik. F. I. M (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science, 19*(1), 19-23. https://doi.org/10.1177/0963721409358571

Bowman-Smart, H., Gyngell, C., Morgan, A., & Savulescu, J. (2019). The moral case for sign language education. *MONASH BIOETHICS REVIEW, 37*(3-4), 94-110. https://doi.org/10.1007/s40592-019-00101-0

Casey, S., Emmorey, K., & Larrabee, H. (2012). The effects of learning American Sign Language on co-speech gesture. *Bilingualism (Cambridge, England), 15*(4), 677-686. https://doi.org/10.1017/S1366728911000575

Cox, S. R., Bak, T. H., Allerhand, M., Redmond, P., Starr, J. M., Deary, I. J., & MacPherson, S. E. (2016). Bilingualism, social cognition and executive functions: A tale of chickens and eggs. *Neuropsychologia, 91,* 299-306. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2016.08.029

Daniels, M. (1993). ASL as a factor in acquiring English. *Sign Language Studies, 78,* 23-29

Daniels, M. (2004). Happy hands: The effect of ASL on hearing children's literacy. *Reading Research and Instruction, 44*(1), 86-100. https ://doi.org/10.1080/19388 07040 95584 22.

Davidson, K., Lillo-Martin, D., & Pichler, D. C. (2014). Spoken English language development among native signing children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*(2), 238-250. https://doi.org/10.1093/deafed/ent045

Denmark, T., Atkinson, J., Campbell, R., & Swettenham, J. (2019). Signing with the Face: Emotional Expression in Narrative Production in Deaf Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *49*(1), 294-306. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3756-x

Dimić, N. i Isaković, Lj. (2018). *O znakovnom jeziku*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, ICF

Elliott, E. A., & Jacobs, A. M. (2013). Facial expressions, emotions, and sign languages. *Frontiers in psychology*, *4*, 115. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00115

Emmorey, K. (2007). The psycholinguistics of signed and spoken languages: how biology affects processing. In: G. Gaskell (Ed.), *The Oxford Handbook of Psycholinguistics* (pp. 703-721). New York: Oxford University Press

Friedmann, N., & Rusou, D. (2015). Critical period for first language: the crucial role of language input during the first year of life. *Current opinion in neurobiology*, *35*, 27-34. https://doi.org/10.1016/j.conb.2015.06.003

Goldstein, B., & Bunta, F. (2012). Positive and negative transfer in the phonological systems of bilingual speakers. *International Journal of Bilingualism, 16*(4), 388-401. https://doi.org/10.1177/1367006911425817

Grosjean, F. (2001). The right of the deaf child to grow up bilingual. *Sign Language Studies, 1*(2), 110-114. https://doi.org/10.1353/sls.2001.0003

Hoffmeister, R., Henner, J., Caldwell-Harris. C., & Novogrodsky, R. (2022). Deaf Children's ASL Vocabulary and ASL Syntax Knowledge Supports English Knowledge. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 27*(1), 37-47. https://doi.org/10.1093/deafed/enab 032

Hrastinski, I., & Wilbur, R. B. (2016). Academic achievement of deaf and hard-of-hearing students in an ASL/English bilingual program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 21*(2), 156-170. https://doi.org/10.1093/deafed/env072

Jiang, J., Ouyang, J., & Lui, H. (2016). Can learning a foreign language foster analytic thinking? Evidence from Chinese EFL learners' writings. *PLoS ONE, 11*(10), e0164448. https://doi.org/10.1371/journal.pone.01644 48.

Kovačević, T. (2012). Karakteristike znakovnog i govornog jezičkog izraza kod dece predškolskog uzrasta sa kohlearnim implantom i slušnim aparatima. *Beogradska defektološka škola, 18(*3), 54, 403-416.

Kovačević, T. (2013). *Funkcija znakovnog jezičkog izraza u razvoju jezika kod gluve i nagluve dece* (Doktorska disertacija). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Kovačević, T., Isaković, S., i Arsić, R. (2019). Bilingual approach in the education of deaf and hard of hearing children. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini (Kosovska Mitrovica), 49*(4),107-124.

Kovačević, T. i Isaković, Lj. (2019). Oblici neverbalne i verbalne komunikacije gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta. *Baština*, 49, 433-453.

Kovačević, T. i Đoković, S. (2020). Uloga igre u razvoju gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta. U M. Nikolić i M. Vantić-Tanjić (Ur.), *Tematski zbornik „Unapređenje kvalitete života djece i mladih - Improving the quality of life of children and youth"* (str. 337-344). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.

Kovačević, T. i Isaković, Lj. (2020). Usvajanje znakovnog jezika kod gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta. *Baština*, *30*(51), 513-535.

Kovačević, T. i Đoković, S. (2019). Bimodalni bilingvizam gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta. *Zbornik radova,* X međunarodni naučni skup *„Specijalna edukacija i rehabilitacija*

– *danas"* (str. 409-416). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Lange, C. M., Lane-Outlaw, S., Lange, W. E., & Sherwood, D. L. (2013). American Sign Language/English bilingual model: a longitudinal study of academic growth. *Journal of deaf studies and deaf education*, *18*(4), 532-544. https://doi.org/10.1093/deafed/ent027

Lauchlan, F., Parisi, M., & Fadda, R. (2012). Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a 'minority' language. *International Journal of Bilingualism*, *17*(1), 43-56. https ://doi.org/10.1177/13670 06911 42962 2

Marinova-Todd, S. H., Colozzo, P., Mirenda, P., Stahl, H., Kay-Raining, Bird E., Parkington, K., Cain, K., Scherba de Valenzuela J., Segers, E., MacLeod, A. A., & Genesee, F. (2016). Professional practices and opinions about services available to bilingual children with developmental disabilities: An international study. *Journal of Communication Disorder*s, *63*, 47-62. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.05.004

Mayberry, R. I. (2002). Cognitive Development of Deaf Children: The Interface of Language and Perception in Neuropsychology. In S. J. Segaolwitz & I. Rapin (Eds.), *Handbook of Neuropsychology* (2nd ed., Vol. 8, Part II, pp. 71-107). Amsterdam: Elsevier.

Mendez, M. F., Chavez, D., & Akhlaghipour, G. (2019). Bilingualism Delays Expression of Alzheimer's Clinical Syndrome. *Dementia and geriatric cognitive disorders*, *48*(5-6), 281-289. https://doi.org/10.1159/000505872

Moses, A. M., Golos, D. B., & Bennett, C. M. (2015). An alternative approach to early literacy: The effects of ASL in educational media on literacy skills acquisition for hearing children. *Early Childhood Education Journal*, *43*(6), 485-494. https://doi.org/10.1007/ s1064 3-015-0690-9.

Novogrodsky, R., Caldwell-Harris, C., Fish, S., & Hoffmeister, R. J. (2014). The development of antonym knowledge in American sign language (ASL) and its relationship to reading comprehension in English. *Language Learning*, *64*, 749-770. https://doi.org/10.1111/lang. 12078

Novogrodsky, R., & Meir, N. (2020). Age, frequency, and iconicity in early sign language acquisition: Evidence fromthe Israeli Sign Language MacArthur–Bates Communicative Developmental Inventory. *Applied Psycholinguistics*, *41*(4), 817-845. https://doi.org/10. 1017/S0142716420000247

Occhino, C. (2017). An Introduction to Embodied Cognitive Phonology: Claw-5 Handshape Distribution in ASL and Libras. *Complutense Journal of English Studies*, *25*, 69-103. https://doi.org/10.5209/CJES.57198

Perani, D., Farsad, M., Ballarini, T., Lubian, F., Malpetti, M., Fracchetti, A., Giuseppe, M., March, A., & Abutalebi, J. (2017). The impact of bilingualism on brain reserve and metabolic connectivity in Alzheimer's dementia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *114*(7), 1690-1695. https://doi.org/10.1073/pnas.1610909114

Romero Lauro, L. J., Crespi, M., Papagno, C., & Cecchetto, C. (2014). Making sense of an unexpected detrimental effect of sign language use in a visual task. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *19*(3), 358-365. https://doi.org/10.1093/deafed/enu001

Sandler W. (2018). The Body as Evidence for the Nature of Language. *Frontiers in psychology*, *9*, 1782. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01782

Scott, J. A., & Hoffmeister, R. J. (2017). American sign language and academic English: factors influencing the reading of bilingual secondary school deaf and hard of hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *22*(1), 59-71. https://doi.org/10.1093/deafed/ enw065

Staden, A. V., Badenhorst, G., & Ridge, E. (2011). The benefits of sign language for deaf learners with language challenges. *Per Linguam*, *25*, 44-60. https://doi.org/10.5785/25-1-28

Toth, A. (2009). Bridge of signs: Can sign language empower non-deaf children to triumph over their communication disabilities? *American Annals of the Deaf, 154*(2), 85-95. https://doi.org/10.1353/aad.0.0084

Wolbers, K. A., Bowers, L. M., Dostal, H. M., & Graham, S. C. (2013). Deaf writers' application of American sign language knowledge to English. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 17*(4), 410-428. https://doi.org/10.1080/13670050.2013.816262

NAPOMENA

Rad je nastao u okviru projekta pod nazivom „Uticaj kohlearne implantacije na edukaciju gluvih i nagluvih osoba" (br. 179055), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

DECA SA RAZVOJNIM SMETNJAMA I PANDEMIJA VIRUSA KORONA

CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES AND THE CORONA VIRUS PANDEMIC

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

Stručni rad

APSTRAKT
Pandemija korona-virusa je pred ljudski rod postavila ozbiljne izazove i ograničenja. Ova zdravstvena kriza se može smatrati akcidentnom krizom koja zahvata sve aktere društvenog života. Posebno su izložene najosetljivije kategorije – stara lica, siromašni, hronično i teško oboleli, deca sa razvojnim smetnjama i njihove porodice. Deca sa razvojnim smetnjama doživljavaju promene na fiziološkom, emocionalnom i bihejvioralnom nivou. Sistemski pristup podrazumeva angažovanje svih značajnih osoba u životu deteta i uspostavljanje mreže podrške. Porodica je baza sigurnosti za dete i od stabilnosti i rezilijentnosti porodice zavisi fizičko i mentalno zdravlje deteta sa razvojnom smetnjom. Da bi dete razumelo i prihvatilo vanredne životne okolnosti, osnovni principi kojima roditelji treba da se rukovode su slušanje, razumevanje i prihvatanje deteta. U situaciji krize porodici je potrebna dodatna podrška i pomoć profesionalaca – praćenje, prepoznavanje i procena rizika, savetovanje, psihoterapija, nekad i psihološka intervencija u krizi. Važno je održati detetove svakodnevne rutine, raditi istrajno na podsticanju detetovih potencijala i sveopštem optimalnom razvoju, pri čemu igra treba da bude vodeća aktivnost. Cilj svih aktivnosti koje se preduzimaju, prema principima pozitivne psihologije, jeste da krizna situacija preraste u šansu za rast i razvoj deteta sa razvojnom smetnjom i njegove porodice.

Ključne reči: deca sa razvojnim smetnjama, korona-virus, porodica, profesionalci, igra

APSTRAKT
The corona virus pandemic has posed serious challenges and limitations to the human race. This health crisis can be considered an accidental crisis that affects all actors in social life. The most vulnerable categories are especially exposed - the elderly, the poor, the chronically and seriously ill, children with developmental disabilities and their families. Children with developmental disabilities experience changes on a physiological, emotional and behavioral level. A systematic approach involves engaging all important people in the child's life and establishing a support network. The family is the basis of security for the child and the physical and mental health of the child with developmental disabilities depends on the stability and resilience of the family. In order for a child to understand and accept extraordinary life circumstances, the basic principles that parents should be guided by are listening, understanding and accepting the child. In a crisis situation, the family needs additional support and help from professionals - monitoring, recognizing and assessing risk, counseling, psychotherapy, and sometimes psychological intervention in a crisis. It is important to maintain the child's daily routines, work persistently on encouraging the child's potential and overall optimal development, whereas play should be the leading activity. The goal of all activities that are undertaken, according to the principles of positive psychology, is that the crisis situation transforms into a chance for the growth and development of a child with developmental disabilities and his family.

Keywords: children with developmental disabilities, coronavirus, family, professionals, play

UVOD

„Dete sa fizičkim ili mentalnim smetnjama treba da uživa pun i kvalitetan život u uslovima koji obezbeđuju dostojanstvo, unapređuju samopouzdanje i olakšavaju njegovo aktivno učešće u zajednici…“ (Konvencija UN o pravima deteta, 1989, član. 23)

U savremenom svetu, na žalost, mnoge, pa i ova odredba Konvencije UN o pravima deteta i posle više od trideset godina od usvajanja, nisu obavezujuće. Pandemija virusa korona već dve godine ograničava i otežava život čitavom čovečanstvu; posebno su u riziku najosetljivije kategorije, stara lica, siromašni, hronično i teško oboleli, među njima su i deca sa razvojnim smetnjama i njihove porodice. Aktuelna naučna stremljenja u proučavanju problematike dece sa razvojnim smetnjama polaze od ekološke i sistemske paradigme koja podrazumeva razvojnu prirodu deteta, koja nastaje u njegovom aktivnom bavljenju fizičkim i socijalnim okruženjem. Tokom razvoja dete stiče sve veću sposobnost da realnost preoblikuje prema svojim potrebama, konstruiše realnost na svoj način, što ga vodi višim nivoima razvoja (Bronfenbrener, 1997). Sa aspekta psihologije osoba (dece) sa posebnim potrebama svi koji su u komunikciji sa detetom su u stalnoj dinamičkoj interakciji i međusobno se uslovljavaju, promena u jednom elementu utiče na sistem u celini. Tako, poremećaj porodice utiče na dete, a važi i obrnuto – poremećaj deteta, uslovljava promene porodice. Socijalno-inkluzivni model se nadovezuje na sistemsku teoriju. Podrazumeva proučavanje i uvažavanje svih složenih međuodnosa deteta i okoline (pre svega porodice) koji zajedno mogu dovesti do (sekundarnih) posledica hendikepa kod deteta, ali i do disfunkcionalnosti porodica sa decom sa razvojnim smetnjama. Takođe, ovaj model omogućava napuštanje klasičnog medicinskog modela sagledavanja deteta sa hendikepom, u smislu medicinskih pregleda i dijagnoza koje bi vodile „izlečenju deteta“. Umesto toga, socijalni model omogućava širi pristup problematici osoba (dece) sa hendikepom – uključivanje svih aktera kako bi se obezbedila participacija svih članova zajednice i njihov doprinos podršci porodici i detetu sa razvojnom smetnjom. Istovremeno to znači i uključivanje deteta i njegove porodice na principima partnerstva u sve društvene i životne tokove. Vanredne okolnosti – takozvana „nova stvarnost“: fizička ograničenja – izlazaka, načina provođenja vremena, zabave, kao i promena načina životnog funkcionisanja – rad od kuće, nošenje maski, držanje fizičke i socijalne distance, način izveštavanja o pandemiji, utiču na kvalitet života svih ljudi. Posebno je teško osobama i deci sa razvojnim smetnjama, samim tim i njihovim porodicama, s obzirom na to da je način poimanja stvarnosti i života osoba – dece sa hendikepom specifičniji u zavisnosti od njihovih razvojnih smetnji. Društvena zajednica, posebno lokalne zajednice, stručne službe, profesionalci imaju obavezu da pruže dodatnu podršku i pomoć ovoj kategoriji stanovništva.

DECA SA RAZVOJNIM SMETNJAMA I DOŽIVLJAJ STRESA

Kvalitet života deteta sa razvojnom smetnjom je niži od kvaliteta života neometenih vršnjaka, posebno u ekonomski nerazvijenim sredinama. Veći je morbiditet i mortalitet, vaspitanje i obrazovanje je teže dostupno, dok je zadovoljavanje fizičkih, psihičkih i socijalnih potreba ugroženo. U savremenom svetu problem ostvarivanja prava i osposobljavanja za život dece sa razvojnim smetnjama postaje sve važniji problem, kako

zdravstveni i socijalni, tako i ekonomski. Ometenost ima ekonomske, zdravstvene, psihičke, socijalne posledice po dete, njegovu porodicu i čitavu zajednicu.
Deca sa razvojnim smetnjama imaju zajedničke karakteristike bez obzira na vrstu i stepen smetnje:

1. kod dece sa razvojnim smetnjama postoji odstupanje od očekivanog rasta i razvoja;
2. ova deca imaju ozbiljne teškoće u savladavanju nastavnog gradiva koje je programski i metodički namenjeno deci redovne populacije;
3. potrebna im je individualizacija obrazovno-vaspitnog procesa u većoj meri nego ostaloj deci, adaptacija programa, specifična oprema, pomagala, pomoć specijalnih pedagoga, psihologa, lekara različitih specijalnosti;
4. javlja se disharmonija u razvoju pojednih funkcija i sposobnosti, tako da su neke funkcije i sposobnosti razvijene kao i kod dece redovne populacije ili čak iznad proseka; dok u pojedinim aspektima postoji zaostajanje, otežan ili nepravilan razvoj;
5. prisutna je značajna razlika između obrazovnih mogućnosti i postignuća;
6. ova deca imaju potrebu za prihvatanjem od strane vršnjaka, nastavnika, roditelja i šire sredine (Stanković-Đorđević, 2015, str. 45).

Specifične karakteristike proizilaze iz same ličnosti deteta, potencijala i ograničenja koje poseduje, porodične sredine, kao mikrosistema, i ostalih društvenih sistema koji direktno i indirektno utiču na dete i njegov razvoj. Istraživanja u svetu i u Srbiji govore o 7 do 10 – 15% dece sa razvojnim smetnjama (Hrnjica, 2007, Brkić, Stanković i Žegarac, 2013); dok Popis stanovništva, domaćinstava i stanova u Republici Srbiji (2011) daje podatak o 17 000 dece i mladih do 26 godina sa teškoćama u razvoju. Deca sa razvojnim smetnjama su heterogena grupa i svakom detetu je neophodan individualan pristup. Ono što bi trebalo da bude polazište u radu sa decom sa razvojnim smetnjama je bazična istina da je „dete sa razvojnom smetnjom pre svega dete“ (Hrnjica, 2009), da ima potrebe kao i sva druga deca za rastom, razvojem, za igrom, za druženjem, ali da svoje potrebe zadovoljava težim i zaobilaznijim putevima, koje je ucrtala detetova razvojna smetnja. Pandemija virusa korona ove puteve čini još težim i trnovitijim.
Deca sa razvojnim smetnjama doživljavaju svakodnevne hronične stresove – neuspeh u ovladavanju životnim navikama i edukativnim sadržajima, teškoće u komunikaciji sa vršnjacima, promene u dinamici porodičnih odnosa, samo su neki od hroničnih stresora. U naučnoj i stručnoj literaturi se govori o dve vrste traumatskih iskustava – traume sa „malim t“ – uznemirujuća iskustva koja se mogu dešavati svakodnevno, ali nisu životno ugrožavajuća… i traume sa „velikim T“ - događaji koje dete opaža kao životno ugrožavajuće - fizički napadi, kidnapovanja, silovanja, prirodne katastrofe, borbena dejstva (Šapiro, 2012). Krize mogu da budu sastavni deo životnog rasta i tada se misli na razvojne krize, dok akcidentne nastaju kao „reakcija na neki dovoljno jak spoljašnji stimulus, odnosno kao reakcija na neki dovoljno intenzivan životni događaj“ (Vlajković, 2009, str. 36). Krize izazvane masovnim nesrećama, poput ozbiljne zdravstvne krize izazvane pandemijom korona-virusa, mogu se ubrojiti u akcidentne krize koje mogu da dovedu do toksičnog stresa. Ova vrsta stresa se definiše kao oštar i dugotrajan stres praćen nedostatkom umirujuće zaštite koju pružaju odnosi puni podrške. Dečji neurolozi smatraju da toksični stres narušava arhitekturu mozga i izazva celoživotne probleme u

učenju, ponašanju i fizičkom i mentalnom zdravlju, te se može govoriti o ozbiljnim sekundarnim posledicama po detetov razvoj (UNICEF, 2019).
Svaka vanredna situacija, svaka traumatska situacija i svaka kriza dovodi do specifičnih (negativnih) reakcija kod dece sa razvojnim smetnjama i nameće posebne zahteve prilagođavanja i dece i njihovih porodica. Za sve njih je zajednička potreba za fizičkom, psihičkom i socijalnom restitucijom. Deca mlađeg uzrasta i deca sa razvojnim smetnjama nemaju dovoljno razvijen kapacitet da samostalno procenjuju životne situacije; njihova procena se zasniva na tumačenju ponašanja bliskih odraslih. Intenzivne životne događaje doživljavaju na način na koji to čine njihovo roditelji. Porodica je baza sigurnosti za dete, ukoliko roditelji „izgube tlo pod nogama“, ako dete percipira nesigurnost, strepnju, uznemirenost kod roditelja, i samo će biti u stanju stresa i krize.
Indikatori pojave stresa kod sve dece, pa i dece sa razvojnim smetnjama, su individualni, ali generalno mogu da se manifestuju u fiziološkoj sferi, na emocionalnom i bihejvioralnom planu. Fiziološke promene se ogledaju u teškoćama sna – teško uspavljivanje, rano buđenje, nesanica, preterano spavanje, problemima sa apetitom – slab ili pojačan apetit, mučnina, povraćanje; promene u emocionalnoj sferi – anksioznost, razdražljivost, bes, depresija, ciklične promene raspoloženja; u oblasti ponašanja – nezainteresovanost ili zapostavljanje životnih rutina, edukacije, rehabilitacije, odsustvo želje za igrom; regresivno ponašanje. Keler i Honig (Keller & Honig, 2004) navode faktore koji pojačavaju stres – odsustvo sigurne vezanosti deteta i roditelja, niži socio-ekonomski status, težak temperament deteta, težina ometenosti deteta, problemi sa ponašanjem deteta, loši partnerski odnosi roditelja, distanciranje oca, dok kao ublažavajuće faktore navode bračnu slogu, broj strategija prevladavanja stresa, rano vreme počinjanja korišćenja preventivnih servisa, raspoloživu privremenu negu za dete, prevoz, individualizovane servise podrške koje nude profesionalci. Durmišoglu Saltali (Durmusoglu Saltali, 2021) analizira promene u životima i odnosima dece predškolskog uzrasta nastale tokom pandemije i svrstava ih u faktore rizika za fizički i mentalni razvoj, faktore rizika za društveni i emocionalni razvoj, kognitivni i lingvistički razvoj i posebno apostrofira kao rizični faktor nivo roditeljskog stresa. Kao protektivne faktore ovaj autor, vezano za decu predškolskog uzrasta navodi komunikaciju u porodici, zdravu ishranu, pomoć u obrazovanju, mogućnost izražavanja emocija, šetnje u prirodi i aktivnosti na otvorenom, sportove i vežbe u zatvorenom, sve vidove igre, sticanje higijenskih navika. Bartlet, Grifin i Tomson (Bartlett, Griffin, & Thomson, 2020) smatraju da deca sa razvojnim smetnjama imaju različite reakcije na pandemiju – jedan broj dece postaje razdražljiv, druga su „lepoljiva“, neka mogu da regrediraju, da zahtevaju dodatnu pažnju, imaju teškoće sa brigom o sebi, spavanjem, ishranom. Ova nova i atipična ponašanja su prirodni odgovori dece na nove vanredne okolnosti, ali utiču na njihov kvalitet života i edukativni i rehabilitacijski proces. U svom radu Tandon (Tandon, 2020) posebno naglašava da doživljaj negativnih emocija, promene raspoloženja, promene obrazaca spavanja i ishrane dovode do povišenog nivoa frustracije i bespomoćnosti, kao i rizika za recidive mentalnih smetnji i pogoršanja već postojećih mentalnih problema. Kao značajan problem „kovid-ere“ nameće se prelazak obrazovnog sistema na internet. Onlajn nastava pokazuje negativne uticaje na decu sa smetnjama u razvoju. Matsuzaki i Kuniomi (Matsuzaki & Kuniomi, 2021) navode da je pandemija COVID – 19 izazvala „krizu učenja“ kod dece sa smetnjama u razvoju, u smislu smanjene motivacije za učenje i šanse da nastave učenje. „Većina onlajn

platformi nije kompatibilna sa asistivnom tehnologijom koja se koristi za podučavanje dece oštećenog vida ili nagluve“ (Hills, 2020). Udruženo sa nedostatkom fizičkih aktivnosti, dovodi do ozbiljnih frustracija. Za decu sa poremećajima iz autističnog spektra posebno je otežan razvoj socijalnih veština i socijalne interakcije usled neophodnosti socijalnog distanciranja i nedostatka pristupa aktivnostima na otvrenom. Španski autori Valjeho-Sloker, Fresneda i Valjeho (Vallejo-Slocker, Fresneda, & Vallejo, 2020) u svom istraživanju sprovedenom 2020. godine na uzorku od 459 dece i adolescenata u rezidencijalnim ustanovama, hraniteljskim porodicama, porodicama srodnika i u programima jačanja porodice zaključuju da je psihološki status ispitanika znatno pogoršan u odnosu na ispitivanje iz 2017. godine, pre izbijanja pandemije – pojačani su rasejanost, razdražljivost, strah, anksioznost; dok se kvalitet života u njihovim boravištima nije promenio, kao ni modaliteti nege. Oni su zaključili da je u situaciji pandemije korona-virusa potrebno stalno praćenje mentalnog zdravlja dece i adolescenata, posebno imajući u vidu da specifični i dugoročni efekti još uvek nisu poznati i proučeni.

PORODICA DETETA SA RAZVOJNIOM SMETNJOM I KORONA-VIRUS

Planiranje deteta i sam čin dolaska na svet deteta podstiče kod roditelja razvoj afektivne veze i starateljskog sistema (attacment and caregiving system) koji imaju za cilj zaštitu i brigu za dete (Bowlby, 1980). Većina roditelja ostvaruje sa svojom decom sigurnu afektivnu vezu i koherentne starateljske sisteme. Porodica je baza sigurnosti za dete i od stabilnosti i rezilijentnosti porodice zavisi razvojni put deteta. Ipak, neki životni događaji, kao što je rođenje i gajenje deteta sa razvojnom smetnjom mogu znatno da utiču na razvoj afektivne veze roditelj - dete. Roditelji bivaju suočeni sa zahtevom da se staraju o detetu i obezbede kvalitetnu brigu za njega, što je veoma izazovno jer treba da redefinišu bazične funkcije roditeljstva (Krstić i sar., 2017). Milić-Babić (2012) u istraživanju porodične kohezije porodica sa decom sa teškoćama u razvoju navodi da roditelji koji doživljavaju viši roditeljski stres kroz nezadovoljstvo brakom, socijalnom podrškom, porodičnu koheziju doživljavaju nižom, dok roditelji koji su zadovoljni svojim brakom i socijalnom podrškom u neposrednom okruženju, porodičnu koheziju opažaju kao višu. Istraživanje Žegarac, Džamonja Ignjatović, Burgund i Torma (2012), vezano za doživljavanje stresa roditelja govori o negativnoj povezanosti kvaliteta života i roditeljskog stresa. Kao važan protektivni faktor izdvaja se pozitivna porodična interakcija. Procena kvaliteta života se razlikuje kod majki i očeva u pogledu povezanosti dimenzije roditeljstva i disfunkcionalne interakcije roditelja i deteta. Kod majki postoji negativna povezanost između ove dve varijable. Takođe, više obrazovanje majke, prema autorima, pruža više mogućnosti za redukciju stresa i pruža više resursa za unapređenje kvaliteta života, dok zaposlenost majki povećava stepen stresa, dovodi do osećanja rastrzanosti između brige o detetu i radnog angažovanja. Mihić, Rajić i Kopunović Torma (2016) su ispitivale stres roditeljstva i kapacitetete za brigu u porodicama dece sa smetnjama u razvoju i razlike u odnosu na porodice redovne populacije roditelja dece predškolskog uzrasta na teritoriji Vojvodine. Statistička anliza je pokazala na uzorku roditelja dva profila: 1) roditelj sa visokim nivoom stresa u svim merenim domenima, uz značajne teškoće da prihvati dete i ulogu roditelja i 2) roditelj sa visokim nivoom stresa čiji je izvor nemogućnost podsticanja i prihvatanja deteta, uz narušen kapacitet za

adekvatno reagovanje i naglašenu potrebu da bude uz dete. Autori Pianta i saradnici (Pianta, Marvin, Britner, & Borowitz 1996) konstruktom „razrešenje dijagnoze“ definišu proces roditeljskog prevladavanja detetove dijagnoze. Krstić (2013) je proučavala način na koji su stresori (funkcionalni status deteta, kumulativni stres i depresivnost majke), strategije porodičnog prevladavanja stresa i reagovanja na averzivne emocije deteta povezani sa odnosom majke prema dijagnozi deteta (radi se Cerebralnoj paralizi) i uticaj protoka vremena na razrešenje - 59% majki ima razrešen odnos prema detetovoj dijagnozi; kao rizični faktori su se pokazali funkcionalni status deteta, više doživljenih stresogenih životnih događaja i izražena depresivnost majki. Prediktori razvoja razrešenja su funkcionalni status deteta i depresivnost majki, dok se kao značajna moderatorska varijabla između funkcionalnog statusa deteta i razrešenja majki pokazala institucionalna podrška. Ukoliko dođe do razrešenja, prevladavanja krize nastale rođenjem deteta sa razvojnom smetnjom, porodica nastavlja sa svojim životom i sa razvojem koherentnog starateljskog sistema. Međutim, u porodicama sa decom sa razvojnim smetnjama postoji stalno prisutan rizik da se teško stečena porodična ravnoteža poremeti kumulacijom hroničnih ili pojavom novih stresova. Akcidentna kriza izazvana pandemijom korona-virusa stavlja roditelje dece sa razvojnim smetnjama pred nove i neočekivane izazove. „Roditelji dece sa razvojnim smetnjama uz borbu sa već prisutnim stresorima, moraju da se uhvate u koštac sa novim – kako organizovati život detetu sa ograničenjem izlazaka, bez podrške šire porodice, korišćenja usluga društvene podrške, poput dnevnih centara ili ličnog pratioca. Uz to, roditelji se bore i sa svojim „ličnim demonima“ – sopstvenim strahovima, nesigurnošću, sumnjama u sopstvene kompetencije i kvalitet roditeljstva, sposobnost da odgovore na izazove koje nameće nova krizna situacija. Osećaj „uhvaćenosti u zamku“ je sveprisutan“ (Stanković-Đorđević, 2021).

Pojavom pandemije korona-virusa roditeljske uloge se usložnjavaju, kao i njihova roditeljska odgovornost. Roditelj je „baza sigurnosti“ za dete, ovo je još značajnije u vremenima krize. Roditelj ima odgovornost da, uz fizičko obezbeđenje deteta, brine o njegovoj psihičkoj i emocionalnoj dobrobiti. Uznemirenost i strah, kao i povišen nivo anksioznosti kod roditelja, uz nedovoljna znanja o zdravstvenoj situaciji, mogu dovesti u pitanje mnoge važne roditeljske odluke vezane za dete. Važno pitanje je i kako što transparentnije objasniti detetu novonastale životne okolnosti, kako što jasnije preneti detetu nove i osetljive informacije, kako uvesti nove životne navike – ograničenja kretanja, držanje socijalne distance, nošenje maske, mere dezinfekcije. U komunikaciji sa detetom roditelj mora da pođe od razvojne faze deteta, kao i od nivoa njegovih kognitivnih kompetencija i moći razumevanja informacija. Istraživanja pokazuju da su čak i dvogodišnjaci svesni promena oko sebe. Na razumevanje predškolaca značajan uticaj ima magijsko mišljenje; takođe jedan broj dece može okrivljavati sebe za bolest kao kaznu zbog „lošeg“ ponašanja. Roditelj mora da bude iskren u saopštavanju informacija vezanih za pandemiju, ali da pri tom ne preplavljuje dete svojim negativnim emocijama. Međutim, i odsustvo roditeljskog ispoljavanja emocija dete može da protumači kao prepreku da izrazi sopstvene emocije. Neobjašnjivo i nepredvidivo deca doživljavaju kao pretnju koju može da prati osećaj anksioznosti i neuobičajeno, internalizujuće ili eksternalizujuće ponašanje. Deca mogu da menjaju životne navike – ritam sna, način ishrane ili da manifestuju agresivno ili destruktivno ponašanje, da gube motivaciju za igrom i učenjem. Normalizacija roditeljskih osećanja i reakcija daje detetu

fokus zajedništva i sigurnosti, vraća veru u roditeljsku dostupnost i nadu da životne nedaće, pa i pandemija, mogu da se savladaju. Principi koji se preporučuju roditelju u komunikaciji sa detetom koje ima razvojnu smetnju su principi nedirektivne psihoterapije (Kondić i sar., 1998a) – „slušam te, razumem te, poštujem te, prihvatam te…“. Deci su potrebne iskrene informacije o promenama životnih okolnosti, koje za posledicu imaju promene u porodičnom funkcionisanju. Potrebno je slušati decu – šta znaju, u šta veruju, čega se plaše vezano za pandemiju. Pri tom roditelj treba da jasno manifestuje razumevanje za dete, da iskaže empatiju, pruži podršku, uz uvažavanje detetove ličnosti i onoga što oseća. Roditelj pre svega treba da prepozna osećanja koja dete ispoljava (nekad i ne može da ih verbalizuje), da prihvati kako pozitivna, tako, i još više, negativna osećanja, da pomogne detetu da ih osvesti i da detetu da slobodu da izrazi svoja osećanja uz pružanje mogućnosti izbora u datoj situaciji. Strpljenje i smireno postavljanje granica ponašanju deteta su ključni u prevazilaženju stresnih situacija.
Bartlet i saradnici (Bartlett et al., 2020) preporučuju da roditelji rade na stvaranju bezbednog fizičkog i emocionalnog okruženja za dete praktikovanjem „ 3 R formule“ – razjašnjavanje, rutine i regulacija. Razjašnjavanje podrazumeva da roditelj kao sigurna baza za dete pruži dovoljno pravih informacija i empatije kako bi uverio dete u njegovu i bezbednost bliskih osoba. Odrasli treba da održavaju detetove rutine, koje pružaju osećaj sigurnosti i predvidljivosti. Potrebno je roditelj da podrži razvoj regulacije stresa kod dece. Da bi deca prevladala stres, uloga roditelja je potvrđivanje detetovih osećanja i usmeravanje deteta na aktivnosti koje pomažu u prevladavanju stresa.
Za oporavak od svakog traumatskog događaja, pa i akcidentne krize izazvane korona-virusom, osnovni preduslov je prisustvo odraslih kao oslonca sigurnosti – dosledna, osetljiva briga koja ne mora uvek da podrazumeva i fizičko prisustvo – socijalno distanciranje ne znači i socijalnu izolaciju – pisanje poruka, onlajn video razgovori i sl, samo su neke od mogućnosti za komunikaciju. Poželjno je decu okupirati – ometajuće ponašanje znatno je češće i povećava se usled neaktivnosti, deci treba pružiti različite i kreativne opcije za bezbedne aktivnosti. Važno je podsticati kod dece osećaj samoefikasnosti i vere u sebe i sopstvene snage tako što će učiti kako da brinu o sebi, kako da prate bezbednosne smernice, učestvuju u sprovođenju propisanih antikovid mera i slično. Ono što je imperativ za očuvanje fizičkog i mentalnog zdravlja dece sa razvojnim smetnjama u vreme pandemije jeste pružanje mogućnosti za igru. Roditelji bi trebalo da imaju u vidu da je igra „vodeća aktivnost“ (Vigotski) i da igra, posebno u vanrednim okolnostima, ima veliki protektivni i terapeutski potencijal. Igra razvija sve aspekte detetove ličnosti, i, za razliku od drugih aktivnosti, detetova motivacija za igrom je uvek prisutna. Značajna odlika igre je da dete kroz igrovne aktivnosti prevladava napetost i oslobađa se straha. Dete kroz igru i putem materijala za igru izražava, „odigrava“ svoja nagomilana osećanja, frustracije, tenzije, nesigurnosti, konflikte i strahovanja (Kondić i sar., 1998b).

PODRŠKA PORODICI I DETETU SA RAZVOJNOM SMETNJOM

Rođenje deteta sa razvojnom smetnjom je svojevrstan životni izazov za roditelje, uz čest osećaj izolovanosti i bespomoćnosti. U procesu razrešenja detetove dijagnoze i porodične restitucije, roditelji su prinuđeni da redefinišu svoj odnos sa drugima. Sistemski pristup i socijalni model ometenosti podrazumevaju podršku drugih značajnih

ljudi za porodicu u borbi za dobrobit deteta. Socijalna podrška predstavlja „individualnu, grupnu ili institucionalnu podršku koja obezbeđuje pomoć različitog stepena i oblika da bi osobama olakšala borbu protiv stresora koji zahtevaju korišćenje ličnih resursa“ (Schilling, Gilchrist, & Schinke, 1984). Šira porodica, prijatelji, kolege i čitava društvena zajednica bi trebalo da pruže ruku roditeljima i omoguće njima i detetu sa razvojnom smetnjom što kvalitetniji život. Interakcija sa drugim ljudima je posebno važna u kriznim okolnostima. Istraživanja govore o povezanosti nivoa socijalne podrške i adaptacije roditelja na stres, kao i na roditeljsko prilagođavanje na detetovu ometenost (Krstić i sar., 2017). Porodici deteta sa razvojnom smetnjom podrška je potrebna tokom čitavog života, ali tokom godina se menja i dobija različite modalitete. Savremeni pristup ometenosti podrazumeva razvoj mreže podrške, koja se odnosi na dve vrste podrške roditeljima – neformalnu i formalnu. Neformalnu podršku čine članovi primarne porodice – braća, sestre i šire porodice – bake, deke, tetke, ujaci; oni su najznačajniji pružaoci podrške roditeljima, usled bliske emocionalne veze sa njima i mogu biti značajan izvor sigurnosti. Važno je da obezbeđuju podršku, savetuju, pružaju utehu, dogovaraju se sa roditeljima o vrsti pomoći, uz uvažavanje odnosa partnerstva sa roditeljima. Formalna podrška je podrška koju pruža društveni sistem. Posebno se ističe značaj umrežavanja sistema – zdravstvenog, predškolskog i školskog, sistema socijalne zaštite. U tu svrhu od 2010. godine u Republici Srbiji u svakoj opštini i gradu rade Interresorne komisije čija je svrha „procena potreba za pružanjem dodatne obrazovne, zdravstvene i socijalne podrške detetu, učeniku i odraslom“. Članovi Komisije su predstavnik sistema zdravstvene zaštite – lekar – pedijatar, obrazovno-vaspitnog sistema – stručni saradnik-psiholog, predstavnik sistema socijalne zaštite i defektolog (Službeni glasnik RS, br. 80/18). Podrška iz oblasti zdravstva podrazumeva praćenje i razvoj deteta, razvojni skrining, saopštavanje dijagnoze, podršku u ranoj brizi o detetu i stimulaciju razvoja, obezbeđivanje zdravstvene nege i tretmana (Krstić i sar., 2017). Podrška iz oblasti vaspitanja i obrazovanja znači što veći obuhvat dece sa razvojnim smetnjama u redovnim vrtićima i školama i za njih timovi za podršku prave Individualne obrazovne programe. Roditelji su članovi tima za podršku detetu i njihova uloga je partnerska i aktivna. Usluge iz oblasti socijalne zaštite tiču se procene i planiranja stanja i potreba deteta i porodice, dnevne usluge – dnevni boravak, pomoć u kući, predah, svratište; usluge podrške za samostalan život, kao i savetodavno-terapijske i socio-edukativne.

Istraživanja pokazuju da, ipak, uz pozitivnu zakonsku regulativu, postoje ozbiljne prepreke u korišćenju usluga formalne podrške. Milivojević, Sretenović i Kovačić (2015) su sprovele istraživanje iskustava roditelja dece sa Cerebralnom paralizom u Beogradu – doživljaja teškoća, barijera, odnosa društva i prepoznavanja kanala podrške. U ovom istraživanju roditelji kao ozbiljnu teškoću navode način funkcionisanja zdravstvenog sistema - saopštavanje dijagnoze deteta, ekspertsku poziciju lekara i medicinskog osoblja, probleme neadekvatnog lečenja, nepostojanje predškolskih institucija, dnevnih boravaka, prevoza, dalje je prisutno nezadovoljstvo vezano za sistem socijalne zaštite i rad postojećih udruženja, kao i školskog sistema („obrazovanje je uglavnom kućno, a školstvo većinom formalno“). Roditelji kao problem navode i ozbiljne materijalne troškove i očekuju pomoć društva u vidu materijalnih olakšica, besplatnog ličnog asistenta, pravo roditelja na penziju. Kao kanale podrške roditelji prepoznaju užu porodicu i prijatelje i predlažu organizovanje dnevnih boravaka i pomoći

u kući kao standardne načine društvene podrške. U okolnostima krize izazvane korona-virusom svi vidovi podrške porodici ozbiljno su ugroženi – činioci neformalne podrške su i sami na udaru bolesti i ograničenja koja ona nameće. Sa druge strane, i formalna, institucionalna podrška posustaje – dnevni centri, lični pratioci, vrtići i škole uglavnom zatvaraju svoja vrata i prelaze na onlajn usluge. Talasi udara korona-virusa su nepredvidivi, društvene i lične okolnosti se brzo menjaju, u medijima i na društvenim mrežama dominiraju vesti o pandemiji, koje često nose protivurečne informacije, jedna od osnovnih ljudskih potreba - za sigurnošću – da čovek zna šta ga čeka sutra (Maslov, 1985) ozbiljno je ugrožena. Svakodnevne promene i životnim rutinama i društvenoj infrastrukturi dovode do visokog nivoa stresa i anksioznosti kod roditelja i dece. Dobrobit dece zavisi od dobrobiti roditelja i porodice. Roditelji i negovatelji moraju da brinu o sebi kako bi imali dovoljno ličnih resursa da brinu o deci. Imperativ je održati, putem dostupnih kanala, povezanost sa socijalnom sredinom, baviti se aktivnostima koje relaksiraju – šetnja, sport, čitanje, aktivnosti na otvorenom, ukoliko je potrebno, tražiti pomoć profesionalaca za sebe i za dete – savetovanje, psihoterapija, psihološka intervencija u krizi (Stanković-Đorđević, 2021).

ZAKLJUČCI

Biti roditelj deteta sa razvojnom smetnjom znači stalnu borbu za njegovu dobrobit; protekle dve godine koje je obeležila pandemija korona-virusa posebno ugrožavaju fizičko i mentalno zdravlje dece sa razvojnim smetnjama i njihovih porodica. Roditelji i staratelji bi trebalo da rade na svom mentalnom i fizičkom zdravlju, kako bi bili izvor snage za svoju decu. „Nova normalnost“ traži i nove puteve obezbeđivanja podrške. Važno je na svaki način raditi na osećaju sigurnosti i samoefikasnosti kod dece sa razvojnim smetnajma. Odrasli treba deci da ulivaju osećaj bezbednosti, stabilnosti i pozitivan pogled na sadašnjost i budućnost. Uz kontinuitet edukcije i rehabilitacijskih postupaka, roditelji i staratelji treba da budu uz dete, slušaju, razgovaraju, savetuju, teše i hrabre. Dobro je da roditelji usmeravaju pažnju dece na kreativne i relaksirajuće aktivnosti, da zajedno učestvuju u njima, da omoguće (onlajn) komunikaciju sa njima značajnim osobama. Koristiti sve dostupne kanale podrške kako neformalne, tako i formalne (Bartlelt el al., 2020). Ukoliko deca pokazuju stalne obrasce neprilagođenog ponašanja, potrebno je potražiti pomoć profesionalaca - savetovanje, nekad i psihoterapija, su načini da se, uz stručnu podršku, prebrodi krizna situacija. Pandemija izazvana virusom korona je još uvek prisutna i neizvesnost oko njenog ishoda je sveprisutna. Ono što uliva nadu je obrazac odvijanja svake krize – pojavljuje se iznenada, „zahuktava se“ i nema sigurnosti kada će se zaustaviti, jedino je sigurno, da će se, ipak, na kraju završiti, i, iako je ishod neprijatan, život će se nastaviti (Velč, 2005). U komunikaciji i radu sa decom sa razvojnim smetnjama i njihovim porodicama, posebno u situaciji krize, profesionalci bi trebalo da se vode principima pozitivne psihologije – kriza je izazov i šansa da iz nje izađemo jači i zreliji za sve životne rizike.

LITERATURA

Bartlett, J. D., Griffin, J., & Thomson, D. (2020). Resources for supporting children’s emotional wellbeing during the COVID-19 pandemic. *Child Trends*. https://www.childtrends.org/

publications/resources-for-supporting-childrens-emotional-well-being-during-the-covid-19-pandemic
Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss*. Vol.3. New York: Basic Books.
Brkić, M., Stanković, D. i Žegarac, N. (2013). Očekivanja roditelja dece sa smetnjama u razvoju od usluga u zajednici. *Godišnjak Fakulteta političkih nauka, 7*(9), 211-229.
Brofenbrener, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Durmusoglu Saltali, N. (2021). Factors of the COVID-19 Pandemic in the Development of Preschool Children and Protective Factor. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning, 3*(1), 1-8. https://doi.org/10.51535/tell.855775
Hills, F. (2020). The Pandemic is a Crisis for Students with Special Needs. The Atlantic https://www.theatlantic.com/education/archive/2020/04/special-education-goes-remote-covid-19-pandemic/610231/
Hrnjica, S. (2009). Psihologija osoba sa posebnim potrebama, Klinički pristup. U J. Berger i M. Mitić (ur). *Klinička psihologija* (str. 223-238). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
Hrnjica, S. i sar. (2007). *Inkluzija učenika sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole.* Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Save the Children UK – Program za Srbiju.
Keller, D., & Honig, A. S. (2004). Maternal and parental stress in families with school-agedchildren with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry, 74*, 337-348. https://doi.org/10.1037/0002-9432.74.3.337
Kondić, K. i saradnici (1998a). *Psihodinamska razvojna psihologija.* Beograd: Plato.
Kondić, K., Vlajković, J. i Štajner-Popović, T. (1998b). *Slušam te, razumem te, prihvatam te…* Beograd: IJP „Žarko Albulj“.
Krstić, T. (2013). *Majke hronično ometene dece: prihvatanje dijagnoze i prevladavanje stresa*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za psihologiju.
Krstić, T., Mihić, I., Rajić, M. i Brankovaić, J. (2017). *Podrška roditeljima dece sa smetnjama u razvoju i hroničnim bolestima*. Praktikum za program Naša priča. Novi Sad: Filozofski fakultet.
Maslov, A. (1985). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
Matsuzaki, Y., & Kuniomi, S. (2021). Learning Crisis (1) School Closure and Learning Crisis of Special Education by COVID-19. *Review of Disability Studies: An International Journal, 17*(3). https://rdsjournal.org/index.php/journal/article/view/1064
Mihić, I., Rajić, M. i Kopunović Torma, D. (2016). Stres roditeljstva i kvalitet brige u porodicama dece sa smetnjama u razvoju. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, XLI*(2), 247-268. https://doi.org/10.19090/gff.2016.2.247-268
Milić-Babić, M. (2012). Obiteljska kohezivnost u obiteljima djece s teškoćama u razvoju. *Nova prisutnost*, *X*(2), 207-224.
Milivojević, M., Sretenović, I. i Kovačić, A. (2015). Problemi roditelja dece sa cerebralnom paralizom. U S. Nikolić i D. Stošović-Ilić (ur). *Aktuelna defktološka praksa – Tematski zbornik radova međunarodnog značaja* (str. 142-151). Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine.
Pianta, R. C., Marvin, R. S., Britner, P. A., & Borowitz, K. C. (1996). Mothers' resolution of their children's diagnosis: organized patterns of caregiving representations. *Infant Mental Health Journal, 17*, 239-256. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0355(199623)17:3<239: :AID-IMHJ4>3.0.CO;2-J
Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku. Službeni glasnik RS, 80/18.
Republički zavod za statistiku R. Srbija (2011). *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova.*

Schilling, R. F., Gilchrist, L. D., & Schinke, S. P. (1984). Coping and social support in famillies of developmentally disabled children. *Familly Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Familly Studies, 33*(1), 47-54. https://doi.org/10.2307/584589

Stanković-Đorđević, M. (2015). *Inkluzija dece sa razvojnim smetnjama – sistemski pristup*. Pirot: VŠSSOV.

Stanković-Đorđević, M. (2021). Stres i kriza roditelja dece sa razvojnim smetnjama u vreme vanrednog stanja. U *Međunarodni tematski zbornik „Psihologija katastrofa, vanredno stanje i njihov uticaj na zdravlje"* (str. 225-242). Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet Univerziteta u Prištini.

Šapiro, F. (2012). *EMDR Terapija reprocesiranjem – nova dimenzija psihoterapije*. Novi Sad: Psihopolis institut.

Tandon, R. (2020). The COVID-19 pandemic, personal reflections on editorial responsibility. *Asian Journal of Psychiatry*, 50: 102100. https://doi.org/10.1016/j.ajp. 2020.102100

Ujedinjene nacije (1989). *Konvencija o pravima deteta*.

UNICEF. (2019). *Module 1: THE EARLY CHILDHOOD YEARS – A Time of Endless Opportunities*. UNICEF, Kancelarija u Beogradu.

Vallejo-Slocker, L., Fresneda, J., & Vallejo, A. M. (2020). Psychological Wellbeing of Vulnerable Children During the COVID-19 Pandemic. *Psicothema, 32*(4), 501-507. https://doi.org/10.7334/psicothema2020.218

Velč, Dž. (2005). *Veština pobeđivanja*. Beograd: Adižes.

Vlajković, J. (2009). *Od žrtve do preživelog – psihološka pomoć u nesrećama*. Beograd: IJP „Žarko Albulj".

Žegarac, N., Džamonja Ignjatović, T. i Milanović, M. (2013). *Kad nam nedelja dođe sredom. Usluge za decu sa smetnjama u razvoju i njihove porodice.* Beograd: Univerzitet u Beogradu. Fakultet političkih nauka. Centar za istraživanja u socijalnoj politici i socijalnom radu.

ZNAČAJ PROCENE FUNKCIONALNOG VIDA ZA UNAPREĐENJE KVALITETA ŽIVOTA DECE SA VIŠESTRUKOM OMETENOŠĆU

THE IMPORTANCE OF FUNCTIONAL VISION ASSESSMENT FOR IMPROVING THE QUALITY OF LIFE OF CHILDREN WITH MULTIPLE DISABILITIES

Valentina MARTAĆ, Marija ANĐELKOVIĆ, Vesna VUČINIĆ
Univerzitet u Beogradu - Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Beograd, Republika Srbija

Pregledni rad

APSTRAKT
Kašnjenje u razvoju vida kod dece ili prve znake oštećenja vida moguće je uočiti već u ranom razvojnom periodu. To zahteva procenu stanja vizuelnih funkcija i vizuelnog funkcionisanja deteta, odnosno kako ono koristi svoj vid. Osnovni cilj rada je da se analizom relevantne literature ukaže na značaj procene funkcionalnog vida kod dece sa višestrukom ometenošću za potrebe kreiranja programa tretmana i unapređenja kvaliteta života. Uvid u radove u kojima je razmatrana navedena tema izvršen je pretraživanjem elektronskih baza dostupnih preko Konzorcijuma biblioteka Srbije za objedinjenu nabavku (KoBSON), kao i preko pretraživača Google Scholar i ERIC. Preliminarnom analizom radova koji zadovoljavaju uslove uključene u pretragu utvrđeno je da se u većini slučajeva funkcionalni vid procenjuje u četiri važna područja: komunikaciji, orijentaciji i kretanju, rešavanju zadataka na blizinu i tokom izvođenja svakodnevnih aktivnosti. Procena se sprovodi korišćenjem standardizovanih i nestandardizovanih testova i materijala. Zaključci o stanju funkcionalnog vida se izvode na osnovu posmatranja reakcija i ponašanja deteta. Podaci dobijeni procenom vizuelnog funkcionisanja predstavljaju bazu za sticanje uvida u mogućnosti deteta da koristi vid u različitim životnim situacijama, što je značajno za adaptaciju okoline, izbor igračaka i nastavnih sredstava.

Ključne reči: funkcionalni vid, višestruka ometenost, deca sa oštećenjem vida, kvalitet života

ABSTRACT
Delay in visual development or first signs of visual impairment could be noticed in children early development. This requires an assessment of visual functions as well as visual functioning, or how child uses vision. By analyzing the relevant literature, the aim of the paper is to point out the importance of functional vision assessment in children with MDVI for creating the tretament programs and improving quality of life. By using electronic database available on Consortium for Coordinated Acquisition of Serbian Libraries (KoBSON), as well as Google Scholar and ERIC, will be conducted the subject review. The preliminary papers analysis showed that in most cases functional vision has assessed in four significant areas: communication, orientation and mobility, daily life activities, as well as short distance working tasks. The assessments were conducted by using of standardized and non-standardized tests and materials. The conclusions of the functional vision state were based on observations of children reactions and behavior. Data received by visual functioning assessment were the basis for gaining insight into the child's ability of vision using in different life situations, which is important for the environmental adaptation, the toys and teaching aids making choices.

Keywords: functional vision, multiple disabilities, children with visual impairment, quality of life

UVOD

Razvoj vida zavisi od sazrevanja i funkcionalnosti struktura oka i ostalih vizuelnog sistema (Alimović, 2013), kao i od uslova u kojima dete odrasta. Neposredno nakon rođenja dete putem vida prikuplja informacije o okolini i postepeno ih integriše sa informacijama dobijenim pomoću drugih čula (Moslavac i sar., 2019). Kvalitet vizuelnih informacija zavisi od stanja vizuelnog sistema, posebno struktura zaduženih za prijem svetlosnog signala kao i sredinskih činilaca, a od presudnog je značaja za motoričko funkcionisanje osobe i donošenje odluka. Rezultati nedavno sprovedenog istraživanja su pokazali da praksa korišćenja hronološkog uzrasta kao jedinog prediktora za praćenje razvoja vida nije održiva, jer su parcijalne korelacije, uz kontrolu uzrasta, pokazale jaku povezanost ovog procesa sa kognicijom (Myklebust & Riddell, 2022). Vid tokom razvoja podstiče socijalnu integraciju i sticanje adaptivnih veština, dok oštećenje ili nedostatak vida redukuje potencijale deteta za optimalno funkcionisanje u ostalim senzornim modalitetima i može da se odrazi nepovoljno na psihičko, emocionalno i socijalno funcionisanje (Zimmermann et al., 2015).

Imajući u vidu da je u proces obrade vizuelnih informacija uključeno oko 40% mozga očekivano je da se deca sa traumama centralnog nervnog sistema suočavaju sa teškoćama u području vizuelne percepcije (Moslavac i sar., 2019). Oštećenje vida je često deo kliničke slike kod dece sa višestrukom ometenošću (Cregg et al., 2003; Cregg et al., 2001, sve prema Stanimirov i sar., 2018), a istovremeno veliki procenat dece sa oštećenjem vida ima i teškoće u mentalnom razvoju (Grönqvist et al., 2001). Podaci brojnih istraživanja pokazuju da je oštećenje vida učestalo kod dece sa cerebralnom paralizom i da značajno utiče na njihov lokomotorni i kognitivni razvoj (Alimović, 2013; Ego et al., 2015; Roman-Lantzy, 2007), kao i kod dece sa teškoćama u mentalnom razvoju. Neurooftalmološki poremećaji su često jedan od glavnih simptoma cerebralne paralize, a svaki klinički tip je povezan sa specifičnim neurooftalmološkim profilom pa je rana timska procena funkcionalnog statusa značajan preduslov uspešnosti rehabilitacije (Fazzi et al., 2012).

Povezanost između kvaliteta vizuelnog funkcionisanja i mentalnih sposobnosti i dokazi da re/habilitacija u ranom uzrastu daje najbolje rezultate, ukazuje na to da je procena svih aspekata razvoja kod dece sa smetnjama polazna tačka za kreiranje individualnih programa rada. Procena funkcionalnog vida je u funkciji postavljanja realnih ciljeva i očekivanja za buduća postignuća (Bennett et al., 2019). Podaci dobijeni procenom vizuelnog funkcionisanja omogućavaju kreiranje (re)habilitacionih programa kroz koje se dete usmerava na korišćenje svog vida, i podstiče njegov opšti razvoj (Moslavac i sar., 2019).

METODOLOGIJA

Uvid u radove u kojima je razmatrana navedena tema izvršen je pretraživanjem elektronskih baza dostupnih preko Konzorcijuma biblioteka Srbije za objedinjenu nabavku (KoBSON), kao i preko pretraživača Google Scholar i ERIC.

PREGLED LITERATURE

Vizuelno funkcionisanje dece sa višestrukom ometenošću

Stanje vizuelnih funkcija je pokazatelj funkcionisanja vizuelnog sistema, dok funkcionalni vid opisuje kako se ove funkcije koriste u rešavanju zadatka (Alimović, 2013). Razvoj vida velikim delom zavisi od toga kako i koliko se njegovi kapaciteti koriste (Moslavac i sar., 2019). Prikupljanje informacija o funkcionalnom vidu, naročito kada postoji sumnja ili je već potvrđeno postojanje oštećenja vida, daje potpuniju sliku stanja vidnih funkcija (Bennett et al., 2019). Iako postoje dokazi da je funkcionalni vid odraz stanja vizuelnih funkcija, ta povezanost nije jednoznačna, jer se neke razlike u domenu vizuelnog funkcionisanja objašnjavaju ličnim karakteristikama i faktorima sredine (Brandão et al., 2017).

Varijabilan odnos između oštrine vida i mogućnosti viđenja, koji podrazumeva da se kod dece sa istom oštrinom vida zapažaju različite teškoće u vizuelnoj percepciji (Chokron & Dutton, 2016, prema Vučinić i sar., 2019) zahteva analizu podataka za svako dete, i kreiranje plana podrške u skladu sa potrebama. Prisustvo teškoća u području vizuelnog funkcionisanja se i pored očuvanih vidnih funkcija veoma često sreće kod dece sa povredama mozga, različitim sindromima i neurološkim stanjima, kao što je cerebralno oštećenje vida (CVI) (Williams et al., 2021). Cerebralno oštećenje vida je opisano kod prevremeno rođene dece ili kod neurorazvojnih poremećaja, uključujući cerebralnu paralizu, autizam, genetska ili hromozomska stanja. Kod dece sa CVI i sa višestrukom ometenošću se često sreću refrakcione anomalije, strabizmi, nistagmus, oštećenja očnog nerva i slično (Van Den Broek et al., 2006).

Neke od najčešćih karakteristika dece sa CVI su preferencija određene boje, korišćenje dela vidnog polja i reagovanje samo na poznate predmete, atipični vizuelni refleksi, usmerenost na objekte koji se kreću, odsustvo vizuelno kontrolisanog posezanja, teškoće percepcije u okruženju „pretrpanom“ vizuelnim stimulusima i prepoznavanja predmeta na većoj udaljenosti, nesvrsishodno zurenje u svetlost, latencija u odgovoru na vizuelni stimulus (Roman-Lantzy, 2007). Slične oblike vizuelnog ponašanja mogu da daju stanja poput autizma, intelektualne ometenosti i sindromska satnja (Gorrie, 2019). Sve navedeno svedoči da funkcionisanje dece sa višestrukim smetnjama predstavlja izazov za stručnjake koji obavljaju procenu funkcionalnog vida (Anthony, 1993). Otežana percepcija objekata koji se kreću odlikuje decu sa Vilijamsovim sindromom (Atkinson et al., 2006), hemiplegijom, fragilnim-X sindromom, a sreće se i kod dece koja pripadaju grupi iz autističnog spektra (Atkinson & Braddick, 2007). Usled kompleksnosti stanja, mogu se uočiti teškoće u percipiranju više različitih vrsta stimulusa – auditivnih, vizuelnih, taktilnih (Lueck et al., 2019). Varijabilnost u vizuelnom funkcionisanju može biti takva da dete u jednom trenutku prepoznaje prezentovani stimulus, a u drugom ga ne primećuje (Stanimirov i sar., 2018). Sporost zapažanja i obrade brzih promena izraza lica, nesnalaženju u izdvajanju bitnih karakteristika posmatranog predmeta ili vizuelne scene i spajanja u celovitu sliku, uzrokuje teškoće u socijalnoj komunikaciji (Gorrie, 2019). Kod dece sa cerebralnim oštećenjem vida naročito su pogođene osnovne vizuo-motorne veštine kao što su posezanje za predmetom, prebacivanje predmeta iz ruke u ruku, dodavanje predmeta (Lueck et al., 2019).

Procedura i instrumenti procene

Procena se najčešće izvodi u poznatom i za dete prijatnom okruženju, u kućnim uslovima ili u predškolskoj ustanovi, što je preduslov da se dobiju validni podaci (Vučinić i Anđelković, 2021). Isti autori smatraju da ova vrsta procene prethodi proceni kognitivnih i motoričkih sposobnosti, jer obezbeđuje sagledavanje potreba koje se odnose na adaptacije testovnog materijala u pogledu vizuelnih karakteristika i načina prezentovanja. Prilikom procene funkcionalnog vida kod dece sa višestrukim smetnjama od velikog značaja su detaljne informacije o detetovom vizuelnom funkcionisanju i podaci o istoriji pedijatrijskih pregleda, koje se dobijaju od roditelja ili staratelja (blizanačka ili višestruka trudnoća, prisustvo nekog oblika ometenosti), praćenje funkcionisanja deteta duži vremenski period, kao i uključenost većeg broja stručnjaka u procenu (timska procena) (Anthony, 1993; Vučinić i sar., 2019). Teškoće senzorne integracije i kognitivne teškoće, kod dece sa kašnjenjem u razvoju predstavljaju barijeru za reagovanje na oftalmološke testove i zbog toga je bitno oslanjanje na modele procene kojima se osigurava međusobna saradnja (aktivno učešće deteta) i donošenje pouzdanih zaključaka (Zimmermann et al., 2015). Donošenje zaključka o karakteristikama vizuelnog funkcionisanja zahteva strpljenje i vreme, jer deca sa višestrukim smetnjama često imaju fluktuirajuću pažnju i promenljivo vizuelno ponašanje iz dana u dan ili iz momenta u momenat (Roman-Lantzy, 2007). Pojedine oblike ponašanja je potrebno pratiti u više situacija, na primer tokom jela, u poznatom, nepoznatom prostoru ili tokom slobodne igre (Anthony, 1993). Ishod direktne procene kod dece sa višestrukim smetnjama zavisi od uslova u kojima se vrši (dete treba da se oseća udobno), pozicioniranja tokom pojedinih segmenata procene (oštrina vida, vidno polje), privlačnosti materijala, uvažavanja činjenice da je nekoj deci potrebno više vremena da odreaguju na stimulus i obučenosti ispitivača da prepoznaju reakciju (Anthony, 1993). Proces procene kod dece ranog uzrasta uključuje informacije o tome da li dete uspostavlja kontakt pogledom, na kojoj udaljenosti ostvaruje vizuelni kontakt, kao i da li koristi centralni vid ili parafoveolarnu oblast (Hyvarinen & Jacob, 2011; Vučinić i Anđelković, 2021). Tokom procene, neophodno je uzeti u obzir karakteristike okruženja koje mogu bitno da utiču na vizuelnu efikasnost i donošenje zaključka.

Neke od najvažnijih vizuelnih i vizuo-perceptivnih veština koje je potrebno ispitati kod dece sa višestrukim smetnjama su refleksne reakcije, osetljivost na svetlost, kolorni vid, vid na blizinu, fiksacija, sakade, vizuelna svesnost, pažnja i koordinacija oko-ruka (Moslavac i sar., 2019). Prvi pokazatelji funkcionalne upotrebe vida se ispoljavaju u interakciji između deteta i roditelja (staratelja). Deca pokazuju interesovanje za roditelje kada ih hrane, drže, menjaju pelene i kada im pričaju (primer pitanja *Da li mislite da Vaše dete prepoznaje Vaše lice?).* Uspostavljanje i održavanje kontakta očima može da poboljša kvalitet porodičnih interakcija i postane veoma korisno sredstvo detetu sa oštećenjem vida za širenje socijalne mreže (Pogrund & Fazzi, 2002), što je pokazatelj uloge vida za socijalni razvoj.

Kod dece sa višestrukim smetnjama, procena funkcionalnog vida se uglavnom zasniva na posmatranju ponašanja, dok je upotreba instrumenata poželjna, ali ne i neophodna (Bennett et al., 2019). Ista grupa autora smatra da određeni testovi mogu da budu korisni za procenu vida kod dece sa okularnim oštećenjem, dok kod osoba sa CVI i cerebralnom paralizom ne mogu da daju puno informacija o karakteristikama vizuelnog funkcionisanja. Ovo treba imati u vidu jer često deca sa CVI imaju dobru vidnu oštrinu,

osetljivost na kontrast i kolorni vid, ali ispoljavaju teškoće u području vizuelno-perceptivnih sposobnosti (Williams et al., 2021), često imaju i udružene motoričke, govorno-jezičke, intelektualne teškoće, tako da je korišćenje testova gotovo nemoguće ili ne daje mogućnost za donošenje pouzdanih zaključaka (Bennett et al., 2019).
Za ispitivanje vidnih funkcija i vizuelnih veština moguće je korišćenje omiljene igračke deteta ili predmeta za svakodnevnu upotrebu (Roman-Lantzy, 2007; Sheline, 2016). Kod korišćenja upitnika treba biti obazriv jer postoje slična pitanja i neki istovrsni oblici ponašanja kod dece sa poremećajima iz spektra autizma i dece sa CVI. Dete sa CVI može da ima teškoće percepcije dubine, koje mu ometaju funkcionisanje u trodimenzionalnom okruženju (sapliće se o jasno vidljive predmete, sudara sa stvarima, zastaje na mestima gde se menja podna površina ili šablonska šara, npr. prelazak sa drvenog poda na tepih ili sa belih na crne pločice) što nije karakteristično za decu sa autizmom.
Korišćenje igrovnog materijala i sredstava iz svakodnevnog okruženja, je postalo ustaljena praksa u procesu procene vida i vizuelnih funkcija. Bradford kutija za procenu vizuelnog funkcionisanja (The Bradford visual function box - BVFB) se sastoji od igračaka različitih dimenzija i boja, koje se prezentuju detetu, a zatim posmatra njegov vizuelni odgovor (Pilling et al., 2016). Ova kutija je veoma funkcionalno sredstvo za procenu vizuelnog funkcionisanja kod dece oštećenjem vida i višestrukim smetnjama. Sredstva Američke štamparije za slepe, namenjena proceni i uvežbavanju vizuelnih veština (Tools for Assessment and Development of Visual Skills - ToAD (Tools and Activities for the Development of Visual Skills - TADPOLE Kit) sadrže materijal i igrovna sredstva prilagođena deci sa cerebralnim oštećenjem vida i višestrukim smetnjma (Kitchel, Sanford, & Burnett, 2007). Paket za procenu vizuelne efikasnosti i funkcionalnog vida kod dece ranog uzrasta pa do rane adolescencije (Individualized systematic assessment of visual efficiency – ISAVE) omogućava procenu vizuelne efikasnosti, povezano sa ostalim aspektima funkcionisanja.

Značaj procene funkcionalnog vida kod dece sa višestrukom ometenošću

Procena treba da bude sredstvo za postizanje cilja, što nije slučaj kada korišćene procedure ne daju dovoljno praktičnih informacija koje su od pomoći roditeljima ili nastavnicima. Kod procene vida, ukoliko ispitanik nije u stanju da sarađuje ili verbalno odreaguje na zahteve ispitivača, ishod procene će biti neubedljiv, nalaz neće moći da se prevede u praktična uputstva, korisna za svakodnevni život i učesnici u procesu neće biti zadovoljni krajnjim ishodom. Za dolazak do konkretnog ishoda procene vida, kao što su na primer jasne smernice da osoba treba da nosi naočari, koristi lupu ili adaptirane materijale za učenje i izvođenje svakodnevnih aktivnosti, neophodno je prilagođavanje testovnog materijala i korišćenje tehnika koje je stimulišu da koristi vid i reaguje na vizuelne draži (Aitken & Buultjens, 1992; Hyvärinen & Jacob, 2011).
Cilj procene funkcionalnog vida je sagledavanje načina na koji deca koriste vid u svakodnevnim aktivnostima i rešavanju vizuelnih zadataka, kreiranje odgovarajućih intervencija, izbor i adaptacija materijala i okruženja, što je utemeljeno na odrednicama Međunarodne klasifikacije funkcionisanja, invalidnosti i zdravlja (MKF) (WHO, 2001). Proces procene uključuje testove koji se koriste u kliničkim uslovima, upitnike za roditelje i vaspitače, zapažanja roditelja, tiflologa i nastavnika o načinu kako dete koristi vid u tipičnom okruženju (Colenbrander, 2005).

Procena funkcionalnog vida omogućava sticanje uvida u korišćenje vida u komunikaciji, izvođenju aktivnosti na blizinu, orijentaciji i kretanju i svakodnevnim životnim aktivnostima (Alimović, 2013; Vučinić i Anđelković, 2021). Iako se ove oblasti navode kao najvažnije, funkcionisanje osoba se razlikuje u zavisnosti od uzrasta, potreba i mogućnosti (Colenbrander, 2010) tako da je neophodno prilagođavanje procedura u svakom pojedinačnom slučaju. Ukoliko dete ima ispade u vidnom polju, adekvatna procena će omogućiti da se dobiju informacije na koji način prezentovati materijal, koji deo vidnog polja je funkcionalan i kako formirati strategije za vizuelnu percepciju (Stanimirov i sar., 2018). Posmatranjem ponašanja osobe u okruženju, može da se primeti da se otežano penje uz stepenice, što uz ostale podatke može da bude signal da je neophodno proveriti vidno polje i stereo vid, a zatim uvesti određena prilagođavanja u odnosu na dobijene rezultate (Bennett et al., 2019). Motorički razvoj dece koja imaju oštećenje vida može da kasni usled siromaštva ili nedostatka vizuelnih informacija, izostanka motivacije za ispitivanjem okoline, nekada i usled taktilne preosetljivosti koja je česta kod dece sa višestrukim smetnjama, ali i od straha od nepoznatog (Moslavac i sar., 2019). Pored uključivanja u tretman, mogu se dati preporuke vezane za adaptaciju okoline, prilagođavanje zadataka i zahteva, kao i planiranje dovoljno vremena za izvođenje aktivnosti (Stanimirov i sar., 2018). Socijalni aspekt vizuelnog funkcionisanja je usko povezan sa kvalitetom života pa se moraju uzeti u obzir elementi na koje vid direktno utiče kao što su međuljudski odnosi i održavanje interakcije, socijalne veštine, samopouzdanje i slično (Colenbrander, 2010).
Informacije koje tim prikupi tokom procene se prikazuju sažetim i razumljivim jezikom tako da roditelji, defektolozi, terapeuti, vaspitači i nastavnici mogu na osnovu toga da osmišljavaju odgovarajuće aktivnosti, u okviru svakodnevnih aktivnosti kreiraju vizuelno zanimljive situacije ili da odaberu obrazovne mere i obezbede detetu uslove za optimalan razvoj i podstiču ga da koristi vid (Colenbrander, 2005).

ZAKLJUČCI

Procena funkcionalnog vida ima višestruki značaj, jer je svako dete individua za sebe i neophodno je utvrditi šta i kako vidi, što je povezano sa učenjem i sticanjem iskustava. Rano prepoznavanje vizuelnih teškoća i blagovremeno uključivanje u tretman utiče značajno na kvalitet života dece sa višestrukim smetnjama i njihovih porodica. Procena treba da bude sredstvo za postizanje cilja, što nije slučaj kada korišćene procedure roditeljima ili nastavnicima ne daju dovoljno praktičnih informacija. Organizovanje procene je veoma važno jer se često zbog primarnog oštećenja zanemaruje činjenica da veliki procenat osoba sa smetnjama u razvoju ima i oštećenje vida. Proces procene uključuje testove koji se koriste u kliničkim uslovima, upitnike za roditelje i vaspitače, zapažanja roditelja, tiflologa i nastavnika o načinu kako dete koristi vid u tipičnom okruženju. Zaključci o vizuelnom funkcionisanju treba da sadrže odgovor na pitanja kako određeni izazov utiče na sposobnost učenika da funkcioniše kao vršnjaci i preporuku na koji način se mogu obezbediti uslovi za one sa oštećenjem vida i višestrukim smetnjama da prilikom izvođenja aktivnosti maksimalno koriste vid. Periodične procene vizuelnog funkcionisanja su u funkciji provere efekata rehabilitacije i adaptacije sredinskih uslova.

LITERATURA

Aitken, S., & Buultjens, M. (1992). *Vision for doing*. Edinburgh: Moray House.

Alimović, S. (2013). *Razvoj funkcionalnog vida kod djece s perinatalnim oštećenjem mozga* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Anthony, T. L. (1993). Functional vision assessment for children who are young and/or multi-disabled. In L. Stainton & E. Lechelt (Eds.), *Proceedings of the Eighth International Conference on Blind and Visually Impaired Children* (pp. 73-94). Edmonton, Canada.

Atkinson, J., & Braddick, O. (2007). Visual and visuocognitive development in children born very prematurely. *Progress in Brain Research*, *164*, 123-149. https://doi.org/10.1016/S0079-6123(07)64007-2

Atkinson, J., Braddick, O., Rose, F.E., Searcy, Y. M., WattamBell, J. & Bellugi, U. (2006) Dorsal-stream motion processing deficits persist into adulthood in Williams syndrome. *Neuropsychologia*, *44*(5), 828-833. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2005.08.002

Bennett, C. R., Bex, P. J., Bauer, C. M., & Merabet, L. B. (2019). The assessment of visual function and functional vision. *Seminars in pediatric neurology*, *31*, 30-40. https://doi.org/10.1016/j.spen.2019.05.006

Brandão, A. D. O., Andrade, G. M. Q., Vasconcelos, G. C., Rossi, L. D. D. F., & Saliba, G. R. (2017). Instruments for evaluation of functionality in children with low vision: A literature review. *Arquivos brasileiros de oftalmologia*, *80*, 59-63. https://doi.org/10.5935/0004-2749.20170016

Colenbrander, A. (2005, September). Visual functions and functional vision. In *International Congress Series, Volumen 1282* (pp. 482-486). Elsevier.

Colenbrander, A. (2010). Assessment of functional vision and its rehabilitation. *Acta ophthalmologica*, *88*(2), 163-173. https://doi.org/10.1111/j.1755-3768.2009.01670.x

Ego, A., Lidzba, K., Brovedani, P., Belmonti, V., Gonzalez-Monge, S., Boudia, B., ... & Cans, C. (2015). Visual–perceptual impairment in children with cerebral palsy: A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *57*, 46-51. https://doi.org/10.1111/dmcn.12687

Fazzi, E., Signorini, S. G., La Piana, R., Bertone, C., Misefari, W., Galli, J., Balottin, U., & Bianchi, P. E. (2012). Neuro-ophthalmological disorders in cerebral palsy: ophthalmological, oculomotor, and visual aspects. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *54*(8), 730-736. https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2012.04324.x

Gorrie, F., Goodall, K., Rush, R., & Ravenscroft, J. (2019). Towards population screening for cerebral visual impairment: validity of the five questions and the CVI questionnaire. *PloS one*, *14*(3), e0214290. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214290

Hyvärinen, L., & Jacob, N. (2011). *What and how does this child see?: Assessment of visual functioning for development and learning*. Vistest Limited.

Kitchel, E., Sanford, L. D., & Burnett, R. (2007). *ToAD kit: Tools for assessment and development of visual skills*. New York: American Printing House for the Blind.

Lueck, A. H., Dutton, G. N., & Chokron, S. (2019). Profiling children with cerebral visual impairment using multiple methods of assessment to aid in differential diagnosis. *Seminars in Pediatric Neurology*, *31*, 5-14. https://doi.org/10.1016/j.spen.2019.05.003

Moslavac, A., Bošnjak-Nađ, K. i Kapitanović Vidak, H. (2019). Rana stimulacija vida kod visokoneurorizične djece. *Peadiatria Croatica*, *63*(1), 137-140.

Myklebust, A. K., & Riddell, P. M. (2022). Development of visual acuity in children: Assessing the contributions of cognition and age in Lea Chart Acuity Readings. *Optometry and Vision Science*, *99*(1), 24-30. https://doi.org/10.1097/OPX.0000000000001822

Pilling, R.F., Outhwaite, L., & Bruce, A. (2016). Assessing visual function in children with complex disabilities: The Bradford Visual Function Box. *British Journal of Ophthalmology*, *100*(8), 1118-1121. https://doi.org/10.1136/bjophthalmol-2015-307558

Pogrund, R. L., & Fazzi, D. L. (2002). *Early focus: Working with young blind and visually impaired children and their families*. AFB.

Roman-Lantzy, C. (2007). *Cortical visual impairment: An approach to assessment and intervention*. New York: American Foundation for the Blind.

Sheline, D. (2016). *Strategy to see: Strategies for students with cerebral/cortical visual impairment* (4th Edition). VeriNova LLC.

Stanimirov, K., Jablan, B., Anđelković, M., & Vučinić, V. (2018). Oštećenje vida kod osoba sa intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, *17*(3), 365-386. https://doi.org/10.5937/specedreh17-16900

Van Den Broek, E. G., Janssen, C. G. C., Van Ramshorst, T., & Deen, L. (2006). Visual impairments in people with severe and profound multiple disabilities: an inventory of visual functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, *50*(6), 470-475. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00804.x

Vučinić, V., & Anđelković, M. (2021). *Rana intervencija za decu sa oštećenjem vida*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju (ICF).

Vučinić, V., Stanimirov, K., Alimović, S., & Anđelković, M. (2019). Cerebralno oštećenje vida – dijagnostički kriterijumi i elementi tretmana. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, *18*(3), 353-381. https://doi.org/10.5937/specedreh18-23964

Williams, C., Pease, A., Warnes, P., Harrison, S., Pilon, F., Hyvarinen, L., ... & Matharu, G. (2021). Cerebral visual impairment-related vision problems in primary school children: a cross-sectional survey. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *63*(6), 683-689. https://doi.org/10.1111/dmcn.14819

World Health Organization (2001). *International classification of functioning, disability, and health.* WHO [*Međunarodna klasifkacija funkcionisanja, onesposobljenja i zdravlja (MKF)* (2008). Educaid, prevod].

Zimmermann, A., Silva, S. V. D., Zimmermann, S. M. V., Lira, R. P. C., & Carvalho, K. M. M. D. (2015). Teller test with functional vision evaluation in children with low vision. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, *74*, 362-365. https://doi.org/10.5935/0034-7280.201 50076

NAPOMENA

Rad je finansiran od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, broj ugovora 451-03-68/2022-14 od 17.01.2022. godine.

ULOGA EDUKACIJSKOG REHABILITATORA U POUČAVANJU RUTINA - PRIMJERI IZ PRAKSE

THE ROLE OF EDUCATIONAL REHABILITATION SPECIALIST IN TEACHING ROUTINES - EXAMPLES FROM PRACTICE

Tea ČIVRAG, Marisela BLAŽEK, Vlatka KAMENARIĆ BLAŠKOVIĆ, Ana MARKULIN

Centar za rehabilitaciju Zagreb, Podružnica Sloboština, Zagreb, Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Edukacijski rehabilitator je stručnjak educiran za pružanje podrške djeci s teškoćama u razvoju, osobama s invaliditetom i njihovim obiteljima. Uloga edukacijskog rehabilitatora podrazumijeva intervenciju, poznavanje razvojnih miljokaza, procjenu potrebe za podrškom, izradu individualnog plana podrške, neposredan rad s djetetom i njegovom obitelji. U neposrednim radu, edukacijski rehabilitator u suradnji s roditeljima postavlja ciljeve koji su usmjereni na vještine nužne za postizanje što većeg stupnja samostalnosti. Jednu od važnih vještina čine rutine. Rutine su predvidljive i ponavljajuće situacije koje djeci s teškoćama omogućuju kreiranje pravilnosti, reaktivaciju memorijskih sekvencija i pokretanje procesa učenja. Rutine sadržavaju obilje iskustva i mogućnosti koje mogu pridonijeti cjelokupnom djetetovom razvoju. Osobna iskustva iz prakse pokazala su kako roditelji djece s teškoćama u razvoju, učestalo navode potrebu za podrškom u provođenju zajedničkih aktivnosti sa svojim djetetom. Cilj ovog rada je prikazati ulogu edukacijskog rehabilitatora u poučavanju rutina hranjenja, pranja ruku, oralne higijene, toalet treninga, rutine oblačenja i svlačenja te spavanja kroz svakodnevne primjere iz prakse.

Ključne riječi: Edukacijski rehabilitator, djeca s teškoćama, rutine

ABSTRACT

Educational rehabilitation specialist is an expert trained for providing support to children with developmental disabilities, to disabled persons and their families. The role of educational rehabilitation specialist includes interventions, knowledge of developmental milestones, assessment of need for support, drafting of individual support plan, direct interaction and work with children and their families. When working directly with children and in cooperation with their parents, educational rehabilitation specialist will set goals for the child and its family, all aimed at mastering skills necessary for achieving the highest possible level of independence. One of the most important skills is routine. Routines are predictable and repeating situations which enable children to create regularities, reactivate memory sequences and initiate learning process. Routines contain abundant experience and possibilities which may contribute to the child's wholesome development. Personal experience from practice has shown that parents of children with developmental disabilities continuously express their need for support in carrying out of joint activities with their children. The goal of this paper is to demonstrate the role of educational rehabilitation specialist in teaching of routines of feeding, handwashing, oral hygiene, toilet training, of dressing and undressing routine, and sleeping routine, all through everyday examples from practice.

Keywords: Educational Rehabilitation Specialist, Children with disability, Routines

UVOD

Edukacijski rehabilitator je stručnjak obrazovan za pružanje podrške djeci s teškoćama u razvoju, osobama s invaliditetom te njihovim obiteljima. Svoja znanja i kompetencije stječe na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Zakon o edukacijsko-rehabilitacijskoj djelatnosti (NN, 124/11, 16/19, 18/22) uređuje sadržaj i način djelovanja, standard obrazovanja, uvjete za obavljanje edukacijsko-rehabilitacijske djelatnosti, dužnosti te stručni nadzor nad radom magistara edukacijske rehabilitacije. Spomenuti zakon definira edukacijsko-rehabilitacijske postupke koji su utemeljeni na načelima i spoznajama edukacijsko rehabilitacijske znanosti i prakse te obuhvaćaju niz postupaka, intervencija, programa podrške, savjetodavnog i timskog rad, procjenu, evaluaciju te stručna i znanstvena istraživanja (NN, 124/11, 16/19, 18/22). Rano otkrivanje, dijagnostika i savjetovanje pomažu roditeljima u suočavanju s novonastalom situacijom te prihvaćanjem djeteta s teškoćama u razvoju. Uloga edukacijskog rehabilitatora kroz cijeli spomenuti proces iznimno je vrijedna. Savjetovanjem i educiranjem roditelja, edukacijski rehabilitator osnažuje roditeljsku intuitivnu sposobnost kako poticati i pratiti razvojne potrebe svog djeteta s ciljem razvoja punog potencijala te samostalnosti djeteta. Stručni rad edukacijskog rehabilitatora uključuje neposredan rad s djetetom u njegovom prirodnom okruženju, obitelji. Obitelj je složena cjelina koja pruža potporu, ljubav, sigurnost i osjećaj vlastite vrijednosti (Wagner Jakab, 2008). Poučavanje koje uključuje obitelj i potiče interakciju dijete i roditelj učinkovitiji su od poučavanja koji su orijentirani na djetetove poteškoće i njihovo ispravljanje (Guralnick, 2013). Vodeći se znanjima o načinima poučavanja te razvojnim miljokazima i njihovom dostizanju edukacijski rehabilitator nastoji podržati roditelje u implementaciji dogovorenih ciljeva u svakodnevne aktivnosti. Takvim oblikom roditeljskog uključivanja, rutine se koriste za trenutke učenja i poticanja. Stoga se snažan naglasak stavlja na osnaživanje roditelja, razvijanje i jačanje roditeljskih vještina kroz razgovor, vođenje i podršku. Većina podrške koji roditelji dobivaju od stručnjaka raznih profila je direktivnog tipa. Roditelji su naviknuti na takav princip i potrebno je vrijeme da se navikne na oblik podrške gdje on sam primjenjuje preporučene postupke poučavanja koje mu je predloži edukacijski rehabilitator. U poučavanju roditelja informacije i metode poučavanja trebaju se pružiti postupno te ih prilagoditi individualnim potrebama obitelji. Prevelik broj informacija koje roditelj odmah ne može iskoristiti ni primijeniti može stvoriti osjećaj nekompetentnosti i otpora. Uloga edukacijskog rehabilitatora prilikom edukacije roditelja uključuje prepoznavanje roditelja koji ima i ostala zaduženja oko kućanstva te da je prije svega roditelj. U praksi roditelji učestalo izvještavaju o teškoćama provođenja aktivnosti svakodnevnog života poput hranjenja, pranja ruku, odlaska na toalet, spavanja, oblačenja i svlačenja. Iz svega navedenog vidljiva je uloga edukacijskog rehabilitatora u poučavanju roditelja kako iskoristiti svakodnevne rutine za poticanje razvoja svoga djeteta.

RUTINE

Rutine nam pomažu da bolje i produktivnije organiziramo svoj dan. Obiteljski život uvelike se sastoji od rutina koje slijede niz koraka kako bi se postigli instrumentalni ciljevi, a ponavljaju se u slično vrijeme svaki dan (Marquenie, Rodger, Mangohig, &

Cronin, 2011). Ključne karakteristike koje se koriste za opisivanje obiteljskih rutina uključuju svakodnevnost, redovitost i sposobnost predviđanja (Boyd et al., 2014). Literatura nailazi na brojne definicije rutina. Fiese i suradnici (2002) definiraju obiteljske rutine i rituale kao specifične, ponavljajuće aktivnosti koje uključuju dva ili više članova neke obitelji. Autori Jensen, James, Boyce i Hartnett (1983) ih definiraju kao vidljiva, ponavljajuća ponašanja koja uključuju dva ili više članova neke obitelji, a koja se javljaju s predvidljivom redovitošću u svakodnevnom životu obitelji iz tjedna u tjedan. Obiteljske rutine Evans i Rodger (2008) definiraju kao aktivnosti koje se javljaju svakodnevno unutar obitelji te pomažu u organiziranju vremena, odnosno daju strukturu obiteljskom životu. McWilliam (2010) definira rutinu kao svaku aktivnost koja se pojavljuje u djetetovu prirodnom okruženju i koja se ponavlja dovoljno često da djetetu postane poznata. Stoga, baš ta ponavljajuća karakteristika rutine koju navode mnogi autori dovodi to toga da ona postaje dio uobičajenog dnevnog ponašanja. Za obitelji djece s teškoćama u razvoju, osobito djece iz spektra autizma, rutine mogu biti sredstvo za stvaranje strukture koja im pomaže u situacijskoj prilagodbi. Time im omogućujemo sudjelovanje u aktivnostima te anticipaciju događaja (Schaaf, Toth-Cohen, Johnson, Outten, & Benevides, 2011). Kroz rutine djeca s teškoćama razvijaju nove socijalne vještine, uče se prihvatljivim oblicima ponašanja, a obitelj ih pritom vodi i usmjerava te na kraju potkrepljuje njihovo ponašanje (Spagnola & Fiese, 2007). Isti autori ističu i kako se obiteljske rutine razlikuju te ovise o djetetovu i roditeljskom temperamentu. Stoga ne postoje univerzalne rutine, one su specifične za svaku obitelj. Iz svega navedenog proizlazi da rutine sadržavaju obilje iskustva i mogućnosti koje mogu osnažiti djetetov rast i razvoj. Poznavajući važnost rutine te osobni primjeri iz prakse pokazali su kako roditelji djece s teškoćama u razvoju, učestalo navode potrebu za podrškom u provođenju zajedničkih aktivnosti sa svojim djetetom. Uloga edukacijskog rehabilitatora koji pruža podršku djetetu i njegovoj obitelji je osnaživanje cjelokupne obitelji kroz provođenje rutina koje postaju uobičajeni dio ponašajnog repertoara i pokazatelj su napretka djeteta. Cilj ovog rada je prikazati ulogu edukacijskog rehabilitatora u poučavanju rutina hranjenja, pranja ruku, oralne higijene, toalet treninga, rutine oblačenja i svlačenja te spavanja kroz svakodnevne primjere iz prakse.

Rutina hranjenja

Hranjenje je jedna od osnovnih životnih potreba i aktivnosti koja se provodi cijelog života. To je vještina od esencijalne važnosti za održavanje života, rast i razvoj djeteta (Korunić i Jurišić, 2013). Narušen neurorazvojni status može usporiti progresiju napretka u usvajanju vještina što može rezultirati poteškoćama hranjenja. Poremećaji hranjenja različitih vrsta te njihova težina i trajanje relativno su česti. Hranjenje, osim zadovoljavanja nutritivnih i energetskih potreba djeteta, omogućuje svakodnevni i redoviti kako fizički, tako i emocionalni kontakt s roditeljima, a posebno majkom. Hranjenje također obuhvaća vježbu, tj. učenje, razvoj grube i fine motorike, oralno-motornih vještina i komunikaciju (Đuranović, Mejaški Bošnjak, Marušić-Della Marina i Lujić, 2002). Neuspješno hranjenje dovodi do visoke razine svakodnevnog stresa kod roditelja te posljedično utječe na emocionalni odnos i komunikaciju s djetetom. Roditelji često navode prisutnost plača, pretjeranu uzbuđenost pri hranjenju, odbijanje hrane ili konzumiranje isključivo hrane određene boje i teksture. U svakodnevnom radu nailazimo na ovakve situacije, a isto u svom priručniku potvrđuju Korunić i Jurišić

(2013). Uloga edukacijskog rehabilitatora u rutini hranjenja zajedno s roditeljima je detektirati problem, educirati ih i voditi kroz proces hranjenja. Roditelje je potrebno osvijestiti da je za uspješno hranjenje važno odvojiti dovoljno vremena te boraviti u mirnom okruženju kako bi obroci bili ugodni. Iz takvih situacija dijete lakše i brže uči. Trenutke hranjenja važno je provoditi u približno isto vrijeme svakog dana kako bi se stvorila vremenska organizacija dnevnog ritma stvarajući rutinu koje djetetu, ali i njegovoj obitelji daje sigurnost. Od iznimne važnosti je omogućiti djetetu sudjelovanje u pripremi i izboru hrane. Time će dijete biti motivirano i imati osjećaj kontrole koji mu je potreban nad rutinom hranjenja. Prema potrebi edukacijski rehabilitator u suradnji s roditeljima izrađuje vizualne rasporede te „Prvo pa onda pravilo“. Situacije hranjenja mogu se iskoristiti za razvoj komunikacije, poticanje spoznajnog razvoja podučavanjem djeteta bojama, okusima, teksturama i oblicima. Važno je roditeljima dati smjernice o optimalnom pozicioniranju koje je primjereno djetetovom motoričkom statusu, dostupnosti adaptiranog pribora za hranjenje, hranjenje u primjerenom ritmu te pripremi orofacijalnog područja. U slučaju aspiracije, gušenja hranom ili ako implementirani savjeti nisu polučili rezultatima potrebno je obitelj uputiti na stručnjake poput logopeda, gastroenterologa i psihologa. Primjeri iskustva iz prakse pokazali su ako se slijede dobivene smjernice te ako su roditelji dosljedni vrlo brzo dolazi se do uspješnog hranjenje te zajedničkih obiteljskih obroka.

Rutina pranja ruku

Djeca s teškoćama u razvoju u povećanom su riziku od zdravstvenih komplikacija zato što duži period svojim rukama istražuju predmete te ih često stavljaju u usta. S ciljem smanjenja rizika zdravstvenih komplikacija, pravilnim i redovitim pranjem ruku toplom vodom i sapunom nastoji se spriječiti prijenos brojnih zaraznih bolesti. Prema autorima Kim i Kwon (2015) klice, paraziti i virusi ne mogu se vidjeti golim okom, stoga djeca s teškoćama u razvoju često imaju poteškoća s razumijevanjem i pamćenjem potrebe za pranjem ruku, što rezultira razmjerno učestalijim zdravstvenim problemima nego kod djece tipičnog razvoja. Poticanje i učenje djece pravilnom pranju ruku odgovornost je odraslih koji ih okružuju (roditelji, skrbnici). Kod podučavanja pranja ruku djece s teškoćama u razvoju edukacijski rehabilitator potiče roditelje da slijede niz jednostavnih koraka, npr.: podigni rukave, otvori vodu, smoči ruke, stavi sapun, trljaj ruke, isperi ruke vodom, zatvori vodu, obriši ruke. Ponekad je neke od koraka potrebno još detaljnije raščlaniti. Naši primjeri iz prakse pokazuju kako se neka djeca protive pranju ruka, a roditelji često navode prisutnost stresa, plač djeteta te potrebu za fizičkim vođenjem u cijelom procesu. U situacijama kada je potrebno edukacijski rehabilitator izrađuje i potiče obitelj na korištenje vizualne podrške, vizualnog rasporeda i/ili „Prvo pa onda pravila“. Posebnu pažnju posvećuje se razini podrške koja se djetetu u danom trenutku pruža, poučavajući roditelje na smanjivanje razine podrške prema najmanjoj kako bi dijete što prije postalo samostalno. Kako bi se vještine što prije usvojile potrebno je mnogo vježbe, stoga se roditeljima sugerira da se uz redovite prilike poput pranja ruku prije i poslije jela te nakon odlaska na wc, stvaraju i dodatne.

Rutina oralne higijene

Pranje zuba najčešći je način čišćenja zuba te se prihvaća kao univerzalno društveno ponašanje u industrijski razvijenim zemljama (Abegg, Croucher, Marcenes, & Sheiham,

2000). Abegg i suradnici (2000) ukazuju da je čišćenje zuba povezano sa socijalizacijom, a najjači utjecaj ima majka. U ranom djetinjstvu bitno je uspostaviti dobru praksu oralne higijene koja treba postati sastavni dio uobičajene dnevne rutine. Hrvatski zavod za javno zdravstvo ukazuje na podatak da je najčešća kronična bolest zuba karijes koji zahvaća više od 90% svjetske populacije, posebno zahvaća djecu i socijalno zapuštenu populaciju, a za posljedicu ima negativan utjecaj na kvalitetu života. To iziskuje povećane troškova liječenja koje uzrokuju oralne bolesti. Rutina pranja zubi osim što pridonosi oralnom zdravlju potiče djecu na usvajanje novih vještina te sudjelovanje u socijalnim interakcijama. Djeca kroz ovu rutinu uče slijediti upute, pamte redoslijed radnji koje je potrebno izvršiti. Kroz niz smjernica edukacijski rehabilitator vodi roditelje kroz cijeli proces oralne higijene. Roditeljima savjetuju neka oni budu primjer, neka dijete vidi kako peru zube. Također, mogu se koristiti igre izmjene kod pranja zuba - neka dijete pere zube roditeljima i obrnuto. Važno je djetetu ponuditi izbor - između npr. dvije četkice, dvije paste. Ponekad dijete odbija obavljati oralnu higijenu. U tim situacijama edukacijski rehabilitator predlaže uvođenje „Prvo pa onda pravila“ te podučava roditelje kako da ga implementiraju. Ako dijete ima teškoće kod prelaska iz aktivnosti u aktivnost roditelji se potiču na izradu i korištenje vizualnog rasporeda rutina koji uključuje pranje zuba. Uz korištenje slikovnica koje govore o važnosti oralne higijene potičemo zajedničku interakciju, slušanje i razgovor o pročitanom, a time potičemo razvoj jezika i govora. U cijelom procesu važno je osvijestiti roditeljima da budu dosljedni i uporni.

Toalet trening

Toalet trening je vještina kojom dijete uči u odgovarajuće vrijeme prepoznati svoje tjelesne signalne za obavljanje velike i male nužde. Literatura koja se bavi proučavanjem dječjeg razvoja navodi kako se toalet trening ne bi smio nametati djetetu, nego dijete mora pokazati spremnost i zrelost za odlazaka na toalet. Neki autori (Dalrymple & Rubble 1992) smatraju kako je prosječna kronološka dob savladavanja toalet treninga između druge i treće godine. S druge strane za djecu s teškoćama u razvoju nije definirana kronološka dob, nego se kao važan faktor ističe dosljednost u toalet treningu i važnost rutina (Dalrymple & Ruble 1992). U praksi se susrećemo s pitanjima roditelja jesu li njihova djeca spremna te kako ih potaknuti na toalet trening. Istraživanja pokazuju kako su za toalet trening važni koncepti prostornog i vremenskog odnosa koji moraju biti usklađeni s tjelesnim funkcijama djeteta. To znači da dijete mora imati usvojena znanja gdje i kada se što obavlja te može prepoznati svoje fiziološke potrebe (Dalrymple & Ruble 1992). Uloga edukacijskog rehabilitatora u ovoj rutini procjena je pravodobnog vremena za početak toalet treninga. Važno je roditeljima objasniti što mogu očekivati (npr. puno prljavog rublja, obavljanje nužde u svakom dijelu kućanstva) te ih osnažiti kako se nositi s mogućim nepredvidljivim situacijama. U praksi roditelji često posustaju u dosljednosti te praćenju signala djeteta zbog prijašnjih neuspjelih pokušaja. Takve situacije je važno prepoznati te osnažiti roditelje na daljnje ustrajanje u treningu. Nadalje roditeljima toalet trening značajno olakšavaju pismene upute te tablica za praćenje obavljanja nužde. Ovakvim pristupom poučavanju uloga edukacijskog rehabilitatora je podučiti roditelje bilježenju vremena nužde, izračunu aritmetičke sredine te stavljanju djeteta u približno doba na toalet. Opserviranjem djetetovog ponašanja poput skrivanja u kut te promjenama u facijalnim ekspresijama roditeljima se pomaže predvidjeti kada

mogu dijete staviti na toalet. S obzirom na to da je svako dijete individualno jedna od preporuka su vizualni rasporedi odlaska na toalet, „Prvo pa onda pravilo“ te postupno gradiranje podrške prema sve manjoj. Iskustva roditelja pokazala su kako dosljednost, upornost te prepoznavanje bihevioralnih znakova kod djeteta uvelike doprinose samostalnosti u usvajanju toalet treninga.

Rutina oblačenja i svlačenja

Veliki korak prema neovisnosti svakog djeteta je učenje i savladavanje vještina svlačenja i oblačenja pri čemu je važno potaknuti dijete da postane aktivni sudionik u cijelom procesu. Ovisno o teškoći djeteta, ovaj cilj ponekad može biti i nedostižan, međutim važno je djetetu omogućiti sudjelovanje u tom procesu („Njega cerebalno paraliziranog djeteta“, 2008). Prilikom opservacije usvojenih vještina kao jedno od prioritetnih ciljeva čine vještine oblačenja i svlačenja. U praksi se često viđaju roditelji koji oblače i svlače svoje dijete zato što navedene aktivnosti predugo traju ako ih izvodi dijete. Često se pristupa djeci s teškoćama u razvoju s negativnim očekivanjima, očekivanjem nesuradnje jer dijete plače ili se odbija obući. Uloga stručnjaka i roditelja je pružiti djetetu priliku za samostalno izvođenje ove rutine i stjecanje iskustva u ovom iznimnom važnom području za kvalitetan život. Postojeća teorijska znanja o pred vještinama potrebnim za samostalnost u ovom području su: stupanj motoričkih vještina, usvojena shema tijela, orijentacija na tijelu, razumijevanje govora i jezika te slijeđenje jednostavnih naloga. Ove predvještine predstavljaju nit vodilju edukacijskom rehabilitatoru u poučavanju. Prepoznavanjem i uvježbavanjem predvještina koje dijete nije usvojilo, dosljednošću i svakodnevnom vježbom dijete će biti korak bliže k samostalnosti. Roditeljima se savjetuje i demonstrira uvježbavanje oblačenja i svlačenja od lakših odjevnih predmeta prema oblačenju složenijih. Pritom je važno da dijete aktivno sudjeluje u aktivnostima poput guranja ruke u rukav, noge u nogavicu u okviru svojih psihofizičkih mogućnosti. Važno je napomenuti da pasivnim sudjelovanjem dijete neće usvojiti samostalno vještinu, te mu je potrebno osigurati dovoljno vremena u skladu s njegovim potrebama. Ako se pokaže potreba za time uvodi se vizualna podrška, vizualni rasporedi i „Prvo pa onda pravilo“. Edukacijski rehabilitator osvještava roditelje o važnosti doživljavanja iskustva svlačenja i oblačenja što ugodnijim i tako sustavno pripremamo dijete za aktivno sudjelovanje, a s vremenom i samostalno izvođenje aktivnosti (Zergollern-Čupak, 1998).

Rutina spavanja

Spavanje je prirodno stanje u kojem je odgovor na vanjske podražaje smanjen, pojavljuje se u pravilnim intervalima te je regulirano homeostazom (Pedić, 2019). U populaciji djece s teškoćama jedan od čestih komorbiditeta čini i teškoće spavanja. Novija istraživanja pokazuju da čak 80% djece s autizmom imaju teškoće sa spavanjem (Moore, Evans, Hanvey, & Johnson, 2017). Teškoće spavanja očituju se kroz noćna buđenja, rana buđenja, kratke intervale spavanja, nemogućnost uspavljivanja bez prisutnosti roditelja, stvaranje negativnih asocijacija povezanih sa spavanjem, noćnim morama, odbijanjem spavanja u vlastitom krevetu. U svakodnevnom radu učestalo se susrećemo s roditeljima koji izvještaju o teškim i neprospavanim noćima koje utječu na svakodnevno funkcioniranje, iscrpljenost, nemogućnost provođenja kvalitetnog obiteljskog vremena te na partnerski odnos roditelja. Nadalje navode kako zbog nespavanja djeca učestalo izbivaju s terapija te nisu u mogućnosti savladavati svakodnevne izazove. S obzirom na

činjenicu da edukacijski rehabilitator pruža podršku djetetu i njegovoj obitelji njegova uloga je educiranje i savjetovanje roditelja kako uspostaviti rutinu spavanja te im pružiti odgovarajuću podršku. Prilikom uspostavljanja rutine spavanja važno je voditi računa o individualnim potrebama djeteta i njegove obitelji. Za usvajanje rutine spavanja bitna je predvidljivost, ponavljanje kao i kod svake rutine. Iskustva iz prakse pokazuju učinkovitost ovih preporuka: slabije osvjetljenje prostorije, gradacija jačine zvukova, smirujuća glazba, izbjegavanje unosa glukoze prije spavanja, gašenje elektronskih uređaja. Nadalje u praksi su se uspješnim pokazali i dnevnici spavanja. Dnevnici spavanja koriste se za prikupljanje informacija od roditelja koji svakodnevno bilježe ponašanje njihovog djeteta u snu i rutinu prije spavanja. Ovakva metoda zahtijeva od roditelja noćnu snimku određenih informacija povezanih sa spavanjem uključujući vrijeme u koje dijete ide u krevet, vrijeme u kojem dijete zaspi, vrijeme i učestalost noćnih buđenja, vrijeme u kojem se dijete budi ujutro te vrijeme dnevnog drijemanja. Djeca s uspostavljenim rutinama prije spavanja brže zaspe i manje se bude tijekom noći za razliku od djece bez ustaljenih rutina (Moore et al., 2017). Navedeni oblici poučavanja roditelja u kojem ulogu ima edukacijski rehabilitator u našoj su se praksi pokazali uspješnim.

ZAKLJUČCI

Prema brojnim istraživanjima rutina je jednako važna djeci i odraslima. Zbog predvidljivosti koju sa sobom nose, rutine pružaju djeci i odraslima sigurnost što je posebno važno roditeljima i djeci s teškoćama u razvoju. Djeca putem rutina dobivaju značajan osjećaj sigurnosti jer im one omogućuju spoznaju o tome što mogu očekivati tijekom dana, a uz to postaju i prilika za učenje različitih vještina. Dnevne rutine su individualizirane od strane svake obitelji te stvaraju osobne i kulturalne vrijednosti koje organiziraju i oblikuju aktivnost i razvoj djece (Kashinath, Woods, & Goldstein, 2006). Zbog specifičnosti teškoća, ali i izazova s kojima se suočavaju roditelji djeteta s teškoćama nije jednostavno prepoznati i iskorištavati svakodnevne rutine poput hranjenja, spavanja, toalet treninga, pranja ruku, oralne higijene, oblačenja i svlačenja. Podrška koja se pruža roditeljima očituje se kroz ulogu edukacijskog rehabilitatora. Edukacijski rehabilitator ugrađuje specifične strategije poučavanja u funkcionalne dnevne rutine i aktivnosti, a koje su važne za određenu obitelj te na taj način potiče razvoj djetetovih vještina (Woods, Kashinath, & Goldstein, 2004). Tako svakodnevne rutine potiču i razvoj komunikacijskih, jezično-govornih, socijalnih sposobnosti te samostalnosti u vještinama svakodnevnog života.

LITERATURA

Abegg, C., Croucher, R., Marcenes, W. S., & Sheiham, A. (2000). How Do Routines of Daily Activities and Flexibility of Daily Activities Affect Tooth-cleaning Behavior? *Journal of Public Health Dentistry*, *60*, 154-158. https://doi.org/10.1111/j.1752-7325.2000.tb03321.x

Boyd, B. A., McCarty, C. H., & Sethi, C. (2014). Families of children with autism: A synthesis of family routines literature. *Journal of Occupational Science*, *21*(3), 322-333. https://doi.org/10.1080/14427591.2014.908816

Dalrymple, N. J., & Ruble L. A. (1992). Toilet Training and Behaviors of People with Autism: Parent Views. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *22*(2), 265-275. https://doi.org/10.1007/BF01058155

Đuranović, V., Mejaški-Bošnjak, V., Marušić Della Marina, B. i Lujić, L. (2002). Normalan psihomotorički razvoj - preduvjet uspješna hranjenja. *Paediatria Croatica*, *46*, 71-75.

Evans, J., & Rodger, S. (2008). Routines or rituals: Mealtimes and bedtimes as key family occupations. *Journal of Occupational Science*, *15*(2), 98-104. https://doi.org/10.1080/14427591.2008.9686615

Fiese, B. H., Tomcho, T. J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology*, *16*(4), 381-390. https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.4.381

Guralnick, M. J. (2013). Developmental science and preventive interventions for children at enviromental Risk. *Infants and young children*, *26*(4) 270-285. https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182a6832f

Jensen, E. W., James, S. A., Boyce, W. T., & Hartnett, S. A. (1983). The Family Routines Inventory: Development and validation. *Social Science and Medicine*, *17*(4), 201-211. https://doi.org/10.1016/0277-9536(83)90117-x

Kashinath, S., Woods, J., & Goldstein, H. (2006). Enhancing Generalized Teaching Strategy Use in Daily Routines by Parents of Children With Autism. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, *49*(3), 466-485. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/036)

Kim, E., & Kwon, J. (2015). Effect of a Parasite Game on the Hand-Washing Behavior of Children with Disabilities. *International Journal of Bioscience and Biotechnology*, *7*(1), 11-18. https://doi.org/10.14257/ijbsbt.2015.7.1.02.

Korunić, D. i Jurišić, D. (2013) Terapijsko hranjenje - Priručnik za roditelje. Mali dom – Zagreb. reuzeto 15. travnja 2022. sa http://edukacijski.malidom.hr/UserDocsImages/Terapijsko%20hranjenje%20-%20priru%C4%8Dnik/TERAPIJSKO%20HRANJENJE.pdf

Marquenie, K., Rodger, S., Mangohig, K., & Cronin, A. (2011). Dinnertime and bedtime routines and rituals in families with a young child with an autism spectrum disorder. Australian Occupational Therapy Journal, 58(3), 145-154. https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2010.00896.x

McWilliam, R. A. (2010). *Routine Based Early Intervention*. Baltimor: Paul. H. Brookes Publishing

Moore M., Evans V., Hanvey G., & Johnson C. (2017). Assessment of Sleep in Children with Austim Spectrum Disorder. *Children*, *4*(8), 72. https://doi.org/10.3390/children4080072

Njega cerebralno paraliziranog djeteta [brošura] (2008). Društvo osoba s cerebralnom i dječjom paralizom Zagreb.

Pedić, P. (2019) Konsolidacija pamćenja u primarnoj nesanici. *Medicina*, *55*(3), 245-246. https://doi.org/10.21860/medflum2019_221620

Schaaf, R. C., Toth-Cohen, S., Johnson, S. L., Outten, G., & Benevides, T. W. (2011). The everyday routines of families of children with autism: Examining the impact of sensory processing difficulties on the family. *Autism*, *15*(3), 373-389. https://doi.org/10.1177/1362361310386505

Spagnola, M., & Fiese, B. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants & Young Children*, *20*(4), 284-299. https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000 290352.32170.5a

Wagner Jakab, A. (2008). Obitelj - sustav dinamičnih odnosa u interakciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, *44*(2), 119-128.

Woods, J., Kashinath, S., & Goldstein, H. (2004). Effects of Embedding Caregiver-Implemented Teaching Strategies in Daily Routines on Children's Communication Outcomes. *Journal of Early Intervention*, *26*(3), 175-193. https://doi.org/10.1177/105381 510402600302

Zakon o edukacijsko-rehabilitacijskoj djelatnosti (Narodne novine, 124/2011, 16/2019, 18/22)

Zergollern-Čupak Lj. (1998). Down sindrom - iskustva i spoznaje. Zagreb: Centar za rehabilitaciju Zagreb.

INTERVENCIJA TEMELJENA NA PODD SUSTAVU POTPOMOGNUTE KOMUNIKACIJE KOD DJETETA S DOWN SINDROMOM

INTERVENTION BASED ON PODD COMMUNICATION TOOL IN CHILD WITH DOWN SYNDROME

Dora VUKUŠIĆ, Tea ČIVRAG
Centar za rehabilitaciju Zagreb, Podružnica Sloboština, Zagreb, Republika Hrvatska

Studija slučaja

APSTRAKT
Down sindrom (DS) je najčešći genetski poremećaj i smatra se jednim od vodećih uzroka intelektualnih teškoća u svjetskoj populaciji. Klinička slika DS utječe na cjelokupni razvoj djeteta, a odstupanje često obuhvaća i govorno-jezični razvoj. Kod djece s DS koja imaju odstupanja u govorno-jezičnom razvoju od izrazite je važnosti uvesti metode koje će olakšati razvoj komunikacije i osigurati optimalnu društvenu inkluziju. Potpomognuta komunikacija (PK) podrazumijeva sve metode koje zamjenjuju ili potpomažu uobičajene metode komunikacije kada su one narušene ili kada ne odgovaraju potrebama pojedinca. U ovom je radu kao sustav niskotehnološke PK odabrana PODD (Pragmatic Organisation Dynamic Display), metoda organizacije sustava simbola unutar komunikacijske knjige koji prati pragmatiku i gramatiku jezika. Cilj je ovog rada prikazati intervenciju temeljenu na uvođenju PODD sustava potpomognute komunikacije u radu s dječakom kronološke dobi 6 godina i 5 mjeseci s dijagnozom DS. Korištena metoda je PODD komunikacijska knjiga. Metoda je korištena kroz vremensko razdoblje od šest mjeseci, 2 puta tjedno s edukacijskom rehabilitatoricom te svakodnevno s obitelji kod kuće. Ishod se opservirao kroz rezultate mjernog instrumenta The Matrix Communication. Rezultati su pokazali napredak na području komunikacije, odnosno uključivanje u socijalne interakcije, te veću samostalnost u svakodnevnim aktivnostima.

Ključne riječi: PODD, potpomognuta komunikacija, Down sindrom

ABSTRACT
Down Syndrome (DS) is the most common genetic disorder and is considered one of the most common causes of intellectual disabilities in worldwide population. Clinical image of DS affects the child's development, and impairments may affect development of speech and language skills. For children diagnosed with DS and impairments in the development of speech and language skills, it is of outmost importance to introduce methods that will facilitate communication and assure optimal social inclusion. Augmentative and Alternative Communication (AAC) includes all methods that can replace or support natural communication methods when these are compromised, or when they do not correspond to individual's needs. In this paper, PODD (Pragmatic Organisation Dynamic Display) was selected as a low-tech AAC; it is a method of organisation of symbols within a communication book which follows the rules of language pragmatics and grammar. The aim of this paper is to present an intervention based on the introduction of PODD communication tool within an AAC in work with a 6- years-and-5-months-old boy diagnosed with DS. PODD was a method of choice, and was used for 6 months, two times a week with educational rehabilitation specialist, and every day with family members at home. Tool used for the assessment of results was The Matrix Communication. The results

showed improvement in communication, i.e., inclusion in social interactions and greater level of independence in everyday activities.

Keyword: PODD, Augmentative and Alternative Communication, Down Syndrome

UVOD

Downov sindrom

Downov sindrom (u daljnjem tekstu DS) je genetički poremećaj koji se često naziva i trisomija 21 (Čulić, 2008). Incidenciju DS teško je odrediti zbog nekoliko faktora. Uznapredovanjem prenatalne dijagnostike udio trudnoća završi spontanim prekidima, a dio završi na zahtjev majke. Iz tih razloga otežan je uvid u potpunu incidenciju u populaciji (Erceg, 2008). Centar za kontrolu bolesti i prevenciju (Center for Disease Control and Prevention) govori o incidenciji na 1 od 700 djece novorođene s DS. Incidencija pojave DS eksponencijalno raste s dobi majke koja se smatra rizičnim faktorom iznad 35 godina dok ostali faktori rizika poput socioekonomskog statusa, pušenja u trudnoći, konzumacija alkohola nisu u korelaciji s nastankom DS (La Placa et al., 2019). Fizička obilježja DS su mala glava, protruzija jezika, smanjen tonus mišića, fleksibilnost zglobova, kratak vrat, široke šake s kratkim prstima (Bull, 2011). Djecu s DS prate mnogi zdravstveni rizici kao što su gastrointestinalne, endokrine, srčane anomalije te kašnjenje u općem razvoju. Poremećaji vida i sluha javljaju se u više od polovica osoba s DS (Hickey, Hickey, & Summer, 2012). Refrakcijske greške (dalekovidnost, kratkovidnost, astigmatizam), glaukom, strabizam, katarakta su među najčešćim u djece s DS (Liyanage & Barnes, 2008). S obzirom na sklonost učestalim upalama uha nerijetko dolazi do stečenih, ali i uređenih oštećenja sluha. Upravo ona predstavljaju problem u razvoju komunikacije, jezika, govora, a posljedično s time i akademskih vještina (Buckley & Sacks, 2001). Kognitivno funkcioniranje djece i odraslih osoba s DS je sniženo. Većina osoba ima umjerene intelektualne teškoće, a manji broj ima blage ili teške intelektualne teškoće (Reilly, 2012). Osim intelektualnih teškoća vidljive su i teškoće povezane s pamćenjem. Jezični razvoj djece s DS prati iste razvojne miljokaze kao i kod djece tipičnog razvoja, ali sporijim tempom savladavaju i prelaze u naprednije razvojne miljokaze (Abbeduto, Warren, & Conners, 2007). Orofacijalne karakteristike, ali i oštećenja povezana sa sluhom utječu na razumijevanje govora djece i osoba s DS (Kumin, 2006). Djeca s DS postižu više rezultate na neverbalnim, nego verbalnim zadacima prilikom ispitivanja. Istraživanja pokazuju kako djeca s DS kasne u govorno-jezičnom razvoju, sporije usvajaju riječi te u petoj godini života imaju aktivni rječnik od otprilike 300 riječi, a pasivan rječnik od 400 riječi. S druge strane djeca tipičnog razvoja u toj dobi imaju 10000 riječi u aktivnom i pasivnom rječniku (Buckley & Bird, 2001). Djeca s DS su društvene, tople i privržene osobe s dobro razvijenim socijalnim vještinama koje predstavljaju jake strane djece s DS (Martin, Klusek, Estigarribia, & Roberts, 2009). Iz svega navedenog proizlazi da je djeci DS potrebno omogućiti funkcionalnu komunikaciju kako bi se bolje integrirala u zajednicu.

Potpomognuta komunikacija (PK)

Potpomognuta komunikacija (u daljnjem tekstu PK) podrazumijeva sve metode koje zamjenjuju ili potpomažu uobičajene metode komunikacije kada su one narušene ili kada

ne odgovaraju potrebama pojedinca. Namijenjena je svim osobama sa složenim komunikacijskim potrebama, ekspresivnim ili receptivnim (ASHA - American Speech-Language-Hearing Association, 1993). Važno je napomenuti da se u praksi učestalo nailazi na različitu terminologiju gdje se PK naziva augmentativna i alternativna komunikacija (AAC). Primarno se radi o metodama koje mogu upotpuniti način komunikacije ili postati primarni način komunikacije. Te metode uključuju predmete poput komunikacijskih ploča, sustava simbola, programabilnih switcheva, elektroničkih komunikacijskih uređaja, sintetizatora govora (Zupan & Jenko, 2012). ASHA ističe postojanje dva glavna oblika potpomognute komunikacije, uz pomagala (*aided*) i bez pomagala *(unaided*). PK bez pomagala ne zahtijeva dodatne materijale te podrazumijeva izraze lica, geste i znakovni jezik dok komunikacija uz pomagala podrazumijeva korištenje određenog sredstva ili uređaja kao što su olovka i papir, pokazivanje slova, riječi ili slikovnih prikaza, ali i korištenje tableta, odnosno komunikatora koji odabrane simbole pretvara u modalitet jezika. Vukušić (2016) navodi da određeni autori PK dijele prema razini tehnologije gdje je su netehnološka sredstva (*no tech*) ekvivalent PK bez pomagala, niskotehnološka sredstva (*low tech*) podrazumijevaju predmete koji ne trebaju baterijsko napajanje poput slikovnih prikaza predmeta, komunikacijskih ploča i knjiga. te visokotehnološka sredstva (*high tech*) koja obuhvaćaju svaki uređaj kojem je potrebno napajanje poput elektroničkih komunikatora. Važno je naglasiti kako odabir simbola ili oblika potpomognute komunikacije ovisi o individualnim potrebama osobe jer ne postoje dvije identične individue kao što ne postoji tipičan korisnik potpomognute komunikacije (Beukleman & Mirenda, 2005). Upravo to PK čini prilagodljivom mogućnostima i potrebama svakog korisnika pojedinačno. Binger i suradnici (2008) navode da intervencije temeljene na PK mogu imati visok učinak na uključivanje osoba u komunikaciju te da ista nema negativan utjecaj na razvoj govora već da u nekim slučajevima može pozitivno utjecati na razvoj govora. Da bi ovakva intervencija bila uspješna, izrazito je važno educiranje i uključivanje bliskih osoba da ju svakodnevno koriste. Coburn i suradnici (2021) navode da su upravo članovi obitelji najvažniji komunikacijski partneri u životu osobe s kompleksnim komunikacijskim potrebama te ističu da je u kreiranje plana podrške potrebno uklopiti potrebe obitelji.

PODD (pragmatic organisation dinamic display) sustav komunikacije

Akronim PODD u engleskom jeziku stoji za Pragmatic Organisation Dynamic Display što u slobodnom prijevodu znači Dinamički prikaz organiziran prema pravilima pragmatičnosti jezika. Radi se o specifičnom načinu na koji su organizirani simboli unutar komunikacijske knjige kako bi djetetu omogućili bazu riječi koje može koristiti u svim svakodnevnim situacijama. Sama organizacija simbola predstavlja već gotovi oblik komunikacijske knjige koja se ovisno o potrebama korisnika individualizira. Sustav je nastao nakon višegodišnjeg istraživanja, nadograđivanja i usavršavanja u Celebral Palsy Education Centru u Victoriji, u Australiji a osmislila ga je logopedinja Gayle Porter. Prema PODD-u rječnik se organizira prema komunikacijskim funkcijama i zahtjevima konverzacijskih diskursa. Raspon stranica po knjizi odražava djetetov razvojni proces, a organizirane su tako da zadovoljavaju trenutne komunikacijske potrebe djeteta, ali i potiču daljnji jezični razvoj. Dizajn komunikacijske knjige ovisi i o individualnim zahtjevima osobe, njihovim vještinama i stilu života pa primjerice broj simbola prikazanih na jednoj stranici ili metoda pristupa ovise o vizualnim, kognitivnim

i fizičkim vještinama pojedinca (Hatvalić, 2017; Porter, 2007). Porter (2007) navodi da PODD u svom niskotehnološkom obliku, kao komunikacijska knjiga, zahtjeva prisutnost komunikacijskog partnera. Odnosno osobe koja će „navigirati“ po knjizi. Komunikacijski partner učinkovito mijenja razine, odnosno okreće stranice knjige, ovisno o pokazanom simbolu. Da bi to bilo moguće knjiga je organizirana na specifičan način. Dakle, PODD knjiga ima jednostavan, ali učinkovit sustav okretanja stranica koji ima za cilj unaprijediti okretanje stranica i povećati djetetovu autonomiju kroz navođenje partnera koju stranicu da sljedeće okrene. Sistem navigacije između stranica olakšan je „idi na str. broj..“ uputom, obojenim oznakama stranica i nalozima poput „okreni stranicu“. Navedeno omogućava partneru da prateći sustav brojeva i boja učinkovito pronađe potrebnu stranicu koja se nadovezuje ili širi područje o kojemu se komunicira. PODD komunikacijski sustav osobama s kompleksnim komunikacijskim potrebama omogućuje autonomnu komunikaciju kroz dostupnu široku bazu simbola. Količina simbola ovisi o razvojnoj dobi pojedinca te je cilj izložiti osobu simbolima/ riječima kroz modeliranje iako možda samostalno ne koristi sve simbole. Kako osoba napreduje tako se povećava kompleksnost knjige odnosno povećava se broj simbola po stranici kojima je izložena. Na taj se način, bez pretpostavki i nagađanja o osobnim potrebama/željama za komunikacijom osobe s kompleksnim komunikacijskim potrebama omogućuje prostor da osoba autonomno komunicira svoje potrebe i želje.

METODE RADA

Opis sudionika

Sudionik istraživanja je dječak kronološke dobi od 6 godina i 5 mjeseci s primarnom dijagnozom Sy. Down, te s pridruženima dijagnozama otvoren foramen ovale, dysplasio coxae c.l.dex. Dječak je rođen kao četvrto od petero djece u obitelji, živi u cjelovitoj obitelji sa starijom sestrom i mlađim bratom. Uključen je u redovni vrtić tri puta tjedno, a dva puta tjedno polazi vrtić kod pružatelje socijalne usluge. Nadalje, uključen je u program stručne podrške u obitelji dva puta tjedno koju provodi edukacijska rehabilitatorica. Dječak u komunikaciji kombinira neverbalnu komunikaciju, konvencionalne geste i jednostavnu onomatopeju. Pri uključivanju u socijalne interakcije s novim osobama prisutno je smanjeno razumijevanje dječakove inicijative od strane komunikacijskog partnera. U određenim situacijama nezadovoljstvo manjkom razumijevanja od strane komunikacijskog partnera dječaka manifestira otporom.

Edukacijsko rehabilitacijska procjena

Inicijalna procjena dječaka odvijala se u njegovu domu. Korištene su tehnike direktne opservacije u aktivnostima od visokog interesa, interakciji s članovima obitelji i slobodnoj igri te je proveden je intervju s majkom. Dječak koristi pokaznu gestu te vizualno diskriminira različite radnje i predmete na vizualnim predlošcima. Za dječaka je kao komunikacijsko sredstvo odabrana početna PODD komunikacijska knjiga s 12 simbola po stranici. Prije uvođenja komunikacijskog sredstva napravljena je inicijalna procjena komunikacijskih vještina check listom The Communication Matrix (Rowland, 2012). Navedena lista obuhvaća sedam stupnjeva razvoja komunikacije te je prilagođena različitim modalitetima, uključujući oblike potpomognute komunikacije. Razvijena je kao instrument procjene radi definiranja društveno praktičnog pristupa u razvoju rane

komunikacije koji naglašava funkcionalno korištenje komunikacije. Communication Matrix obuhvaća dva glavna aspekta komunikacije: razloge zbog kojih pojedinci komuniciraju i ponašanja koja koriste kako bi komunicirali. Sastoji se od četiri područja odnosno potrebe za komunikacijom, u skladu sa Lightovom teorijom (1988, prema Rowland, 2012): odbijanje neželjenog predmeta, traženje željenih predmeta, uključivanje u socijalne interakcije i pružanje/traženje informacije. Svaki od navedenih razloga sastoji se od 24 čestice koje opisuju način komunikacijske namjere (kao što su tražiti „još“ ili privlačiti pažnju). Organiziran je u sedam stupnjeva komunikacijskog ponašanja: 1. Predintencijsko ponašanje, 2. Intencijsko ponašanje, 3. Nekonvencionalna predsimbolička komunikacija, 4. Konvencionalna predsimbolička komunikacija, 5. Konkretni simboli, 6. Apstraktni simboli, 7. Jezik. Stupnjevi se temelje na praktičnom pristupu u razvoju komunikacije koji već u pred jezičnom ponašanju vidi komunikacijsku inicijativu. U ovom je istraživanju Matrix Communication korišten kako bi se utvrdila razina komunikacije pri inicijalnom ispitivanju, te nakon uvođenja sredstva potpomognute komunikacije, pri finalnom ispitivanju. Odnosno kako bi se utvrdilo da li je sredstvo potpomognute komunikacije utjecalo na poboljšanje razine komunikacije kod djeteta. Temeljem inicijalne procjene uočen je navedeni komunikacijski profil (Tabela 1.).

Tabela 1. Tablični prikaz komunikacijskog profila dobivenog inicijalnom procjenom check listom „The Matrix Communication“

Table 1. Tabular presentation of communication profile obtained with “The Matrix Communication” initial assessment

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	Predintencijska komunikacija																	
2	Intencijsko ponašanje																	
3	Nekonvencionalna komunikacija																	
4	Konvencionalna komunikacija																	
5	Konkretni Simboli																	
6	Apstraktni Simboli																	
7	Jezik																	
		Odbi-janje	Traženje aktivnosti/predmeta						Socijalne interakcije						informiranje			

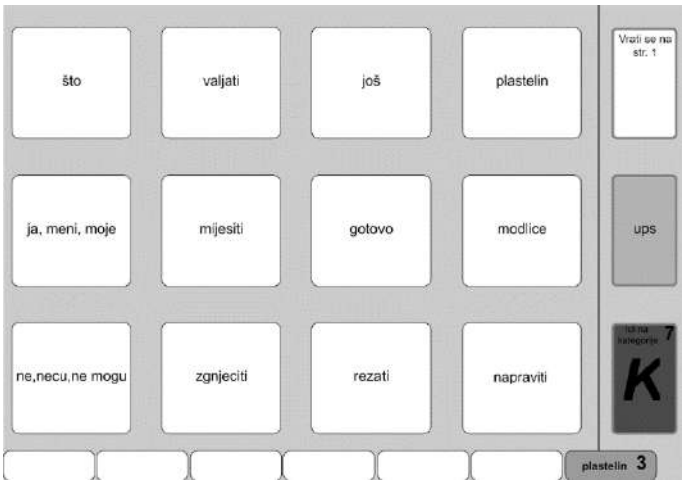
Temeljem inicijalne procjene uočeno je da dječak na česticama 1 – odbijanje predmeta, 4 – zahtijevanje još predmeta, 5 – biranje, 6 – zahtijevanje novog predmeta, 8 – traženje pažnje, 9 – iskazivanje privrženosti, 10 – pozdravljanje, 11 – dijeljenje predmeta, 12 – usmjeravanje pažnje komunikacijskog partnera, 13 – upotreba društvenih formi pristojnosti, 14 – odgovaranje na „da-ne pitanja“, 15 – postavljanje pitanja koristi konvencionalne geste, pokaznu gestu, odmahivanje glavom, zagrljaj ili vokalizaciju. Dok na česticama zahtijevanja „još aktivnosti“ i „zahtijevanja nove aktivnosti“ u objašnjava pantomimom ili pokazuje predmet koji predstavlja aktivnost. Navedeno ukazuje da dječak u spontanoj komunikaciji pretežno koristi konvencionalnu

komunikaciju (razina 4), dok u nekim situacijama komunicira koristeći konkretne simbole (razina 5). Uz procjenu stupnjeva komunikacije, u sklopu programa stručne podrške u obitelji u koji je dječak uključen, učinjena je i procjena prema programu „Osnove programa odgoja, naobrazbe i skrbi u radu s predškolskom djecom s mentalnom retardacijom“ (Bogdanović i sur., 1997). Navedeni program prati razvojna područja brige o sebi, finu i grubu motoriku, komunikaciju te područje socioemocionalnog razvoja. Procjena je pokazala odstupanja na svim razvojnim područjima.

PROGRAM RADA

Uvođenje PODD knjige kao sredstva potpomognute komunikacije određeno je pravilima PODD sustava. Prvi korak podrazumijeva stvaranje okoline prilagođene potpomognutom jeziku. Navedeno znači osiguravanje stalne pristupačnosti sredstvu za potpomognutu komunikaciju u različitim situacijama, korištenje sredstva za potpomognutu komunikaciju u svim svakodnevnim situacijama te poučavanje komunikacijskih partnera kako da navedeno sredstvo koriste (Porter, 2012). Stvaranje potpomognute okoline podrazumijeva da dijete ima pristup podršci koja mu je potrebna kako bi što efektivno komuniciralo. Porter (2012) navodi da djeca koja uče koristiti potpomognutu komunikaciju moraju biti okružena modeliranjem – vidjeti da i druge osobe koriste komunikacijsku knjigu kako bi prenijele stvarnu poruku u stvarnim situacijama. Porter (2012) također ističe da je za uspjeh važno osigurati prilike za vježbanje i učenje korištenja komunikacijskog sredstva koje će pratiti djetetove interese, ali i osigurati prirodnu povratnu informaciju na djetetovu komunikaciju. U skladu s navedenim je u domu obitelji u prvoj fazi učinjena prilagodba okolne, na pripadajuća mjesta u stambenom prostoru stavljeni su vizualni simboli koji predstavljaju predmete, aktivnosti ili radnje koje se odvijaju na tim mjestima npr. na vrata ormara stavljeni su simboli radnji „oblačenje“ i „svlačenje“ te simboli predmeta koji se nalaze u ormaru poput „majica“, „hlače“, „čarape“. Zatim se roditelje educiralo da svakodnevno tijekom dječakovog presvlačenja odnosno pri radnji svlačenja i oblačenja pokazuju na simbole i povezuju ih s predmetima koje dijete odijeva odnosno aktivnošću koju dijete radi. Simboli su napravljeni u veličini 5x5 cm u programu Boardmaker te su po ispisu bili laminirani. Takvi su simboli zalijepljeni na pripadajuća mjesta svakodnevnih aktivnosti, u kuhinju, kupaonu, dječju sobu i na izlaz iz stana. Simboli za aktivnosti i predmete odgovarali su simbolima u knjizi, kako bi dijete što lakše povezalo simbole s konkretnim predmetima i radnjama. U drugoj fazi su roditelji upoznati s PODD komunikacijskom knjigom i načinom navigacije kroz knjigu te ih se potaknulo da koriste knjigu prilikom komentiranja ili opisivanja aktivnosti koje dijete radi. U trećoj fazi je PODD komunikacijska knjiga uključena u individualni edukacijsko rehabilitacijski tretman. Cilj individualnog edukacijsko rehabilitacijskog tretmana bio je stvoriti što više prilika za komunikaciju putem knjige u aktivnostima koje su od djetetovog visokog interesa. Stoga je u individualnom radu edukacijska rehabilitatorica pratila dječakov interes, pritom modelirajući korištenje PODD komunikacijske knjige za komunikaciju s dječakom. Ovisno o aktivnosti koju je dječak odabrao, rehabilitatorica je navigirala do tematske stranice te aktivnosti u knjizi kako bi stvorila priliku za komunikaciju. Kada je dječak odabrao plastelin, edukacijska rehabilitatorica navigirala je do tematske stranice s plastelinom u PODD knjizi (Slika 1.) te je ovisno o tome što dječak radi pokazivala

simbole „mijesiti“ i „plastelin“ te ih je gramatički točno verbalizirala „mijesiš plastelin“. Kako bi stvorila situaciju za komunikaciju edukacijska rehabilitatorica je, dok je dječak mijesio plastelin preostali plastelin spremila u kutiju kako bi ju dječak tražio „još“ kada mu to bude potrebno. Zatim je modelirala „ne, neću, ne mogu“ i „plastelin“ prateći verbalizacijom „nema plastelina“ i „želiš još?“ pokazujući na simbol „još“. Tada bi dječaku dala dovoljno vremena kako bi imao priliku sam pokazati na simbol „još“. Ako dječak nije pokazao simbol „još“, pokazala ga je rehabilitatorica na taj način modelirajući dječakovu radnju.



Slika 1. Prikaz PODD knjige: tematska stranica s plastelinom
Figure 1. Presentation of PODD book: theme page of playdough

Dječak je brzo prihvatio uključivanje u korištenje komunikacijske knjige na stranicama tematskih aktivnosti. Proces je zatim bio generaliziran na različite aktivnosti od dječakova interesa, od igre frizera do puhanja balončića. Edukacijska rehabilitatorica bi modeliranjem okrenula tematsku stranicu, te bi stvorila priliku za učenje dajući prostora dječaku da samostalno pokaže simbol. U idućoj je fazi dječak samostalno uzimao knjigu listajući ju i pokazujući simbole od svog interesa na koje je edukacijska rehabilitatorica davala primjerenu povratnu informaciju. U ovoj fazi dječak nije dopuštao da edukacijska rehabilitatorica modelira na knjizi koju on koristi stoga je uveden duplikat iste knjige koji je predstavljao knjigu edukacijske rehabilitatorice kako bi ona mogla neometano nastaviti modelirati i pružati primjerenu povratnu informaciju. Iduća faza podrazumijeva savladavanje navigacije knjige i praćenje boje po kojoj je knjiga kodirana. Do trenutka finalne procjene dječak nije savladao navedenu fazu te knjigu pretražuje listajući.

REZULTATI I DISKUSIJA

Uvođenje PODD komunikacijskog sustava provedeno je u razdoblju od rujna 2021. godine do ožujka 2022. godine, u djetetovu domu uz prisustvo majke. Inicijalna procjena provedena je od 6. do 14. rujna 2021. Communication Matrix upitnikom. Edukacijsko rehabilitacijski program uvođenja potpomognute komunikacije PODD komunikacijskim sustavom provodio se dva puta tjedno u trajanju od devedeset minuta. Finalna procjena

provedena je od 8. do 15. ožujka 2022. Rezultati finalne procjene (Tabela 2.) ukazuju na napredak u razinama komunikacije unutar sva četiri područja komunikacijskih potreba.

Tabela 2. Tablični prikaz komunikacijskog profila dobivenog finalnom procjenom check listom „The Matrix Communication“

Table 2. Tabular presentation of communication profile obtained with “The Matrix Communication” final assessment

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	Predintencijska komunikacija																	
2	Intencijsko ponašanje																	
3	Nekonvencionalna komunikacija																	
4	Konvencionalna komunikacija																	
5	Konkretni simboli																	
6	Apstraktni Simboli																	
7	Jezik																	
		Odbi-janje	Traženje aktivnosti/predmeta						Socijalne interakcije						informiranje			

Na finalnoj procjeni uočeno je da dječak na česticama 1 – odbijanje predmeta, 2 – zahtijevanje još aktivnosti, 3 – zahtijevanje nove aktivnosti, 4 – zahtijevanje još predmeta, 5 – biranje, 10 – pozdravljanje, 11 – dijeljenje predmeta, 13 – upotreba društvenih formi pristojnosti i 17 - komentiranje koristi apstraktne dvodimenzionalne simbole koji predstavljaju traženi predmet. Na česticama 6 – zahtijevanje novog predmeta i 7 – zahtijevanje predmeta/osoba koji nisu prisutni dječak koristi konkretne simbole (mimiku, pantomimu te fotografije osoba). Na česticama 8 – traženje pažnje, 9 – iskazivanje privrženosti, , 12 – usmjeravanje pažnje komunikacijskog partnera, 14 – odgovaranje na „da-ne pitanja“, 15 – postavljanje pitanja i 16 – imenovanje predmeta i osoba u objašnjava pantomimom ili pokazuje predmet koji predstavlja aktivnost. Navedeno ukazuje da je u odnosu na inicijalnu procjenu došlo do napretka u stupnjevima komunikacijskog razvoja na sva četiri područja komunikacijskih potreba „odbijanje“, „traženje aktivnosti/predmeta“, „socijalne interakcije“ i „informiranja“. Dječak sada u za odbijanje koristi apstraktne simbole (razina 6), za traženje koristi konkretne (razina 5) i apstraktne simbole (razina 6) te počinje zahtijevati pristup predmetima/osobama koji nisu prisutni. Dok za uključivanje u socijalne interakcije te traženje/pružanje informacija koristi kombinaciju konvencionalne komunikacije (razina 4), konkretnih simbola (razina 5) i apstraktnih simbola (razina 6). Iz vizualnog prikaza rezultata (Tabela 2.) vidljiv je neujednačen napredak na određenim česticama, navedeno se može objasniti relativno kratkim procesom provedene intervencije te stupnjem potpune samostalnosti u korištenju PODD komunikacijske knjige koji dječak do trenutka provođenja finalne procjene nije u potpunosti ostvario. Unatoč potrebnoj povremenoj podršci dječaku u korištenju PODD komunikacijske knjige iz navedenog je također moguće zaključiti da je uvođenje PODD komunikacijskog sustava kao sredstva potpomognute komunikacije utjecalo na način dječakove komunikacije te je omogućilo izražavanje komunikacijskih potreba koje do sada nisu bile obuhvaćene: traženje željenih predmeta/osoba koji nisu

prisutni, imenovanje predmeta/osoba i komentiranje. U sklopu programa stručne podrške u obitelji u koji je dječak uključen, učinjena je evaluacija procjene prema programu „Osnove programa odgoja, naobrazbe i skrbi u radu s predškolskom djecom s mentalnom retardacijom“ (Bogdanović i sur., 1997). Evaluacijska lista pokazala je veći stupanj samostalnosti u aktivnostima brige o sebi, napredak na kognitivnom području i na području fine motorike. Intervencija utemeljena na PODD sustavu potpomognute komunikacije doprinijela je cjelokupnom razvoju dječaka.

ZAKLJUČCI

Cilj ovog rada bio je prikazati intervenciju utemeljenu na PODD sustavu potpomognute komunikacije kod djeteta sa Sy. Down kroz period od šest mjeseci. PODD komunikacijska knjiga jedna je od metoda nisko tehnološkog oblika potpomognute komunikacije koja pozitivno djeluje na jezično – govorni razvoj (Rosandić Grgić i Ivšac Pavliša, 2021). Rezultati ovog rada ukazali su da se implementacijom PODD sustava potpomognute komunikacije i učinkovitim savjetovanjem roditelja o primjeni iste u obiteljskom kontekstu može pozitivno utjecati na poticanje razvoja komunikacije, te posljedično doprinijeti cjelokupnom razvoju i razini autonomije kod djeteta.

LITERATURA

Abbeduto, L., Warren, S. F., & Conners, F. A (2007). Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *13*(3), 247-261. https://doi.org/10.1002/mrdd.20158

American Speech-Language-Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations. Relevant Paper*. Preuzeto 8. rujna 2021. sa www.asha.org/ policy. https://doi.org/10.1044/policy.RP1993-00208.

ASHA. *Augumentative and Alternative Communication /online/.* Preuzeto 4. lipnja 2021. sa https://www.asha.org/public/speech/disorders/aac/

Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2005). *Augmentative & alternative communication: Supporting children & adults with complex communication needs*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co

Binger, C., Berens, J., Kent-Walsh, J., & Taylor, S. (2008). The effects of aided AAC interventions on AAC use, speech, and symbolic gestures. *Seminars in Speech and Language*, *29*(2), 101-111. https://doi.org/10.1055/s-2008-1079124

Bogdanović, Z., Bravo, M., Dujmović, M., Jurišić, N. i Mužek, M. (1997). *Osnove programa odgoja, naobrazbe i skrbi u radu s djecom predškolske dobi s mentalnom retardacijom*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i Športa.

Buckley, S., & Bird, G. (2001). *Speech and language development for children with Down syndrome (5-11 years)*. Hampshire: Down Syndrome Education International.

Buckley, S., & Sacks, B. (2001). *An overview of the development of infants with Down syndrome (0-5 years)*. Hampshire: Down Syndrome Issues and Information.

Bull, M. J. (2011). Health Supervision for Children With Down Syndrome. *Pediatrics*, *128*(2), 393-406. https://doi.org/10.1542/peds.2011-1605

Center for Disease Control and Prevention. Retrieved 15th April 2022 https://www.cdc.gov/ncbddd/birthdefects/downsyndrome/data.html

Coburn, K. L., Jung, S., Ousley, C. L., Sowers, D. J., Wendelken, M., & Wilkinson, K. M. (2021). Centering the family in their system: a framework to promote family-centered AAC

services. *Augmentative and Alternative Communication*, *37*(4), 229-240. https://doi.org/10.1080/07434618.2021.1991471

Čulić, V. (2008). Kliničke osobitosti. U V. Čulić i S. Čulić (Ur.), *Sindrom Down* (str. 25-53). Split: Naklada Bošković i Udruga 21 za sindrom Down.

Hatvalić, D. (2017). *Komunikacijske knjige kao oblik potpomognute komunikacije (PODD)* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Hickey, F., Hickey, E., & Summar, K. L. (2012). Medical Update for Children With Down Syndrome for the Pediatrician and Family Practitioner. *Advances in Pediatrics*, *59*(1), 137-157. https://doi.org/10.1016/j.yapd.2012.04.006

Kumin, L. (2006). Speech intelligibility and childhood verbal apraxia in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, *10*(1), 10-22. https://doi.org/10.3104/reports.301

La Placa, G., Spirito, L., Lanzoni, M., Kinsner-Ovaskainen, A., Morris, J., & Martin, S. (2019). *EUROCAT - Surveillance of congenital anomalies in Europe: epidemiology of Down syndrome 1990-2014*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.

Liyanage, S., & Barnes, J. (2008). The eye and Down's syndrome. *British Journal of Hospital Medicine*, *69*(11), 632-634. https://doi.org/10.12968/hmed.2008.69.11.31686

Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E. (2009). Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome. *Topics in Language Disorders*, *29*(2), 112-132. https://dx.doi.org/10.1097%2Ftld.0b013e3181a71fe1

Porter, G. (2012). *Pragmatic Organisation Dynamic Display Communication Books: Introductory workshop manual*. Victoria: Cerebral Palsy Education Centre.

Reilly, C. (2012). Behavioural phenotypes and special educational needs: is aetiology important in the classroom? *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*(10), 929-946. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01542.x

Rosandić Grgić, M. i Ivšac Pavliša, J. (2021). Ključna obilježja potpomognute komunikacije. U J. Ivšac Pavliša (Ur.), *Potpomognuta komunikacija kao metoda rane intervencije* (str. 30-39). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Rowland, C. (2012). *Communication Matrix: Description, Research Basis and Data*, Oregon Health & Science University. Retrieved 13th August 2021 from www.communicationmatrix.org

Vukušić, D. (2016) *Primjena asistivne tehnologije u poboljšanju kvalitete života obitelji djeteta s motoričkim poremećajima* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Zupan, A., & Jenko, M. (2012). Assistive technology for people with cerebral palsy. *Eastern Journal of Medicine*, *17*(4), 194-197.

PERCEPCIJA UČENIKA S NEURORAZVOJNIM POREMEĆAJIMA O AKTIVNOSTIMA U ŠKOLI

STUDENTS WITH NEURODEVELOPMENTAL DISORDERS PERCEIVING SCHOOL ACTIVITIES

Aleksandra ĐURIĆ-ZDRAVKOVIĆ[1], Mirjana JAPUNDŽA-MILISAVLJEVIĆ[1], Snežana KOSTIĆ[2]

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

[2]OŠ „Sava Jovanović Sirogojno", Zemun, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Grupaciji neurorazvojnih poremećaja koji uključuju značajne teškoće intelektualnih, motoričkih, jezičkih i socijalnih sposobnosti pripadaju intelektualna ometenost, poremećaj iz spektra autizma, poremećaj pažnje sa hiperaktivnošću, poremećaji komunikacije i specifični poremećaj u učenju. U literaturi se ističe da je nedovoljan broj istraživačkih podataka o aktivnostima u školi kod učenika koji nastavu prate prema prilagođenom ili izmenjenom programu, bilo da se oni školuju u inkluzivnim uslovima, ili u školi za učenike sa smetnjama u razvoju. Cilj ovog istraživanja bio je da ispita precepciju učenika s neurorazvojnim poremećajima o aktivnostima u školi koju pohađaju, kao i da utvrdi da li postoji razlika u ovom domenu između učenika koji se školuju u inkluzivnim i neinkluzivnim uslovima. U istraživanju je učestvovalo 50 ispitanika sedmog i osmog razreda. Prilikom prikupljanja podataka primenjen je instrument pod nazivom Moja osnovna škola (Booth & Ainscow, 2010). Rezultati istraživanja su pokazali da postoje statistički značajne razlike između skorova ispitanika inkluzivnih i neinkluzivnih škola i da se te razlike javljaju u ajtemima koji se odnose na rad nastavnika. Praktične implikacije ovog istraživanja ukazuju da sticanje uvida u to kakva je percepcija obe grupe učenika prema aktivnostima u školi, i koje su to kompetencije koje oni posebno cene, može značajno doprineti efikasnijem i adekvatnijem planiranju IOP-a i sprovođenju nastavnog procesa, te na taj način pomoći i učenicima i nastavnicima u procesu učenja.

Ključne reči: neurorazvojni poremećaji, percepcija učenika, škola

ABSTRACT

Intellectual disability, autism spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder, communication disorders and specific learning disorder, belong to the group of neurodevelopmental disorders, that include significant difficulties in intellectual, motor, language and social abilities. The literature points out that there is an insufficient amount of research data on school activities for students who follow classes according to an adapted or changed program, whether they study in inclusive conditions, or in a school for students with developmental disorders. The aim of this research was to examine the perception of students with neurodevelopmental disorders according to the activities in the school they attend, as well as to determine whether there is a difference in this domain between students in inclusive and non-inclusive conditions. Fifty respondents of seventh and eighth grade participated in the research. An instrument called My primary school (Booth, & Ainscow, 2010) was used to collect data. Results of the research showed that there are statistically significant differences between the

scores of the respondents of inclusive and non-inclusive schools and that these differences appear in the items related to the work of teachers. The practical implications of this research indicate that gaining insight into the perception of students in both groups towards school activities, and which competencies they particularly value, can significantly contribute to more efficient and adequate IEP planning and teaching process, and thus assist both students and teachers in the learning process.

Keywords: neurodevelopmental disorders, student's perception, school

UVOD

Neurorazvojni poremećaji uključuju značajne teškoće intelektualnih, motoričkih, jezičkih i socijalnih sposobnosti koje nastaju tokom razvojnog perioda. Grupaciji neurorazvojnih poremećaja pripadaju: intelektualna ometenost, poremećaj iz spektra autizma, poremećaj pažnje sa hiperaktivnošću, poremećaji komunikacije i specifični poremećaj u učenju (Đurić-Zdravković, 2020). Učenici sa neurorazvojnim poremećajima ostvaruju pravo na dodatnu podršku zbog teškoća u pristupanju, uključivanju i učestvovanju u obrazovanju i vaspitanju. Pravo na individualni obrazovni plan (IOP) uređen je posebnim Pravilnikom (Službeni glasnik RS, 2018).

Prema Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, za pomoć nastavniku za pružanje dodatne podrške u nastavi, odnosno ostvarivanju obrazovno-vaspitnog rada mogu da se obrazuju stručni timovi na teritoriji jedinice lokalne samouprave (Službeni glasnik RS, 2021). Stručni mobilni tim čine defektolozi i stručni saradnici u obrazovno-vaspitnom sistemu koji pružaju potrebnu podršku redovnim školama u obrazovanju učenika sa neurorazvojnim poremećajima uključenim u nastavu procesom inkluzije. Podrška se sastoji u stručnoj pomoći učiteljima i nastavnicima pri izradi, a delom i realizaciji individualizovanog pristupa i individualnog obrazovnog plana za pojedinog učenika, u didaktičko-metodičkoj podršci u učenju, u savetodavnoj pomoći kako u obrazovnom tako i u vaspitnom području. Značajna je uloga stručnog mobilnog tima i u oblasti saradnje sa roditeljima učenika kojima je neophodna podrška. Program rada Stručnog mobilnog tima formira se individualno za svakog učenika u zavisnosti od obrazovnih potreba, odnosno teškoća koje impliciraju uključivanje ovakve vrste podrške. Cilj programa je podizanje nivoa obrazovne uključenosti učenika sa neurorazvojnim poremećajima koji se školuju u redovnom sistemu obrazovanja (Razvojni plan škole, 2021).

Osnovna škola „Sava Jovanović Sirogojno" (u daljem tekstu Škola) iz Zemuna, koja obrazuje učenike s neurorazvojnim poremećajima, formirala je Stručni mobilni tim školske 2011/2012. i uspostavila je saradnju sa dvanaest osnovnih škola na osnovu iskazanih potreba za uključivanjem defektologa u pružanje dodatne podrške učenicima. Proteklih godina koliko intenzivno traje navedena saradnja Škole i ostalih osnovnih škola, dodatnom podrškom bio je obuhvaćen veliki broj učenika svih uzrasta.

U literaturi poseban značaj se pridaje percepciji učenika prema inkluzivnom obrazovanju, pošto se smatra da ovi stavovi mogu imati ključnu ulogu u menjanju ponašanja prema osobama sa teškoćama u razvoju (Bebetsos et al., 2014). Isto tako, ističe se da je, veoma neopravdano, nedovoljno istražena percepcija o aktivnostima u školi kod učenika koji nastavu prate prema prilagođenom ili izmenjenom programu, bilo

da se oni školuju u inkluzivnim uslovima, ili u školi za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (Đurić-Zdravković, 2018).
Percepcije učenika o školskim događajima, priroda očekivanja nastavnika i obrasci interakcije između učenika i nastavnika imaju uticaj na njihove akademske stavove i ponašanja. Uticaj škole na akademski uspeh učenika proizilazi iz njegove individualne percepcije tj. stava, a ne iz „objektivne" realnosti aktivnosti i međuljudskih odnosa u obrazovnom okruženju (Gentry, Gable, & Rizza, 2002). Dosadašnja istraživanja pokazala su da je iskustvo učenika s intelektualnom ometenošću u vezi s aktivnostima u inkluzivnoj školi pod jakim uticajem diskriminacije. Učenici s intelektualnim teškoćama i drugim invaliditetom su socijalno izolovaniji od učenika bez invaliditeta (Valentim & Valentim, 2020). Pokazalo se da je ovakav tip iskustva učenika s intelektualnim teškoćama povezan sa nizom negativnih posledica kao što su niže samopoštovanje i više negativnih školskih samoevaluacija, što dovodi i do negativne percepcije aktivnosti u školi (Dagnan & Waring, 2004; Paterson, McKenzie, & Lindsay, 2012). Inkluzivnu školsku sredinu učenika s intelektualnom ometenošću često karakterišu situacije koje donose značajne posledice. Naime, pokazalo se da ovi učenici više brinu da li će biti žrtve maltretiranja u svojoj školi u poređenju sa učenicima bez intelektualnih teškoća (Forte, Jahoda, & Dagnan, 2011). Ovakva datost ne pogoduje pozitivnoj percepciji učenika s intelektualnom ometenošću o aktivnostima u školi. Neka istraživanja su pokazala da učenici s intelektualnim teškoćama koji pohađaju inkluzivne škole imaju negativniju percepciju o školskim aktivnostima od učenika koji pohađaju tzv. specijalne škole (Cooney, Jahoda, Gumley, & Knott, 2006). Imajući u vidu malobrojnost ovih istraživanja, a s obzirom na to da Škola godinama pruža dodatnu podršku učenicima u redovnoj školi, stvorili su se uslovi za sprovođenje istraživanja koje bi obuhvatilo ispitivanje percepcije učenika prema aktivnostima u školi i to učenika koji nastavu prate prema prilagođenom ili izmenjenom programu (IOP1 ili IOP2), bilo da se oni školuju u inkluzivnim uslovima pri čemu Stručni mobilni tim Škole pruža dodatnu podršku, ili u matičnoj Školi. Detaljnije ispitivanje percepcije učenika koji ostvaruju pravo na IOP može da omogući defektolozima koji pružaju dodatnu podršku u redovnim školama i ostvaruju obrazovno-vaspitni rad u Školi da pravilno prilagode materijal, učila i prostor tokom aktivnosti s ovim učenicima, a sve u cilju što temeljnijeg evidentiranja potrebe za podrškom u okviru individualnog obrazovnog plana. U tom smislu, važno je ispitati percepciju učenika u vezi s aktivnostima u školi koju pohađaju, jer se na taj način stiče uvid u realno stanje sveubuhvatne podrške, odnosno, činioce neophodne za definisanje seta preporuka i aktivnosti u cilju poboljšanja kreirane podrške.
Cilj ovog istraživanja bio je da ispita precepciju učenika s neurorazvojnim poremećajima o aktivnostima u školi koju pohađaju, kao i da utvrdi da li postoji razlika u ovom domenu između učenika koji se školuju u inkluzivnim i neinkluzivnim uslovima.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U istraživanju je učestvovalo 50 ispitanika, učenika sedmog i osmog razreda osnovnih škola, uzrasta od 13 do 16 godina. Prosečna starost ispitanika iznosila je AS = 14.67 godina (SD = 1.08). Ispitanici su bili podeljeni u dve grupe – 20 ispitanika pohađalo je redovne osnovne škole u kojima Stručni mobilni tim Škole pruža dodatnu podršku i 30

učenika je pohađalo OŠ „Sava Jovanović Sirogojno“. U istraživanju su učestvovali ispitanici oba pola. Uzorkom je bilo obuhvaćeno 27 devojčica (54%) i 23 dečaka (46%). U uzorku je bilo 26 učenika sedmog (52%) i 24 učenika osmog razreda (48%).

Merni instrument

Prilikom prikupljanja podataka u ovom istraživanju primenjen je instrument pod nazivom Moja osnovna škola, Upitnik 3, preuzet iz Priručnika za inkluzivni razvoj škole (Booth & Ainscow, 2010) u izdanju Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i Save the Children Programa za Srbiju. Ovaj instrument se nalazi u okviru grupe instrumenata za samovrednovanje i vrednovanje inkluzivnog razvoja škole koji je kreirala komisija za sprovođenje Indeksa za inkluziju za razvoj inkluzivne kulture, politike i prakse. Upitnik sadrži 20 ajtema koji se odnose na školske drugove, nastavnike, školska pravila, domaće zadatke i slično. Sve tvrdnje upitnika date su u odeljku Rezultati istraživanja. Ispitanici su ocenjivali svoje slaganje biranjem jednog od tri odgovora i to onog koji u najvećoj meri odgovora njihovoj percepciji o datoj tvrdnji: 1 – ne slažem se, 2 – delimično se slažem i 3 – potpuno se slažem, tako da veći skorovi ukazuju na veću ispoljenost navedenog ponašanja (Booth & Ainscow, 2010). Poeni se, dakle, dodeljuju prema učestalosti opisane pojave.

Učenicima s neurorazvojnim poremećajima potrebna je pomoć da odgovore na pitanja iz upitnika. Zato se u uputstvu za primenu instrumenta predlaže da se prikupljanje podataka sprovede tako što će učenicima pitanja iz upitnika biti usmeno postavljena, uz pružanje pomoći onima koji imaju teškoća sa razumevanjem jezika i/ili pojmova i instrukcijom. U uputstvu se takođe navodi da učenike treba ohrabriti da daju iskrene odgovore, a ne one koji bi zadovoljili nastavnike ili druge učenike (Booth & Ainscow, 2010).

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je sprovedeno tokom školske 2020/2021. godine u prostorijama Škole i u redovnim osnovnim školama u kojima Stručni mobilni tim Škole pruža dodatnu podršku. Roditelji učenika u uzorku obavešteni su o svrsi i cilju istraživanja i dali su svoju pismenu saglasnost za učestvovanje njihove dece u realizaciji prikupljanja podataka. Testiranje je realizovano individualno, ispitivanjem učenika u njihovim učionicama, bez prisustva druge dece. Prikupljanju podataka je prethodilo detaljnije upoznavanje sa svakim detetom kroz svakodnevne aktivnosti i iznošenje procene odeljenskog starešine i ordinirajućeg defektologa o uočenim razvojnim specifičnostima ispitanika. Važno je napomenuti da su ispitivači, pre testiranja, u više navrata i kroz različite vidove interakcije (igre i zajedničke aktivnosti) imali priliku da se bolje upoznaju sa svim ispitanicima iz uzorka. Informacije o Mišljenju komisije za procenu potreba za pružanjem dodatne obrazovne, zdravstvene ili socijalne podrške učeniku preuzete su iz školskog dosijea.

Metode obrade podataka

Prilikom obrade podataka korišćeni su postupci deskriptivne i inferencijalne statistike. Analiza i obrada podataka vršena je u verziji 25.0 programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences Inc, Čikago, Ilinois, SAD). U svrhu prikaza uzorka istraživanja korišćene su frekvencije i procenti. Aritmetička sredina (AS) i standardna devijacija

(SD) korišćene su za detaljan prikaz skorova instrumenta. Za proveru statističke značajnosti dobijenih razlika u skorovima korišćen je t-test za nezavisne uzorke.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Kako bi se dobio kompletan uvid u percepciju učenika prema aktivnostima u školi, u Tabeli 1. prikazane su deskriptivne vrednosti za sve ajteme instrumenta. Prema rezultatima istraživanja, učenici koji pohađaju redovne škole i kojima Stručni mobilni tim Škole pruža dodatnu podršku najviše se slažu sa iskazima da vole da pomognu nastavniku u radu (AS = 2.87, SD = 0.29), da ih nastavnici pitaju gde su bili ukoliko ne dođu na časove (AS = 2.87, SD = 0.21) i da su zadovoljni kad dobro urade zadatak (AS = 2.91, SD = 0.27). Ovi učenici izjavljuju da najčešće nisu izloženi nasilnom ponašanju na igralištu (AS = 1.71, SD = 0.74), dok sa druge strane izveštavaju da je nazivanje učenika ružnim imenima prisutno (AS = 2.51, SD = 0.92). Isto tako, uočava se da ova grupa učenika izjavljuje da nastavnici ne pitaju često za njihove ideje (AS = 1.72, SD = 0.51), da im retko pomažu pri izboru u radu (AS = 1.77, SD = 0.83), da im obično nije jasno šta treba da urade u okviru domaćeg zadatka (AS = 1.71, SD = 0.52), kao i da nisu stekli utisak da njihov nastavnik/nastavnica voli da čuje šta oni rade kod kuće (AS = 1.81, SD = 0.55). Prema dobijenim rezultatima, radovi učenika redovnih škola koji pohađaju nastavu po IOP-u ređe su istaknuti na panou ili zidu u školi (AS = 2.18, SD = 0.76) u odnosu na radove učenika Škole.

Pri ispitivanju percepcije u vezi sa pojedinim aspektima školskog okruženja učenici Škole se slažu da najveće zadovoljstvo imaju kada: dobro urade zadatak (AS = 2.98, SD = 0.10), pomažu nastavniku da uradi neki posao (AS = 2.92, SD = 0.24), je njihov rad istaknut na zidu/panou tako da ga drugi vide (AS=2.72, SD=0.54), nastavnik/nastavnica voli da pomogne u radu (AS = 2.77, SD = 0.59) i izjašnjavaju se da kada dobiju domaći zadatak obično im je jasno šta treba da urade (AS = 2.76, SD = 0.51). Kao i njihovi vršnjaci koji pohađaju redovne inkluzivne škole i učenici Škole izveštavaju da su retko izloženi nasilnom ponašanju na igralištu (AS = 1.59, SD = 0.89), ali i da se javlja nazivanje nekih učenika ružnim imenima (AS = 2.32, SD = 0.74). Još jedna od karakteristika uslova u školskom okruženju koju treba izdvojiti je da se i učenici koji pohađaju redovne škole (AS = 2.08, SD = 0.69) i učenici Škole (AS = 2.01, SD = 0.86) delimično slažu sa tim da je uvek tu neko da ih sasluša kada se osećaju nesrećno u školi. Razlika između skorova ispitanika redovnih škola i ispitanika Škole pokazala se statistički značajnom na šest ajtema ($p < 0.01$). Skorovi koji su statistički veći kod ispitanika Škole evidentiraju se na ajtemima: Moj rad je istaknut na zidu/panou da ga drugi vide, Moj nastavnik/nastavnica voli da čuje moje ideje, Nekada mi nastavnik/nastavnica pomogne da izaberem šta da radim, Kada dobijem domaći zadatak, obično mi je jasno šta treba da radim i Moj nastavnik/nastavnica voli da čuje šta radim kod kuće. Razlika aritmetičke sredine u korist ispitanika redovnih škola najizraženija je u slučaju ajtema Mislim da postavljanje ciljeva za polugodište pomaže poboljšanju mog rada.

Tabela 1. Deskriptivne vrednosti (AS ± SD) i razlika srednjih vrednosti na upitniku Moja osnovna škola

Table 1. Descriptive values (M ± SD) and difference of mean values on the questionnaire My primary school

	Redovna škola		**OŠ S. J. Sirogojno**		**t**
	AS	**SD**	**AS**	**SD**	
Nekada radim na času u paru sa drugom/ drugaricom.	2.33	0.47	2.34	0.89	2.14
Nekada je odeljenje podeljeno u radne grupe.	2.52	0.61	2.39	0.59	15.18
Pomažem drugu/drugarici u radu kada im teško ide.	2.41	0.39	2.34	0.88	4.13
Moji drugovi/drugarice mi pomažu u radu kada meni teško ide.	2.19	0.85	2.22	0.53	16.10
Moj rad je istaknut na zidu/panou da ga drugi vide.	2.18	0.76	2.72	0.54	**-13.44***
Moj nastavnik/nastavnica voli da čuje moje ideje.	1.72	0.51	2.56	0.77	**-8.99***
Moj nastavnik/nastavnica voli da mi pomogne u radu.	2.34	0.53	2.77	0.59	7.11
Volim da pomognem nastavniku/nastavnici kada treba da se uradi neki posao.	2.87	0.29	2.92	0.24	9.47
Mislim da su pravila u našem odeljenju pravedna.	2.22	0.81	2.43	0.94	3.36
Neka deca u mom odeljenju nazivaju druge ružnim imenima.	2.51	0.92	2.32	0.74	7.49
Ponekad sam izložen/a nasilnom ponašanju na igralištu.	1.71	0.74	1.59	0.89	4.62
Kad god se osećam nesrećno u školi, tu je neko od odraslih da me sasluša i pruži pomoć.	2.08	0.69	2.01	0.86	2.65
Kada se deca u odeljenju svađaju, nastavnik/ nastavnica pravedno razreši svađu.	2.33	0.64	2.56	0.51	15.02
Mislim da postavljanje ciljeva za polugodište pomaže poboljšanju mog rada.	2.65	0.57	2.01	0.43	**4.86***
Nekada mi nastavnik/nastavnica pomogne da izaberem šta da radim.	1.77	0.83	2.65	0.42	**-10.78***
Zadovoljan/na sam kad dobro uradim zadatak.	2.91	0.27	2.98	0.10	12.44
Kada dobijem domaći zadatak, obično mi je jasno šta treba da radim.	1.71	0.52	2.76	0.51	**-18.14***
Moj nastavnik/nastavnica voli da čuje šta radim kod kuće.	1.81	0.55	2.66	0.48	**-9.78***
Moja porodica misli da je ovo dobra škola.	2.40	0.61	2.67	0.32	5.26
Ako ne dođem na časove, moj nastavnik/nastavnica me pita gde sam bio/bila.	2.87	0.21	2.68	0.54	3.14

Legenda: AS – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; t – razlika srednjih vrednosti; *p < 0,01

DISKUSIJA

Sprovedeno istraživanje imalo je za cilj da ispita precepciju učenika s neurorazvojnim poremećajima o aktivnostima u školi koju pohađaju, kao i da utvrdi da li postoji razlika u ovom domenu između učenika koji se školuju u inkluzivnim i neinkluzivnim uslovima. Rezultati istraživanja su pokazali da postoje statistički značajne razlike između skorova ispitanika redovnih škola kojima Stručni mobilni tim Škole pruža dodatnu podršku i ispitanika Škole i da se te razlike javljaju u ajtemima koji se odnose na rad nastavnika. Na pet izdvojenih ajtema, srednje vrednosti i standardna devijacija su veći kod učenika Škole nego kod učenika redovnih škola kojima Stručni mobilni tim Škole pruža dodatnu

podršku. Samo na jednom ajtemu evidentira se da učenici redovnih škola pokazuju veće slaganje sa tvrdnjom, nego što je to slučaj kod učenika Škole. Učenici redovnih škola su, kao obrazloženje navodili da im njihovi nastavnici često kažu, na primer „nauči samo to do polugodišta i biće dobro“. Kod učenika Škole nije detektovano tako obrazloženje. Pretpostavlja se da to može biti razlog nastanka razlike između dve grupe učenika na ovom ajtemu. Razlike nastale na ostalim ajtemima ukazuju nam na to da se ispitanici redovnih škola izjašnjavaju o većim problemima u okviru pojedinih školskih aktivnosti (nastavnici u manjoj meri slušaju njihove ideje, ne uključuju često radove učenika na vidno mesto, retko pomažu pri izboru radnih aktivnosti, manje se interesuju za rad kod kuće i ne daju dovoljno jasne smernice u vezi sa domaćim zadatkom) u odnosu na ispitanike Škole. Nastavnici Škole su podržali ideju da njihovi učenici mogu sami da biraju aktivnosti u slobodno vreme. Te aktivnosti su preoblikovali u skladu sa individualnim karakteristikama svojih učenika i zamolili učenike da biraju među tim opcijama. Ovo može da bude jedan od potencijalnih razloga obrazloženja nastanka razlike u precepciji školskih aktivnosti dve grupe učenika. Nismo uspeli da pronađemo nijedno istraživanje publikovano u našoj zemlji koje je na sličnom uzorku u populaciji učenika s neurorazvojnim poremećajima koristilo navedeni instrument, pa da možemo da napravimo komparaciju dobijenih rezultata. Inostrana istraživanja beleže podatke koji mogu da budu uporedivi: novije istraživanje sprovedeno u Finskoj, državi s jednim od najboljih obrazovnih sistema na svetu i veoma kvalitetnom podrškom učenicima s intelektualnom ometenošću, pokazuje slične rezultate vezane za percepciju učenika inkluzivnih škola (Räty, Vehkakoski, & Pirttimaa, 2019).

Praktične implikacije ovog istraživanja ukazuju na lakše uočavanje jakih strana učenika obe grupe i njihovih potreba za podrškom prilikom kreiranja individualnog obrazovnog plana, prema Pravilniku o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (Službeni glasnik RS, 2018). Nakon sprovedenog istraživanja izvršena je individualna revizija podrške u skladu sa dobijenim podacima, a u potrebu za podrškom uključen svaki ajtem koji se pokazao problematičnim za datog učenika. O ovome su detaljno obavešteni nastavnici svih redovnih škola sa kojima Stručni mobilni tim Škole ostvaruje odličnu saradnju i zajedno sa njima unete promene u IOP. Time je rad Stručnog mobilnog tima Škole postao još konkretniji u cilju pružanja dodatne podrške kroz prilagođavanja metoda rada (pri čemu je nastavnicima u redovnoj školi detaljno objašnjeno na koji način treba da koriste verbalnu i demonstrativnu metodu kako bi se izbegla loša postignuća koja su detektovana ajtemima u primenjenom instrumentu), nastavnih sredstava i didaktičkog materijala (dato je uputstvo na koji način je moguće povećati funkcionalnost korišćenih nastavnih sredstava u radu s učenicima koji nastavu prate po IOP-u, kao i prilagoditi nastavne listiće), načina davanja instrukcija i zadavanja domaćih zadataka (s obzirom na to da su rezultati pokazali veliko nerazumevanje domaćeg zadatka kod učenika redovnih škola), organizacije situacija učenja, postavljanja pravila ponašanja i komunikacije.

Što se tiče učenika Škole, ajtemi koji su se tokom istraživanja pokazali problematičnim mogu nam u budućem radu koristiti kao smernica i pokazatelj kojim oblastima treba posvetiti posebnu pažnju pri stimulisanju njihovog razvoja. Rezultati istraživanja pokazuju da bi, na primer, učenicima redovnih škola kojima Stručni mobilni tim Škole pruža dodatnu podršku trebalo obezbediti još intenzivniju pomoć, kao što je imaju njihovi vršnjaci u Školi. U tom smislu, uloga defektologa u ovom procesu je

nezamenljiva i podrazumeva još veće angažovanje Stručnog mobilnog tima, za šta je neophodno obezbediti dodatne ljudske resurse.
Naši rezultati ukazuju na nekoliko ideja za buduća istraživanja koja takođe mogu da budu preporuke za dalji rad. Naime, potrebna su nova istraživanja o efektima neinkluzivnih i inkluzivnih odeljenja, njihovim dugoročnim efektima na ishode učenja, razvoj i otpornost, posebno iz perspektive učenika s intelektualnim teškoćama. Takvo istraživanje bi omogućilo bolje razumevanje strategija za prilagođavanje potrebama učenika s intelektualnim teškoćama, njihovo mišljenje o školi, kao i kako se to može prevesti u efikasne obrazovne politike i obrazovne prakse koje bi protežirala Republika Srbija.

ZAKLJUČCI

U okviru zaključka ovog istraživanja važno je navesti da sticanje uvida u to kakva je priroda percepcije učenika obe grupe o aktivnostima u školi, i koje su to kompetencije koje oni posebno cene, može značajno doprineti efikasnijem i adekvatnijem planiranju IOP-a i sprovođenju nastavnog procesa, te na taj način pomoći i učenicima i nastavnicima u procesu učenja. Zbog relativno malobrojnog uzorka koji je činio ovo istraživanje rezultati ne mogu da se generalizuju na celokupnu populaciju učenika s neurorazvojnim poremećajima osnovnoškolskog uzrasta. Bilo bi korisno ispitati percepciju o aktivnostima u školi na uzorku učenika s neurorazvojnim poremećajima iz različitih sredina (sa dodatnom podrškom, bez dodatne podrške, u okviru različitih škola koje obrazuju učenike s smetnjama u razvoju i slično), kako bi se mogli izvesti zaključci. Kao preporuka za buduće istraživanje, bilo bi interesantno sprovesti longitudinalnu studiju, kako bi se utvrdilo na koji način se menja navedena percepcija učenika Škole i učenika redovnih škola kojima Stručni mobilni tim Škole pruža dodatnu podršku, u zavisnosti od razvojne faze u kojoj se učenik nalazi. To bi svakako dalo korisne informacije o tome kako nastavnici i defektolozi mogu svoje ponašanje da prilagode različitim školskim uzrastima. Sigurno je da na rezultate ovog istraživanja utiču neki faktori koji nisu uključeni u analizu, poput osobina ličnosti učenika, specifičnosti poremećaja, vrste IOP-a, veličine odeljenja, pola, stavova, ponašanja, znanja i ličnosti nastavnika. Navedena sveobuhvatnost faktora koji utiču na percepciju učenika o aktivnostima u školi takođe može da bude fokus budućih istraživanja.

LITERATURA

Bebetsos, E., Derri, V., Filippou, F., Zetou, E., & Vernadakis, N. (2014). Elementary school children's behavior towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *152*, 819-823. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.327

Booth, T., & Ainscow, M. (2010). *Priručnik za inkluzivni razvoj škole*. Beograd: Save the Children UK SEE – Program za Srbiju i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, *50*(6), 432-444. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00789.x

Dagnan, D., & Waring, M. (2004). Linking stigma to psychological distress: Testing a social–cognitive model of the experience of people with intellectual disabilities. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, *11*(4), 247-254. https://doi.org/10.1002/cpp.413

Ђурић-Здравковић, А. (2018). Самоефикасност ученика у школским инклузивним условима. У А. Ђурић-Здравковић (ур.), *Електронски зборник радова и резимеа „Шта све умем, шта све знам – инклузија у пракси“* (стр. 2-6). Земун: ОШ „Сава Јовановић Сирогојно“.

Ђурић-Здравковић, А. (2020). *Педагогија особа с поремећајем интелектуалног развоја*. Београд: Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Forte, M., Jahoda, A., & Dagnan, D. (2011). An anxious time? Exploring the nature of worries experienced by young people with a mild to moderate intellectual disability as they make the transition to adulthood. *British Journal of Clinical Psychology*, *50*(4), 398-411. https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.2010.02002.x

Gentry, M., Gable, R. K., & Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences? *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 539-544. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.539

Paterson, L., McKenzie, K., & Lindsay, B. (2012). Stigma, social comparison and self-esteem in adults with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *25*(2), 166-176. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00651.x

Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (2018). *Службени гласник Републике Србије*, бр. 74/18.

Развојни план школе (2021). *Основна школа „Сава Јовановић Сирогојно“*, Земун.

Räty, L., Vehkakoski, T., & Pirttimaa, R. (2019). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, *34*(1), 35-49. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1435011

Valentim, A., & Valentim, J. P. (2020). What I think of school: perceptions of school by people with intellectual disabilities. *Disability & Society*, *35*(10), 1618-1640. https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1702507

Закон о основама система образовања и васпитања (2021). *Службени гласник Републике Србије*, бр. 129/21.

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” (179025) i „Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću” (179017), broj ugovora 451-03-68/2022-14, koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

ULOGA MEDIJA U SMANJENJU MARGINALIZIRANJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U AKTIVNOM BAVLJENJU SPORTOM

THE ROLE OF THE MEDIA IN REDUCING THE MARGINALIZATION OF CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES IN ACTIVE SPORTS

Mirna MIKIĆ[1], Mario MATIĆ[2]
[1]OŠ „Dragutin Tadijanović“ Slavonski Brod, Republika Hrvatska
[2]OŠ „Vjekoslav Klaić“, Garčin, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
Mediji se koriste u svrhu obrazovanja, prenošenja informacija i zabave. Imaju veliku moć utjecaja na formiranje javnoga mišljenja, stavova, ali i ponašanja pojedinaca. Postali su glavni odgojitelji ljudi općenito, posebice djece i mladih. Utjecaj medija je prisutan kroz novine, radio i televizijske postaje, a u novije vrijeme sve više i putem Interneta. Medije najčešće određujemo kao sredstvo komuniciranja ili prenošenja vijesti, međutim, da bismo na konkretan i precizan način definirali medij, ali i njegove uloge i funkcije, moramo uzeti u obzir da postoji mnogo tumačenja svrhe, ali i funkcije medija i novinarstva. Utjecaj medija na poboljšanje kvalitete života djece i mladih s teškoćama u razvoju, važna je tema za koju je neophodno pronaći mjesto u publikacijama, časopisima, radio emisijama te znanstvenoj i svekolikoj javnosti. Mediji mogu potaknuti na određeno ponašanje, doprinijeti razvoju društva u cjelini, poticati toleranciju i prihvaćanje djece i mladih s teškoćama u razvoju u društvu. Važnost sudjelovanja i kontinuiranog bavljenja sportom djece s teškoćama u razvoju je višestruka a naglasak se stavlja na zdravstvene koristi, unaprjeđenje kvalitete života te unaprjeđenje socijalnih vještina. Djeca i mladi s teškoćama u razvoju sudjeluju u različitim sportskim aktivnostima u okviru sportskih klubova i udruga, kao i u okviru nastave tjelesne i zdravstvene kulture u odgojno-obrazovnom sustavu, no njihovo je sudjelovanje još uvijek izrazito ograničeno. Odgovarajućim pristupom mediji mogu doprinijeti smanjenju marginaliziranja djece s teškoćama u razvoju u sportu te potaknuti njihovo integriranje i prihvaćanje unutar društvene zajednice.

Ključne riječi: mediji, djeca i mladi s teškoćama u razvoju, smanjenje marginaliziranja, sport

ABSTRACT
The media is used for educational, informational and entertainment purposes. They have great power to influence the formation of public opinion, attitudes, but also the behavior of individuals. They became the main educators of people in general, persons of children and youth. The influence of the media is present through newspapers, radio and television stations, and more recently through the Internet. We usually define the media as a means of communicating or transmitting news, however, in order to define the media in a concrete and precise way, but also its roles and functions, we must take into account that there are many interpretations of the purpose and functions of media and journalism. The influence of the media on improving the quality of life of children and young people with learning disabilities is an important topic for which it is necessary to find a place in publications, magazines, radio shows and the scientific and general public. The media can encourage certain behaviors, contribute to the development of society as a whole, encourage tolerance and acceptance of children and young people with

learning disabilities in society. The importance of participation and continuous participation in sports of children with learning disabilities is multiple and the emphasis is on health benefits, improving the quality of life and improving social skills. Children and young people with learning disabilities participate in various sports activities within sports clubs and associations, as well as in the teaching of physical education and health in the educational system, but their participation is still extremely limited. With an appropriate approach, the media can contribute to reducing the marginalization of children with learning disabilities in sports and encourage their integration and acceptance within the community.

Keywords: media, children and youth with learning disabilities, reduction of marginalization, sport

UVOD

Pojam tolerancija označava osvještenost o postojanju različitosti u odnosu na nas same te prihvaćanje i razumijevanje istoga u svakodnevnom životu. Društvo je kroz povijest imalo vrlo netolerantan stav prema djeci s teškoćama u razvoju. Njihove se potrebe nisu uvažavale i često su bili izolirani, dok članovi obitelji i zajednice nisu bili prilagodljivi. U Sparti su djecu s teškoćama odvodili na planinu Tajget i ostavljali ih na milost i nemilost prirode i životinja. U 11. i 12. stoljeću osnivaju se institucije koje osiguravaju stalnu brigu i pomoć za osobe s teškoćama pri čemu se tek u 17. i 18. stoljeću spominju prve ideje o školovanju djece s teškoćama. Do dvadesetog stoljeća različiti oblici skrbi za osobe s posebnim potrebama najčešće se temeljila na zatvaranje u posebne ustanove i odjeljivanjem od „normalnih“ građana. Djeca su bila u posebnim roditeljskim domovima ili ustanovama. Razvio se poseban sustav specijalnog školstva koji je doveo do sve veće segregacije, diskriminacije i socijalne isključenosti djece s teškoćama. Sredinom 20. stoljeća stav se počinje mijenjati. Politika jednakih mogućnosti, tek je 1985. godine počela zastupati jednaka prava za sve ljude. Od društva je tražila da stvori pravne, socijalne i gospodarske pretpostavke u kojima osobe s teškoćama sukladno svojim osobnim mogućnostima mogu koristiti pravo na jednakost (Opić, Bilić i Jurčić, 2015). U skladu s time socijalni model ne gleda na osobe s teškoćama kroz njihova ograničenja i teškoće, nego kroz njihove sposobnosti, interese, potrebe i prava (Zrilić, 2003). Integracija i inkluzija postaju novi principi prihvaćanja osoba s teškoćama. Pojam integracije javlja se kao suprotnost postupku segregacije (izdvajanja) djece s teškoćama u razvoju dok inkluzija naglašava kako nismo svi jednaki, a tu nejednakost i različitost treba poštivati.

PODJELA TEŠKOĆA

Osobe s tjelesnim teškoćama mogu se podijeliti u nekoliko različitih skupina, a to su skupine osoba kojima su oštećene sposobnosti učenja, skupine osoba s oštećenom sposobnošću komuniciranja i skupine osoba čije tjelesne teškoće ne utječu na njihove sposobnosti učenja i komuniciranja. Prema Zrilić (2013) među djecu s teškoćama ubrajamo djecu sa sniženim intelektualnim sposobnostima, djecu s autizmom, djecu s oštećenjima vida i sluha, djecu s poremećajima i kroničnim bolestima, djecu sa smetnjama u ponašanju, s poremećajem pažnje te djecu sa specifičnim teškoćama u učenju. Prema orijentacijskoj Listi vrsta teškoća u razvoju (Pravilnik o

osnovnoškolskome i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015) navodi se sedam skupina teškoća, a to su:

1. Oštećenje vida,
2. Oštećenje sluha,
3. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju,
4. Oštećenja organa i organskih sustava,
5. Intelektualne teškoće,
6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja,
7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkome razvoju.

Za psihosocijalni razvoj djece s teškoćama u razvoju važno je prijateljstvo i prihvaćenost od strane vršnjaka. Unatoč velikoj integraciji u u redovne škole, školski sustav još uvijek u potpunosti ne zadovoljava sve njihove potrebe. Istraživanja otkrivaju da su djeca s teškoćama u razvoju učestalije nego djeca bez teškoća u razvoju neprihvaćena među vršnjacima (Overton & Rausch, 2002). Problem je to na kojem treba neprestano raditi i koji traži pomoć i uključenost odraslih i institucija. Obitelj je prva koja djecu uči toleranciji i prihvaćanju različitosti. Dijete se toleranciji uči gledajući prihvatljive oblike ponašanja u vlastitoj obitelji od najranije dobi. Prvi preduvjet je empatija – razumska sposobnost razumijevanja tuđih osjećaja i problema.

SPORT I DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Sport je opće ljudsko dobro i jedan od najizrazitijih oblika čovjekove kreativnosti. Bavljenje sportom jedan je od važnih čimbenika očuvanja zdravlja djece te stvaranja radnih i obrambenih sposobnosti čime ima i značajnu društvenu ulogu. Ta uloga je prvenstveno usmjerena ka odgojno-obrazovnim vrijednostima. Za djecu, mlade i odrasle sport predstavlja vrlo važnu obrazovnu, ali i socijalizacijsku aktivnost. Ona u velikoj mjeri može uljepšati odrastanje i pripremiti ih za različite uloge i odgovornosti u odrasloj dobi. Stvara brojna iskustva. Bavljenje sportom može biti vrlo korisno i može postići odgovorno socijalno i društveno ponašanje, bolji školski uspjeh, usvajanje moralnih vrijednosti i navika zdravog života. Sudjelovanje u sportu, osobito u ekipnim sportovima, uči mlade timskom radu, vođenju, samodisciplini, odgovornosti, toleranciji, ustrajnosti, poštovanju autoriteta, razvija radne navike, jača karakter, samopoštovanje i samopouzdanje. Imaju razvijenije i socijalne vještine, više su orijentirani na grupni rad, imaju osjećaj za osobe oko sebe i imaju bolju fizičku kondiciju, a samim time i poboljšano zdravstveno stanje i danas neizostavnu estetsku komponentu. Sudjelovanje djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom u sportu i prilagođenim tjelesnim aktivnostima pruža im višestruku dobrobit. Ona se odnosi na poboljšanje socijalizacije, povećanje snage i opsega pokreta, sprječavanje nastanka kontraktura te poboljšanje rada pojedinih organa i organskih sustava. Također, integracijom djece i osoba s invaliditetom u sportske i rekreativne programe uklanjaju se predrasude i podiže njihovo samopouzdanje. Sve navedeno od ključne je važnosti za njihovo aktivno i ravnopravno participiranje u zadacima i aktivnostima svakodnevnog života. Individualizacija i prilagodba ključne su za postizanje maksimalnog potencijala djece s teškoćama u razvoju kao i osoba s invaliditetom.

Česti problem je izbor sportskih sadržaja kojih je premali broj ili izbora uopće nema. Osobito u manjim sredinama. Druge prepreke za bavljenje tjelesnom aktivnošću su

prijevoz, slaba ili nikakva prilagođenost sportskih terena i sportske opreme, slaba dostupnost prilagođenih programa vježbanja te pomanjkanje stručnog kadra. Provedba tjelesnih aktivnosti zahtjeva maksimalnu individualizaciju prostora, opreme i što je najvažnije metoda rada u skladu s mogućnostima, sposobnostima i željama pojedinca.
Balić (2021) smatra da su djeca s teškoćama u razvoju osjetljiva društvena skupina koja se u manjoj mjeri bavi sportskim i rekreacijskim aktivnostima i koja ima ograničenije mogućnosti sudjelovanja u istima u odnosu na djecu bez teškoća u razvoju. Izbor sportskih sadržaja namijenjenih djeci s teškoćama u razvoju je sužen, a sudjelovanje u izabranim sportskim aktivnostima determinirano je čitavim nizom različitih čimbenika i faktora koji se odnose na resurse i barijere, podupiruće čimbenike, preferencije i sposobnosti djeteta s teškoćama u razvoju. Osim toga ono što ih još uvijek isključuje su neznanje, strahovi i predrasude drugih ljudi. Jedan od pozitivnih primjera potpore je Hrvatski školski sportski savez koji potiče njihovo aktivno sudjelovanje u školskom sportu. Organizacija Državnih prvenstava uz pomoć pokroviteljstva Ministarstva turizma i sporta, jedan je od njihovih programa.

MEDIJI

Medij najčešće određujemo kao sredstvo komuniciranja ili prenošenja vijesti, no da bismo na konkretan i precizan način definirali medij, ali i njegove uloge i funkcije, moramo imati u vidu da postoji mnogo tumačenja svrhe, ali i funkcije medija i novinarstva. Ovisno o tome tko tumači medije (znanost, poslovni ili politički krugovi), razlikuju se pogledi na medije, odnosno uloge medija u suvremenome svijetu.
Prema Dulčić (2014) mediji kroz povijest razvoja predmodernog i modernog društva sredstva su komunikacije koja se prilagođavaju društvenim promjenama, ali uvijek u funkciji održavanja date strukture društvene moći. Postoji mnoštvo podjela medija, a neke od njih su one na tiskane ili elektroničke, tradicionalne (stare) i suvremene (nove), prema tehničkim obilježjima, ulozi u komunikacijskom procesu, stupnju javnosti te broju medijskih elemenata. Danas uz pojam novih medija svrstavamo riječi poput elektronički, digitalni, interaktivni ili multimedija (radio, televizija, internet, novine, plakati, magazini, film, knjige, časopisi, stripovi). Mediji mogu biti vrlo korisni i neizbježni su u obrazovanju, informiranju i zabavi djece i adolescenata. Potiču na određeni tip ponašanja, doprinose razvoju društva u cjelini, podržavaju toleranciju, smanjuju razliku između društvenih slojeva te osnažuju maštu i kreativnost. Međutim njihovi utjecaji mogu biti i štetni: pretjeran konzumerizam, opsjednutost zabavom, manipulacija, jezična nekultura, pornografija, rodna diskriminacija, pasivizacija, nasilje itd. Takvi se utjecaji mogu spriječiti ili u velikoj mjeri ublažiti roditeljskim kontroliranjem korištenja medija (nadzor nad količinom, mjestom i sadržajima kojima je dijete izloženo, komentiranje i razgovor prilikom i nakon gledanja sadržaja, kao i pružanje primjera i učenje odgovornog korištenja medija).
Rus-Mol i Zagorac-Keršer (2005, prema Jurčić, 2017) izdvajaju sljedeće najvažnije funkcije medija:

1. Informacija (povećanje opće informiranosti građana i davanje kvalitetnijih informacija radi boljeg odlučivanja o najvažnijim pitanjima zajednice);
2. Artikulacija (oblikovanje i postavljanje problema u realne i vidljive okvire u kojima ih javnost može opažati);

3. Agenda Setting (uspostavljanje prioriteta u tretmanu društvenih tema te stavljanje istih na mjesta gdje se oni trebaju rješavati bez odgađanja);
4. Kritika i kontrola (omogućiti da se ništa ne skrije od javnosti, nadzirati vlast, biznis i sve javne nositelje ovlasti);
5. Zabava;
6. Obrazovanje;
7. Socijalizacija i vodstvo;
8. Integracija (mediji na mnoge načine spajaju ljude, kulture, vjere i sl.)

Beštak (2019) prikazuje analizu sadržaja članaka objavljenih u tri dnevne hrvatske novine – Jutarnji list, Večernji list i Novi list u ožujku, mjesecu svjesnosti o Downovom sindromu u razdoblju od 2010. do 2015. godine kako bi se zaključilo o reprezentaciji djece s Downovim sindromom u hrvatskim medijima. U radu su definirani ključni pojmovi za shvaćanje problematike rada poput uloge i utjecaja masovnih medija, karakteristika Downovog sindroma kao i važnost izvještavanja o djeci s Downovim sindromom. Cilj rada bio je istražiti kako se i u kojoj mjeri prikazuju djeca s Downovim sindromom u medijima te pomažu li mediji u inkluziji djece s Downovim sindromom u društvo. Autorica zaključuje kako postoji značajan napredak u načinu izvještavanja o djeci u novinama tijekom analiziranog razdoblja. Djeca s Downovim sindromom u novinama većinom se prikazuju empatično i osnažujuće, ali ne spominju se dovoljno i rijetko im se daje prilika da i sami budu izvor informacija. Veliki mislilac Noam Chomsky smatra da mediji u suvremenome društvu imaju presudnu ulogu u sastavu kontrole i nadzora masa, a njima upravljaju privatni kapital i javni interesi.

Znanstveno proučavanje medijskih utjecaja počelo je još početkom 20. stoljeća. Tijekom proučavanja mijenjalo se mišljenje znanstvenika i medijskih kritičara o medijima i snazi medijskih utjecaja, kao i znanstvene metode pomoću kojih se pokušalo odgovoriti na pitanja kako mediji utječu na korisnike, kako utječu na odrasle i osobito na djecu. Ovo je istraživanje vrlo složeno jer, kako ističu O'Sullivan i suautori (2003), važan čimbenik istraživanja utjecaja medija jest publika. Pomenuti autori ističu da ne utječe na pojedinca samo ono što se prima posredstvom medija, već i pasivnost okoline (obitelj i škola), ali i osobna pasivnost, tj. emotivna i inteligentna nespremnost za život s medijima

ZAKLJUČCI

Autori su mišljenja da su djeca s teškoćama i njihova uključenost u sport premalo ili gotovo nimalo zastupljeni u medijima. Pojavljivanje se većinom odnosi na invalidnost, a ne na prikaz njihovog svakodnevnog i sportskog života. Uključenost u društvo trebalo bi biti važnije nego li prikaz različitosti i/ili invalidnosti kao problema i prepreke. Prenošenje informacija i pozitivne riječi koju mediji mogu prenijeti o djeci s teškoćama u razvoju i njihovoj uključenosti u sportske aktivnosti izuzetno je važna. Mediji imaju jak utjecaj i težinu za pravovremen i jak prijenos informacija prema sveukupnom građanstvu, snagu da kroz sportski i obrazovni program utječu na perspektivu i prihvaćanje osoba s teškoćama u razvoju. Uvođenjem i emitiranjem veće količine programa o sportskim aktivnostima osoba s teškoćama u razvoju društvo bi se više senzibiliziralo i prihvatilo ih kao sastavni dio naše zajednice, što u konačnici i jesu. Zapošljavanjem osobe s teškoćom ili invaliditetom u nekom od sektora sportskog izvještavanja doprinijelo bi se tome da javnost bude više upoznata sa sportskim

aktivnostima djece s teškoćama u razvoju a i njihova integracija u društvo bi bila uspješnija. Sport i tjelovježba trebali bi biti dostupni svima i nikakva vrsta teškoće ili invaliditeta ne bi smjela biti zapreka za uključivanje u sportske programe. Ideja obrnute integracije tj. uključivanja sportaša bez invaliditeta u sportske aktivnosti sportaša s invaliditetom dobar je primjer kako promijeniti stav prema sposobnostima drugih sportaša. Sukladno tome treba podržavati i razvijati inicijative kao što je „skupni sport" osoba s teškoćama u razvoju i/ili invaliditetom i onih bez invaliditeta. Kako bi se ispunio taj cilj, od iznimne je važnosti obrazovanje nastavnika tjelesnog odgoja, kao i pružanje informacija o dostupnim sportskim aktivnostima roditeljima djece s teškoćama u razvoju. Kao društvo trebamo težiti ideologiji da smo svi različiti a jednaki.

LITERATURA

Balić, T. (2021). *Sport i djeca s teškoćama u razvoju* (Diplomski rad). Preuzeto s https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:199:638802

Beštak, A. (2019). *Reprezentacija djece s Downovim sindromom u medijima: longitudinalna analiza 2010.-2015.* (Diplomski rad). Preuzeto s https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:114:554160

Dulčić, D. (2014). Masovni mediji i postmoderno društvo. *Media, culture and public relations, 5*(1), 87-97. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/122447

Jurčić, D. (2017). Teorijske postavke o medijima – definicije, funkcije i utjecaj. *Mostariensia, 21*(1), 127-136. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/file/280344

Opić, S., Bilić, V. i Jurčić, M. (2015). *Odgoj u školi (znanstvena monografija)*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Overton, S., & Rausch, J. L. (2002). Peer relationships as support for children with disabilities: An analysis of mothers' goals and indicators for friendship. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 17*(1), 11-29. https://doi.org/10.1177%2F1088357602017001 02

Pravilnik o osnovnoškolskome i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. (2015). Preuzeto 20. veljače 2022. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/ 2015_03_24_510.html

O'Sulivan, T., Dutton, B., & Rayner, P. (2003). *Studying the Media, 3rd Edition*. London, New York: Oxford Press.

Zrilić, S. (2003). Promjene u pristupu odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina, 8*(1), 141-153.

Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole - Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje.* Zadar: Sveučilište u Zadru.

VERBALNA I NEVERBALNA KOMUNIKACIJA SREDNJOŠKOLACA SA OŠTEĆENJEM VIDA

VERBAL AND NONVERBAL COMMUNICATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Marijana VESELINOVIĆ, Dunja STEKIĆ, Milja ZEC, Milkica MARJANOVIĆ

[1]Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Komunikacija predstavlja osnovni oblik ljudskog ponašanja tokom kog se vrši proces prenošenja informacija, ideja, misli i stavova i u odnosu na cilj komunikacije može biti verbalna ili neverbalna. Cilj rada je utvrđivanje uspešnosti srednjoškolaca sa oštećenjem vida u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji i utvđivanje razlika u odnosu na sociodemografske kategorije. U istraživanju je učestvovalo 30 srednjoškolaca sa oštećenjem vida (46.7% slepih, 53.3% slabovidih), oba pola (56.7% ženskog pola), uzrasta od 15 do 19 godina (AS = 16.70, SD = 1.18). Korišćena je prilagođena Skala za ispitivanje socijalnih veština za srednjoškolce (Social Skills: A check list of important skills for those gratuading from high school). Rezultati su pokazali da se srednjoškolci sa oštećenjem vida u odnosu na pol ne razlikuju u komunikaciji, ali se razlikuju u odnosu na kategoriju oštećenja vida u neverbalnoj komunikaciji ($F = 2.27$, $p < 0.05$). Takođe se ne razlikuju u odnosu na obrazovni smer, ali su se razlike pojavile u odnosu na uspeh u školi tj. učenici sa odličnim uspehom su se pokazali bolji u verbalnoj komunikaciji ($F = 5.06$, $df1 = 3$, $df2 = 26$, $p < 0.05$). Nalazi impliciraju da na razvoj oba vida komunikacije treba intenzivnije raditi sa slepim srrednjoškolcima, ali i sa onima sa nižim školskim uspehom.

Ključne reči: srednjoškolci, oštećenje vida, verbalna i neverbalna komunikacija

ABSTRACT

Communication is a basic form of human behavior during which the process takes place of transmitting information, ideas, thoughts and attitudes and in relation to the goal of communication can be verbal or non-verbal. The aim of this paper is to determine the success of high school students with visual impairment in verbal and non-verbal communication. The study involved 30 high school students with visual impairment (46.7% blind, 53.3% visually impaired), both sexes (56.7% female), aged 15 to 19 years (AS = 16.70, SD = 1.18). For this study was used an adapted Social Skills Scale (Social Skills: A checklist of important skills for those gratuading from high school). The results showed that high school students with visual impairment do not differ in gender in communication, but differ in the category of visual impairment in nonverbal communication ($t = 2.27$, $p < 0.05$). They also do not differ in relation to the educational direction, but the differences appeared in relation to the success in school, actually students with excellent results proved to be better in verbal communication ($F = 5.06$, $df1 = 3$, $df2 = 26$, $p < 0.05$). The findings imply that the development of both types of communication should be done more intensively with blind high school students, but also with those with lower school success.

Keywords: high school students, visual impairment, verbal and nonverbal communication

UVOD

Verbalna i neverbalna komunikacija – teorijsko određenje

Komunikacija predstavlja primarni oblik ljudskog ponašanja i delovanja. To je proces prenošenja informacija, ideja, misli, stavova i planova među osobama tj. prenošenje različitih sadržaja sa ciljem postizanja određenih efekata između pošaljioca i primaoca poruke. Kvalitet komunikativnog odnosa može biti raznolik i njega određuju sloboda u komunikaciji, tolerancija i socijalna osetljivost, ali i kontolisanost tokom komunikacije, pismenost, saradnja i međusobno razumevanje (Zrilić, 2010). Komunikacija može biti verbalna i neverbalna. Verbalna komunikacija se izvodi korišćenjem reči i prenosi apstraktne, logičke i simboličke poruke, a sve u cilju prenošenja potpuno jasne poruke sagovorniku, bilo u pisanom ili govornom obliku (Lukić, 2016).

Neverbalna komunikacija se koristi za izražavanje emocija i stavova, utiče na socijalnu interakciju i ima veliki uticaj na doživljavanje i razumevanje verbalne komunikacije (Zrilić, 2010). Kao jedan od načina komunikacije, odnosi se na poruke koje se šalju sagovorniku putem vokalne, facijalne, posturalne ekspresije i spacijalnog ponašanja (Gligorović, 2013, prema Vučinić i sar., 2015). Osim izraza lica i položaja tela, nju čini i način odevanja, boja glasa, udaljenost od sagovornika, ali i drugi komunikativni znaci koji govore o trenutnom raspoloženju, očekivanjima i emocijama osobe koja šalje poruke. Na osnovu prethodno pomenutog, vidi se da neverbalna komunikacija ima veliki značaj u razvoju prvih socijalnih interakcija sa okolinom, razvoju socijalnih veština, ispunjavanju socijalnih uloga, obavljanju svakodnevnih aktivnosti, upoznavanju i povezivanju sa drugim osobama, ostvarivanju emotivnih veza i zapošljavanju (Wolffe, 2000, prema Stanimirović i Mijatović, 2012; Mallineni et al., 2006; Rot, 2010, prema Vučinić i sar., 2015). Sveukupno gledano, čovek je društveno biće kome su komunikativne veštine neophodan deo psihosocijalnog razvoja zbog odnosa sa drugim ljudima (Ljubešić, 2001), pa u nedostatku istih ne bi bilo moguće ostvariti bilo kakvu interakciju. Na primer, signali poslati drugoj osobi na neverbalan način mogu da znače inicijaciju i uspostavljanje kontakata, pa čak imaju ulogu i u ostvarivanju veza i intimnih odnosa. Ti signali mogu biti pogledi, dodiri, facijalna ekspresija, promene u načinu obraćanja, spacijalno ponašanje i slično. U svim tim aktivnostima neverbalne komunikacije ističe se značaj vizuelnog čula (Mallineni et al., 2006), a oštećenje vida je jedan od faktora koji, direktno ili indirektno, mogu uticati na emocionalnu ekspresiju (Vučinić i sar., 2015).

Pregled literature na temu verbalne i neverbalne komunikacije osoba sa oštećenjem vida

Moska, Kricinger i Van der Linde (Mosca, Kritizinger, & Van der Linde, 2015) navode da jezički razvoj dece sa oštećenjem vida nije popularna tema u istraživačkom svetu, pa su zato mnogi segmenti ovog razvoja još uvek nedovoljno objašnjeni. Prema Ervinu (1993) koji je sprovodio studiju posmatrajući decu sa oštećenjem vida u njihovom prirodnom okruženju, oni najviše vremena provode igrajući se samostalno ili ne radeći ništa, a najmanje vremena ga provode sa vršnjacima i učiteljima. Zbog ovakvih nalaza studije, autor zaključuje da deca sa oštećenjem vida zbog socijalne izolovanosti imaju problem sa nesigurnošću i strahom, koji dovodi do problema sa nerazumevanjem i nepravilnom upotrebom verbalnog i neverbalnog oblika komunikacije sa osobama iz

okoline bez oštećenja vida. Kada je u pitanju verbalna komunikacija dece sa oštećenjem vida na ranom uzrastu, postoji opšteprihvaćeno mišljenje, da je veoma slična kao kod dece bez oštećenja. Međutim, na kasnijem uzrastu mogu se uočiti razlike u ovoj vrsti komunikacije (Andersen et al., 1993). Isto je tvrdio i Bigelou (Bigelow, 1990) na osnovu rezultata u maloj istraživačkoj studiji koja se bavila komunikativnim veštinama i konstantnošću objekta dece sa oštećenjem vida i dece bez oštećenja vida. Između dece ove dve populacije ne postoji razlika u vremenu i intezitetu javljanja prvih 50 reči, ali postoji razlika u njihovoj upotrebi. Što se tiče ukupnog komunikativnog ponašanja Fajdetić (2015) je otkrio da najveći problem sa oba oblika komunikativnih veština imaju kasnije oslepela lica i ona koja imaju progresivnu očnu bolest. Razlog za to pronalaze u činjenici da kasno oslepele osobe ne mogu da prihvate da su izgubile čulo vida i trude se da ga sakriju od ostatka društva. Kada se njihovo komunikativno ponašanje uporedi sa osobama koje su slepe od rođenja primećuje se razlika. Kongenitalno slepi su se pokazali kao dobri komunikativni partneri osobama bez oštećenja vida za razliku od kasnije oslepelih lica. Takođe, na nivo razvijenosti komunikativnih veština, veliki uticaj ima i nivo socijalizacije osobe sa oštećenjem vida.

Imajući u vidu značaj vizuelnog kanala u percepciji komunikativnog ponašanja, neverbalna komunikacija osoba sa oštećenjem vida je često otežana usled redukovane ili u potpunosti onemogućene sposobnosti vizuelne percepcije (Mallineni et al., 2006). Uticaj oštećenja vida na proces neverbalne komunikacije je neosporan, a najveća ograničenja u ovom domenu doživljavaju kongenitalno slepa lica (Stanimirović i Mijatović, 2012). Osobe sa oštećenjem vida imaju različite šablone neverbalne komunikacije koja zavisi od stepena oštećenja vida i od godina kada je oštećenje vida nastalo (Subihi, 2013). Na primer, prema autorima Stanimirović i Mijatović (2012) visoko slabovide osobe imaju problema u tumačenju neverbalnih signala drugih osoba, ne samo zbog smanjene oštrine vida, već i zbog nedovoljno efikasne upotrebe rezidualnog vida, slabije vizuo-motorne koordinacije, fluktuirajuće pažnje itd. Tokom konverzacije osobe sa oštećenjem vida ne mogu da vide ili imaju teškoće da vide komunikacionog partnera kako gestikulira, pravi kontakt očima, koristi različite facijalne ekspresije i manipuliše delovima tela (Raver Lampman, 1990, prema Frame, 2000; Iverson & Goldin-Meadow, 1997). Zbog toga interpersonalna komunikacija između osoba sa oštećenjem vida i osobe bez oštećenja vida često bude frustrirajuća za ovu populaciju (Frame, 2000). Uprkos tome, slepi komunikativni partneri pokazuju određene gestove iako imaju manjak iskustva vezano za gestovnu komunikaciju. Konkretnije, slepa deca ne prave gestove u svim kontekstima, uglavnom samo u nekim situacijama, ali u manjoj meri nego videća deca i glavni rezultat studije iz 1997. godine (Iverson & Goldin-Meadow, 1997) je pokazao da deca sa ovom vrstom smetnje u razvoju uopšte nemaju razvijen gest pokazivanja rukom sa ispruženim kažiprstom. Slično su otkrili i Park i saradnici (Parke et al., 1980, prema Magnuson, 2006). Slepe osobe tokom komunikacije malo koriste odmahivanje glavom ili podizanje obrva u odnosu na videću populaciju.

Govor tela kao još jedan deo neverbalne komunikacije upotpunjuje verbalnu komunikaciju i olakšava je. Osobe koje su kongenitalno slepe imaju određen govor tela za konkretne komunikativne situacije, ali imaju problem kada treba nešto apstraktno i simbolično da izraze (Magnusson & Karlsson, 2008). Sve to su dobile i Vučinić i saradnici (2015) u istraživanju, a njihovi rezultati su pokazali da postoji razlika u

emocionalnoj ekspresivnosti između srednjoškolaca sa oštećenjem vida i tipične populacije. Učenici tipične populacije su bili značajnije uspešni u svim zadacima osim u simulaciji tuge. Takođe, kao značajan uticajni faktor ovog istraživanja istakao se pol tj. podatak da su devojčice sa oštećenjem vida bile uspešnije nego dečaci skoro na svim zadacima. Iste rezultate kao istraživači iz Srbije dobili su istraživači iz Hrvatske par godina ranije (Zečević i sar., 2018). Devojčice sa oštećenjem vida su pokazale značajno viši nivo socijalnih kompetencija u odnosu na dečake sa oštećenjem vida. Međutim, Bilić-Prcić, Runjić i Žolgar-Jerković (2015) koji su se bavili socijalnim veštinama dece sa oštećenjem vida, dobili su da su dečaci sa oštećenjem vida postizali bolje rezultate u zadacima socijalnih veština od devojčica.

Osnovni cilj ovog istraživanja je utvrđivanje uspešnosti srednjoškolaca sa oštećenjem vida u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji. Dodatni ciljevi su utvrđivanje razlika u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji u odnosu na sociodemografske kategorije srednjoškolaca sa oštećenjem vida tj. utvrđivanje postojanja statistički značajanih razlika vezanih za pol, kategoriju oštećenja vida, uzrast, školski uspeh i obrazovni smer.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak je činilo 30 učenika sa oštećenjem vida od čega 56.7% ženskog (17 učenica sa oštećenjem vida) i 43.3% muškog pola (13 učenika sa oštećenjem vida). Prosečan uzrast učenika je 16,7 godina, najčešći uzrast je 16 godina, a najređi 19 godina. Najmlađi učenik ima 15 godina, a najstariji 19. Zastupljena su sva četiri razreda, od kojih najviše ima učenika drugog, a najmanje učenika četvrtog razreda. Najviše učenika je bilo PTT smera, zatim fizioterapeutskog smera i najmanje učenika pravno-birotehničkog smera. Ispitivani su i slepi i slabovidi učenici i to: slepih 46.7% i slabovidih 53.3%. Od rođenja slepih je bilo 66.7%, a stečeno 33.3%. Najviše je bilo odličnih 56.7%, a najmanje dovoljnih 6.7%. Učenici nisu imali drugih smetnji u razvoju.

Merni instrument

Za potrebe ovog istraživanja korišćen je deo upitnika „*Social skills: A check list of important skills for those graduating from high school- Independent Living-Social Competence*" by the Texas School for the Blind and Visually Impaired.

Delovi upitnika koji su korišćeni tiču se verbalne i neverbalne komunikacije i socijalne učtivosti i nalaze se u Tabeli broj 1. Skala je vrednovana na sledeći način: Skoro uvek - Dete stalno prikazuje ovu veštinu u mnogim prilikama, različitim okolnostima i sa raznim ljudima; Često - Dete prikazuje ovu veštinu u nekoliko prilika, okolnosti i sa nekoliko ljudi. Ponekad - Dete može da pokaže ovu veštinu međutim, retko je prikazuje. Skoro nikada - dete nikada ili retko prikazuje ovu veštinu. U svojim svakodnevnim rutinama, neobično je videti dete da pokazuje ovu veštinu. U Tabelama u odeljku Rezultati su prikazani samo ajtemi na kojima su dobijene statistički značajne razlike.

Tabela 1. Prikaz ajtema korišćenih za obradu podataka
Table1. Display of items used for data processing

Da li je svestan ličnog prostora i fizičkog kontakta u toku razgovora?
Da li je svestan lica druge osobe tokom razgovora?

Da li je svestan odgovarajućih gestova u razgovoru?
Da li je svestan izraza lica?
Da li je svestan ličnog stava i položaja i namenskog korišćenja ruku?
Sluša tokom razgovora bez neprikladnog prekidanja.
Tokom razgovora, reaguje u kontekstu i ostaje na temi.
Prati razgovore u grupi i odgovara u kontekstu.
Započinje, nastavlja, razvija i zaključi razgovore sa drugima.
Da li je svestan sopstvenog uticaja na druge tokom razgovora.
Govori jasno, odgovarajućom brzinom i jačinom.
Koristi odgovarajući jezik poštujući slušaoca.
Traži relevantna pitanja da dobije informacije.
Zahteva, prihvata ili odbija efikasno javnu pomoć..
Prepoznaje kada mu je potrebno pomoć videćih osoba.
Prepoznaje podesnost primenjene pomoći u odnosu na potrebe drugih.
Uzvraća pomoć ako je potrebno.
Učestvuje u neformalnim grupnim aktivnostima.
Poziva druge da učestvuju u aktivnostima.
Preuzima odgovornost za planiranje grupnih aktivnosti.
Koristi računar u slobodno vreme.
Koristi računar u školi za učenje i rad.
Na kom času najčešće koristi računar?
Priznavanje uzajamne privlačnosti.
Poznavanje opcija plaćanja troškova nastalih u toku sastanka (dele se troškovi, jedna osoba plaća, naizmenično plaćanje.

Način sprovođenja istraživanja

Istraživanje je sprovedeno tokom 2018. godine u školi za decu sa oštećenjem vida „Veljko Ramadanović" i u fizioterapetskoj školi u Derventi. Ispitivani su učenici svih razreda srednje pravno-birotehničke i PTT škole. Ispitivanje je sprovedeno pod nadzorom nastavnika i vaspitača, a dozvola za rad i objavljivanje rezultata dobijena je od strane direktora škole i roditelja učenika.

Metode obrade podataka

Za opis podataka korišćeni su deskriptivni statistici i procenti. Za dalju obradu podataka korišćena je ANOVA analiza. Analiza i obrada podataka je rađena uz pomoć paketa namenjenog statističkoj obradi podataka za društvene nauke (SPSS for Windows, version 25.0) i podaci su prikazani tabelarno.

REZULTATI

Tabela 2. Distribucija podataka za varijablu *Priznavanje uzajamne privlačnosti* u odnosu na pol
Table 2. Distribution of data for the variable *Recognition of mutual attraction* in relation to gender

Varijabla	**Pol**	**N**	**AS**	**SD**
Priznavanje uzajamne privlačnosti	Muški	13	1.77	0.20
	Ženski	17	2.76	0.18

U Tabeli 2. se vidi da kod varijable *Priznavanje uzajamne privlačnosti* (p = 0.001, *df* = 28, F = -3.65) postoji razlika i da su ispitanici muškog pola češće priznavali fizičku privlačnost.

Tabela 3. Distribucija podataka varijable *Da li je svestan odgovarajućih gestova u razgovoru (trese glavom, da ili ne, pokazivanje, mahanje)* i *Prepoznaje kada mu je potrebna pomoć videćih osoba* u odnosu na kategoriju oštećenja vida
Table 3. Distribution of data variable *Is aware of appropriate gestures in conversation (shakes his head, yes or no, pointing, waving)* and *Recognizes when he needs the help of sighted persons* in relation to the category of visual impairment

Varijabla	Kategorija OV	N	AS	SD
Da li je svestan odgovarajućih gestova u razgovoru (trese glavom, da ili ne, pokazivanje, mahanje)	Slepi	14	2.43	1.02
	Slabovidi	16	1.50	0.63
Prepoznaje kada mu je potrebna pomoć videćih osoba	Slepi	14	1.71	0.91
	Slabovidi	16	2.44	1.03

Iz Tabele 3. se može videti da statistički značajne razlike postoje kada su u pitanju varijable *Da li je svestan odgovarajućih gestova u razgovoru (trese glavom, da ili ne, pokazivanje, mahanje)* i *Prepoznaje kada mu je potrebna pomoć videćih osoba* u odnosu na kategoriju oštećenja vida. Kod prve varijable *Da li je svestan odgovarajućih gestova u razgovoru (trese glavom, da ili ne, pokazivanje, mahanje)* (p = 0.01, *df* = 3.05, F = 28) slabovidi učenici su svesniji ovih gestova, iako postoje mnogi distraktori u njihovom vizuelnom funkcionisanju. Dok su na varijabli *Prepoznaje kada mu je potrebna pomoć videćih osoba* (p = 0.05, *df* = 28, F = -2.02) slepi učenici uspešniji, odnosno prepoznaju situaciju kada im je potrebna pomoć videćih osoba.

Tabela 4. Distribucija podataka za varijable *Da li je svestan sopstvenog uticaja na druge tokom razgovora (da li ima percepciju nivoa zainteresovanosti drugih* i *Poznavanje opcija plaćanja troškova nastalih tokom sastanka (dele se troškovi, plaćanje naizmenično)* u odnosu na uzrast učenika
Table 4. Distribution of data for variables *Is he aware of his own influence on others during the interview (does he have a perception of the level of interest of others* and *Knowledge of payment options incurred during the meeting (sharing costs, paying alternately)* in relation to student age

Varijabla	Godine	N	AS	SD
Da li je svestan sopstvenog uticaja na druge tokom razgovora (da li ima percepciju nivoa zainteresovanosti drugih	15 god	4	1.75	0.48
	16 god	11	2.82	0.26
	17 god	8	2.00	0.33
	18 god	4	1.75	0.75
	19 god	3	1.00	0.00
Poznavanje opcija plaćanja troškova nastalih tokom sastanka (dele se troškovi, plaćanje naizmenično, jedna osoba plaća)	15 god	4	1.50	0.29
	16 god	11	2.27	0.27
	17 god	8	2.25	0.25
	18 god	4	1.50	0.29
	19 god	3	3.33	0.33

U Tabeli 4. se može videti da, u odnosu na uzrast, razlike postoje i to: *Da li je svestan sopstvenog uticaja na druge tokom razgovora (da li ima percepciju nivoa*

zainteresovanosti drugih (p = 0.05, *df* = 4, F = 2.79), gde se pokazalo da su učenici sa 19 godina, ujedno i najstariji u ispitivanoj grupni, najuspešniji. Dok kod varijable *Poznavanje opcija plaćanja troškova nastalih tokom sastanka (dele se troškovi, plaćanje naizmenično, jedna osoba plaća)* postoji razlika, takođe, (p = 0.02, *df* = 4, F = 3.41), ali su se podjednako uspešnima pokazali ispitanici sa 15 i 18 godina u odnosu na druge uzraste.

Tabela 5. Distribucija podataka na varijablama u vezi *socijalne učtivosti* u odnosu na uspeh u školi
Table 5. Distribution of data on variables related to *social courtesy* in relation to school success

Varijabla	Uspeh	N	AS	SD
Razlika postoji u odnosu na uspeh u školi među ispitanicima sa OV po pitanju svesnosti ličnog prostora i fizičkog kontakta	Dovoljan	2	3.00	0.00
	Dobar	3	1.67	0.67
	Vrlo dobar	8	1.50	0.27
	Odličan	17	1.35	0.15
Tokom razgovora reaguje u kontekstu i ostaje u temi	Dovoljan	2	2.00	1.00
	Dobar	3	3.00	0.58
	Vrlo dobar	8	1.75	0.25
	Odličan	17	1.35	0.17
Prati razgovore u grupi i odgovara u kontekstu	Dovoljan	2	1.50	0.50
	Dobar	3	3.00	0.00
	Vrlo dobar	8	2.13	0.23
	Odličan	17	1.35	0.15
Govori jasno, odgovarajućom brzinom i jačinom	Dovoljan	2	2.50	0.50
	Dobar	3	1.67	0.67
	Vrlo dobar	8	2.00	0.27
	Odličan	17	1.29	0.14
Koristi odgovarajući jezik poštujući slušaoca	Dovoljan	2	2.50	0.50
	Dobar	3	2.00	0.00
	Vrlo dobar	8	2.00	0.19
	Odličan	17	1.35	0.15
Prepoznaje kada mu je potrebna pomoć videćih osoba	Dovoljan	2	2.50	1.50
	Dobar	3	3.00	0.58
	Vrlo dobar	8	2.75	0.25
	Odličan	17	1.59	0.19
Prepoznaje podesnost primenjene pomoći u odnosu na potrebe drugih	Dovoljan	2	3.50	0.50
	Dobar	3	2.33	0.33
	Vrlo dobar	8	2.13	0.30
	Odličan	17	1.65	0.19
Razume društveno odgovarajuće načine da pokaže ljubav	Dovoljan	2	3.00	0.00
	Dobar	3	1.67	0.33
	Vrlo dobar	8	1.63	0.18
	Odličan	17	1.47	0.13

Rezultati su pokazali da su učenici sa odličnim uspehom imali najbolje rezultate na svim pitanjima, a iz Tabele 5. se vidi da razlike postoje i to u vezi sledećih varijabli. Razlika postoji u odnosu na uspeh u školi među ispitanicima sa oštećenjem vida po pitanju *svesnosti ličnog prostora i fizičkog kontakta* (p = 0.03, *df* = 3, F = 3.40); *Tokom*

razgovora reaguje u kontekstu i ostaje u temi (p = 0.02, *df* = 3, F = 4.10); *Prati razgovore u grupi i odgovara u kontekstu* (p = 0.001, *df* = 3, F = 8.06); *Govori jasno, odgovarajućom brzinom i jačinom* (p = 0.05, *df* = 3, F = 3.07); *Koristi odgovarajući jezik poštujući slušaoca* (p = 0.01, *df* = 3, F = 4.43); *Prepoznaje kada mu je potrebna pomoć videćih osoba* (p = 0.01, *df* = 3, F = 4.56); *Prepoznaje podesnost primenjene pomoći u odnosu na potrebe drugih* (p = 0.02, *df* = 3, F = 3.83); *Razume društveno odgovarajuće načine da pokaže ljubav* (p = 0.01, *df* = 3, F = 5.36).

Tabela 6. Distribucija podataka koje su vezane sa *asertivnost* u odnosu na obrazovni smer
Table 6. Distribution of data related to assertiveness in relation to education

Varijabla	Obrazovni smer	N	AS	SD
Učestvuje u neformalnim grupnim aktivnostima	pravno-birotehnička	8	2.50	0.27
	ptt	11	1.91	0.16
	fizioterapeutski smer	10	1.30	0.15
	krojač i konfekcionar	1	/	/
Poziva druge da ucestvuju u aktivnostima	pravno-birotehnička	8	2.13	0.35
	ptt	11	3.00	0.27
	fizioterapeutski smer	10	1.30	0.21
	krojač i konfekcionar	1	/	/
Preuzima odgovornost za planiranje grupnih aktivnosti	pravno-birotehnička	8	2.88	0.23
	ptt	11	3.36	0.24
	fizioterapeutski smer	10	2.30	0.26
	krojač i konfekcionar	1	/	/
Koristi računar u školi za učenje i rad	pravno-birotehnička	8	1.88	0.30
	ptt	11	2.45	0.16
	fizioterapeutski smer	10	2.50	0.30
	krojač i konfekcionar	1	/	/

Iz Tabele 6. vidi se da se fizioterapetski smer izdvojio kao najuspešniji u vezi sa varijablama: *Učestvuje u neformalnim grupnim aktivnostima* (p = 0.001, *df* = 3, F = 7.40). *Poziva druge da učestvuju u aktivnostima* (p = 0.00, *df* = 3, F = 6.13). *Preuzima odgovornost za planiranje grupnih aktivnosti* (p = 0.02, *df* = 3, F = 4.01). PTT smer je bio najbolji u vezi varijable *Koristi računar u školi za učenje i rad* (p = 0.05, *df* = 3, F = 2.99) u odnosu na ostale smerove.

DISKUSIJA

Osobe sa oštećenjem vida, zbog prirode svog vizuelnog funkcionisanja, bilo da je ograničeno ili da u potpunosti nedostaje, nemaju tačnu predstavu ne samo o svom telu i fizičkom izgledu, već i o fizičkom izgledu, gestikulaciji, pokretima svojih sagovornika (Vučinić i sar., 2013). Takođe, često su uskraćeni za informacije o neverbalnim gestovima koje ispoljavaju njihovi partneri u komunikaciji, klimanje glavom, pokreti i mimika lica, pa se zato ne upuštaju često i lako u razgovore (Subihi, 2013; Wolffe, 2000, prema Vučinić i sar., 2013).

Rezultati koji su dobijeni u ovom istraživanju, a u vezi sa neverbalnom komunikacijom prate tvrdnje gorenavedenih autora. U prepoznavanju gestova tokom uzajamne komunikacije daleko su uspešniji slabovidi učenici što je bilo i za očekivati, jer slabovide

osobe svoj rezidualni kapacitet koriste maksimalno efikasno, što je suprotno od rezultata istraživanja iza kojih stoje autori Stanimirović i Mijatović (2012), gde je dobijeno da slabovide osobe nedovoljno koriste svoj rezidualni vid za potrebe neverbalne komunikacije. Međutim, na ajtemima koji se odnose na socijalne situacije u traženju pomoći od osoba bez oštećenja vida, slepi učenici su bili uspešniji od slabovidih. Moguće objašnjenje za ovakav rezultat je da učenici koji su slabovidi i imaju određeni postotak rezidualnog vida, pogrešno procenjuju da im ne treba pomoć, pa otuda i slabiji rezultati u odnosu na slepe učenike.

Ono što se sledeće pojavilo kao statistička značajnost je to što su se učenici muškog pola sa oštećenjem vida izdvojili kao uspešniji u slučaju kada treba da se prizna ili iskaže uzajamna privlačnost. To može da govori da u populaciji sa oštećenjem vida vlada veća sloboda u emotivnim potragama za partnerom od strane muškog pola, a slično je dobijeno i pre par godina u istraživanju Bilić-Prcić i saradnika (Bilić-Prcić i sar., 2015). Autori su pokazali da su se dečaci sa oštećenjem vida pokazali uspešnijima u domenu socijalnih veština od devojčica, iako je par godina pre toga suprotno dobijeno (Zečević i sar., 2018). Takođe, u istraživanju grupe autora (Salleh, Jelas, & Zainal, 2011) pokazano je da oštećenje vida utiče na sve segmente socijalnih veština, ali se uticaj ove vrste smetnje u razvoju pokazuje u neverbalnoj komunikaciji. Takođe, autor ističe da je neophodno raditi na razvoju tih veština, jer zbog oštećenja vida slepi i slabovidi učenici nemaju priliku da oponašaju tuđe pokrete, mimike, gestikulacije, samim tim njihovi pokreti tokom razgovora su neprirodni, što ih čini vrlo nesigurnim, pa se često povlače i postaju društveno izolavani, bez želje da učestvuju u aktivnostima sa vršnjacima bez oštećenja. U našem istraživanju se pokazalo slično, da ispitanici sa oštećenjem vida nisu pokazali visok nivo snalaženja u socijalnim situacijama kao što su ajtemi *Da li je svestan sopstvenog uticaja na druge tokom razgovora (da li ima percepciju nivoa zainteresovanosti drugih)*. Konkretno, kod ovih ajtema, statistički značajna razlika bila je vezana samo za uzrast. Tačnije, za prvu tvrdnju se izdvojio pokazatelj da su najstariji učenici bili svesni svog uticaja na druge osobe, što je i očekivano u odnosu na mlađe uzraste, jer stariji ispitanici su imali vremena tokom pohađanja srednje škole da usvoje određene načine i norme ponašanja, u odnosu na učenike koji su tek pošli u srednju školu. Takođe, u istraživanju grupe autora Bilić-Prcić i saradnika (2015) prema procenama roditelja, učenici starijeg školskog uzrasta bili su uspešniji na svim poljima socijalnih veština u odnosu na učenice istog uzrasta.

U ovom istraživanju smo otkrili da su se na svim varijablama koje su u vezi sa socijalnom učtivošću bolje pokazali učenici koji su imali odličan uspeh. To se negde nadovezuje i na sledeću analizu pomoću koje smo dobili značajne razlike u vezi sa veštinama asertivnosti u odnosu na obrazovni smer. Naše istraživanje pokazalo je da ovaj domen socijalnih veština zavisi i od obrazovnog smera koje učenik pohađa, pa su se tako učenici sa oštećenjem vida fizioterapeutskog smera pokazali kao najuspešniji u učestvovanju, iniciranju i planiranju grupnih aktivnosti u odnosu na ostale smerove. Ovaj rezultat može da nam govori da se učenici koji su efikasni u učenju i izvrašvanju školskih obaveza i oni koji upisuju najzahtevniji srednjoškolski smer tj. fizioterapeutski, koji se nalazi pri medicinskoj školi i koji zahteva mnogo veću socio-emocionalnu i kognitivnu zrelost u odnosu na ostale smerove, značajno više upoznati sa svim normama verbalne i neverbalne komunikacije i svih njihovih aspekata. Jedna od naših pretpostavki za ovakav rezultat je ta što je za ovu vrstu škole potrebna određena spremnost i zrelost u svakom

razvojnom domenu i što se pri upisu u ovakve škole primenjuju određeni rigorozni kriterujumi, što već govori da kvalifikacije prolaze samo određeni učenici sa oštećenjem vida. Međutim, tu pretpostavku ne možemo sa sigurnošću da tvrdimo, dok se detaljnije ne istraži.

Na kraju, postoje dva ograničenja koja su se javila tokom ovog istraživanja. Glavno ograničenje ove studije je veličina uzorka, odnosno mali ukupan broj ispitanika, ali i mali broj poduzoraka, zbog čega nije moguće rezultate koji su dobijeni generalizovati na celu srednjoškolsku populaciju sa oštećenjem vida. Sledeće ograničenje je to što je ispitivanje trajalo vremenski dugo u kontinuitetu, pa su ispitanici gubili koncentraciju tokom razgovora sa ispitivačem.

ZAKLJUČCI

Neminovno je da oštećenje vida ima značajan uticaj na kompletnu komunikaciju osoba sa oštećenjem vida, bez obzira da li je u pitanju slepoća ili slabovidost. Nemogućnost ili umanjena mogućnost u slučaju slabovidosti, praćenja neverbalnih znakova koji prate verbalnu komunikaciju, osobe sa oštećenjem vida često stavlja u nezgodan položaj tokom socijalne interakcije sa osobama bez oštećenja vida. Veštine socijalne interakcije tj. obe vrste komunikacije su domen razvoja koji se kod osoba sa oštećenjem vida mora na potpun i promišljen način razvijati i nadograđivati tokom čitavog procesa školovanja, a i mnogo ranije.

U ovom istraživanju smo dobili da su učenici muškog pola sa oštećenjem vida, stariji učenici, a zatim oni sa odličnim uspehom u školi i oni koji pohađaju fiziterapeutski smer značajno uspešniji u socijalno neverbalnim aspektima komunikacije nego ostale kategorije učenika. Takođe smo dobili da se slabovidi učenici bolje snalaze kada je u pitanju komunikacija gestovima, dok se slepi učenici izdvajaju kao slobodniji kada treba da traže pomoć od osoba bez oštećenja vida. Ovakvi rezultati impliciraju da je razvoj verbalne i neverbalne komunikacije, kao i razvoj socijalne interakcije neodvojivi deo ličnosti i da na njemu treba raditi kao i na usvajanju ostalih veština. Isto tako, uspešnost na drugim poljima razvoja ličnosti (u ovom slučaju školski uspeh, izabrana profesija) mogu pozitivno uticati na komunikaciju i socijalizaciju učenika sa oštećenjem vida.

Bez obzira na to što se neki naši rezultati razlikuju od malobrojnih, sličnih istraživanja, neminovno je to da treba značajno više posvetiti pažnje ovom domenu razvoja u srednjim školama koje pohađaju deca sa oštećenjem vida, prevashodno u zanatskim školama. Takođe, jedna od bitnijih preporuka ovog rada je da posebnu pažnju treba posvetiti učenicima sa lošijim školskim uspehom, jer su ova dva aspekta, komunikacija, a samim tim i socijalizacija i školski uspeh u velikoj meri povezana.

LITERATURA

Andersen, E., Dunlea, A., & Kekelis, L. (1993). The impact of input: language acquisition in the visiually impaired. *First language*, *13*(1), 23-49. https://doi.org/10.1177%2F014272379301303703

Bigelow, A. (1990). Relationship between the Development of Language and Thought in Young Blind Children. *Journal of Visual Impairments and Blindness*, *84*(8), 414-419. https://doi.org/10.1177/0145482X9008400805. 414- 419

Bilić-Prcić, A., Runjić, T. i Žolgar-Jerković, I. (2015). Razlike u socijalnim veštinama između učenika i učenica oštećena vida prema procjeni njihovih roditelja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istrživanja*, *51*(2), 77- 86.

Erwin, E. J. (1993). Social participation of Young Children with Visual Impairments in Specialized and Integrated Environments. *Journal of Visual Impairments and Blindness*. *87*(5), 138-142. https://doi.org/10.1177/0145482X9308700507

Fajdetić, A. (2015). *Podrška osobama sa oštećenjem vida u obitelji i zajednici*. Zagreb: Hrvatski savez slijepih.

Frame, M. J. (2000). The relationship between visual impairment and gestures. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *94*(3), 155-171. https://doi.org/10.1177/0145482X00094 00304

Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (1997). What's communication got to do with it? Gesture in children blind from birth. *Developmental psychology*, *33*(3), 453. https://doi.org/10.10 37/0012-1649.33.3.453

Ljubešić, M. (2001). Rana komunikacija i njezina uloga u učenju i razvoju djeteta. *Dijete i društvo*, *3*(3), 261-278.

Lukić, A. (2016). *Verbalna i neverbalna komunikacija* (Doktorska disertacija). Univerzitet u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Magnusson, A. K. (2006). Nonverbal conversation-regulating signals of the blind adult. *Communication Studies*, *57*(4), 421-433. https://doi.org/10.1080/10510970600946004

Magnusson, A. K., & Karlsson, G. (2008). The body language of adults who are blind. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *10*(2), 71-89. https://doi.org/10.1080/1501 7410701685927

Mallineni, S., Nutheti, R., Thangadurai, S., & Thangadurai, P. (2006). Non-verbal communication in children with visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, *24*(1), 30-33. https://doi.org/10.1177/0264619606060033

Mosca, R., Kritzinger, A., & Van der Linde, J. (2015). Language and communication development in preschool children with visual imapirments: A systematic review. *South Africa Journal of Communication Disorders*, *62*(1), 1-10. https://doi.org/10.4102/sajcd.v 62i1.119

Salleh, N. M., Jelas, Z. M., & Zainal, K. (2011). Assessment of Social Skills among Visually Impaired Students. *The International Journal of Learning*, *17*(12), 90-97.

Stanimirović, D. i Mijatović L. (2012). Neverbalna komunikacija kao aspekt razvoja socijalnih veština slepih i slabovidih. U S. Stoiljković, J. Todorović i G. Đigić (Ur.), *Ličnost i obrazovno-vaspitni rad* (str. 158-169). Niš.

Subihi, A. S. (2013). Non-verbal communication patterns among visually impaired individuals aged 3-26 years. *International Interdisciplinary Journal of Education*, *2*(6), 591-600.

Vučinić, V., Jablan, B., Stanimirović, D., i Drinčić, N. (2015). Emocionalna ekspresivnost srednjoškolaca sa oštećenjem vida i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, *14*(4), 497-516. https://doi.org/10.5937/specedreh14-9115

Vučinić, V., Stanimirović, D., Anđelković, M., i Eškirović, B. (2013). Social interaction of children with visual impairment: Risk and protective factors. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, *12*(2), 241-264. https://doi.org/10.5937/specedreh12-4124

Zečević, I., Mastilo, B., Bakoč, A., Vuksanović, G., Kalajdžić, O. i Perućica, R. (2018). Socijalna kompetencija i antisocijalno ponašanje slijepih učenika i učenika tipičnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istrživanja*, *54*(1), 24-36. https://doi.org/10. 31299/hrri.54.1.3

Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, *7*(2), 231-242.

NASTAVA NA DALJINU ZA UČENIKE SA SMETNJAMA U RAZVOJU - IZAZOVI I PERSPECTIVE

ONLINE EDUCATION FOR STUDENTS WITH DISABILITIES - CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Ana NIKOLIĆ, Nataša MANDIĆ
OŠ „Sava Jovanović Sirogojno“, Zemun, Republika Srbija

APSTRAKT
Usled pandemije korona virusa u protekle dve godine, sve institucije, pa i škole koje se bave obrazovanjem i vaspitanjem učenika sa smetnjama u razvoju našle su se pred velikim izazovom. Pregledom radova na temu nastave na daljinu u toku pandemije, većina zaključuje da je i najbolje organizovana nastava na daljinu neadekvatna zamena nastavi u učionici. Najveći nedostatak nastave na daljinu je izostanak socijalizacije, druženja i nepotpuna komunikacija. Veliki broj đaka i nastavnika suočavao se i sa raznim tehničkim problemimau digitalnom svetu. Napredovanje tehnologije donosi nova znanja i veštine, zahteva kontinuitet u učenju, usavršavanje i obezbeđuje brži pristup informacijama. Ispitivanjem stavova zaposlenih u školi „Sava Jovanović Sirogojno“ u Zemunu, koja se bavi obrazovanjem učenika sa intelektualnim teškoćama, uvideli smo da je najveći izazov nastave na daljinu bio organizacija nastave usled nesamostalnosti i niskih informatičkih kompetencija učenika i saradnja sa roditeljima čija je uključenost u nastavni proces bila neophodna. Jedan od izazova u toku pandemije bio je i organizacija boravka i dežurstva nastavnika za učenike čiji roditelji nisu mogli da se uključe u nastavu nadaljinu zbog poslovnih obaveza. Većina nastavnika u školi smatra da nastava na daljinu za učenike sa smetnjama u intelektualnomrazvoju može biti samo dopuna, a nikako zamena redovnoj nastavi u učionici. Nastava na daljinu mnogo više opterećuje i roditelje i nastavnike. Većina nastavnika je saglasna da u toku epidemije bolesti, prioritet bude očuvanje zdravlja svih učenika i sprečavanje širenja infekcije i da nastava na daljinu treba da se koristi samo u takvim uslovima i u što kraćem mogućem roku.

Ključne reči: nastava na daljinu, socijalizacija, digitalne kompetencije

ABSTRACT
Due to the coronary virus pandemic in the past two years, all institutions, including schools that deal with the education and upbringing of students with disabilities, have faced a great challenge. Reviewing papers on distance learning during the pandemic, most conclude that even the best organized distance learning is an inadequatereplacement for classroom teaching. The biggest disadvantage of distance learning is the lack of socialization, socializing and incomplete communication. A large number of students and teachers also faced various technical problems in the digital world. Advancing technology brings new knowledge and skills, requires continuity in learning, improvement and provides faster access to information. Examining the attitudes of employees at the school "Sava Jovanovic Sirogojno" in Zemun, which deals with the education of students with intellectual disabilities, we saw that the biggest challenge of distance learning was the organization of teaching due to lack of independence and low IT skillsand cooperation with parents whose involvement in teaching process was necessary. One of the challenges duringthe pandemic was the organization of the stay and duty of teachers for students whose parents could not get involvedin distance learning due to business obligations. Most teachers at

the school believe that distance learning for students with intellectual disabilities can only bea supplement, and not a substitute for regular classes in the classroom. Distance learning burdens parents andteachers much more. Most teachers agree that during an epidemic of disease, the priority is to preserve the health of all students and prevent the spread of infection, and that distance learning should be used only in such conditions andas soon as possible.

Keywords: online education, socialization, digital competencies

KOMPETENCIJE DEFEKTOLOGA NEOPHODNE ZA RAD S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

COMPETENCIES OF DEFECTOLOGISTS NECESSARY FOR WORKING WITH CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Ruža TOMIĆ
Sveučilište Hercegovina, Međugorje, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT
Pedagozi govore o nizu općih sposobnosti, odnosno kompetencija za koje je potrebno osposobiti mlade kako bi uspješno individualno i socijalno funkcionirali u složenom i brzomijenjajućem svijetu 21. stoljeća. U razvoju kompetencija važnu ulogu imaju svi odgojni faktori. Kad se radi o djeci s teškoćama u razvoju, važna je uloga naročito škole i obitelji. Veliku ulogu imaju svi odgojni faktori školske sredine, a presudnu ulogu ima defektolog, koji najveći dio vremena provodi u radu s djecom. Da bi uspijevao u razvoju kompetencija kod svojih učenika, defektolog ih i sam mora posjedovati.To je razlog za razvoj pored ključnih, i fleksibilnijih, generičkih i promjenljivih kompetencija koje osiguravaju vještine, znanja i stavove potrebne za uspješno rješavanje različitih problema u različitim kontekstima. Veoma je važno razvijati kompetencije odgajanika koje će doprinijeti efikasnom reagiranju u složenim i nepredviđenim situacijama današnjeg vremena. Važno mjesto pripada razvoju: kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija, kao i ekoloških, koje su prožete moralnom i estetskom dimenzijom. Cilj rada je predstaviti pojam, vidove i načine podsticanja razvoja ovih kompetencija kod nastavnika defektologa koji rade u razrednoj i predmetnoj nastavi u savremenoj školi. Istraženi su i elaborirani vidovi ovih kompetencija, te predstavljena dosadašnja teoretska saznanja o njima nanašim prostorima i u okruženju. Obrazložena je neophodnost, značaj i uloga ovih kompetencija u obavljanju složene uloge nastavnika defektologa i edukatora u društvu znanja i cjeloživotnog učenja. Zaključno, s razvojem kompetencija treba započeti još od rane dobi putem različitih vidova formalnog i neformalnog obrazovanja.

Ključne riječi: cjeloživotno učenje, defektolog, djeca s teškoćama u razvoju, kompentencije

ABSTRACT
Educators talk about a number of general abilities, ie competencies for which it is necessary to train young people in order to successfully function individually and socially in the complex and rapidly changing world of the 21st century. All educational factors play an important role in the development of competencies. When it comes to children with disabilities, the role of school and family in particular is important. All educational factors of the school environment play an important role, and the special role is played by the special education teacher, who spends most of his time working with children. In order to succeed in the development of competencies in his students, the special educator must possess them himself. This is the reason for the development in addition to key, and more flexible, generic and variable competencies that provide the skills, knowledge and attitudes needed to successfully solve different problems in different contexts. It is very important to develop the competencies of students that will contribute to effective response in complex and unforeseen situations of today. An important place belongs to the development of: cognitive, emotional, social and work-action competencies, as well as environmental ones, which are imbued with a moral and aesthetic dimension. The aim of this

paper is to present the concept, types and ways of encouraging the development of these competencies in special education teachers who work in class and subject teaching in modern schools. The types of these competencies have been researched and elaborated, and the previous theoretical knowledge about them in our area and in the environment has been presented. The necessity, importance and role of these competencies in performing the complex role of special education teachers and educators in the society of knowledge and lifelong learning are explained.The conclusion states that the development of competencies should start from an early age through various forms of formal and non-formal education.

Keywords: lifelong learning, special educator, children with disabilities, competencies

UVOD

U istraživanju predmeta rada poći će se od analize kompetencijskog profila nastavnika defektologa. Lončarić i Pejić Papak (2009) navode jedno od polazišta izrade kompetencijskog profila nastavnika, učitelja, a to su programi koji se zasnivaju na ishodima učenja. Savremene obrazovne tendencije pomiču planiranje s prijenosa znanja na razvoj kompetencija. Centralno pitanje postaje šta će biti predmet poučavanja, a ne svrha poučavanja. Cilj je obrazovanja da učenik, odnosno student, stekne korisne vještine koje će povezivati i oblikovati u sredstvo snalaženja u novim situacijama (Krtalić i Tomić, 2018). Ishodi učenja trebaju biti kompetencije, a ne veliki broj činjenica koje treba zapamtiti. Drugi značajan faktor koji određuje učiteljske kompetencije predstavlja stav da su ciljne kompetencije učenika određene potrebnim kompetencijama učitelja. Da bi postigli željeni cilj – osposobljavanje učenika prema zahtjevima savremenog društva, potrebna su odgovarajuća sredstva, odnosno nastavnici, učitelji kompetentni za poučavanje kojim trebaju ostvariti planirane ciljeve. Kompetencije se definiraju kao znanja, vještine, vrijednosti i stavovi pojedinca.

U dokumentu „Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for lifelong learning, 2006/962/EC“ (ISPL, 2006) se navodi osamosnovnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje: 1. Sporazumijevanje na materinskom jeziku; 2. Sporazumijevanje na stranim jezicima; 3. Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji; 4. Digitalna kompetencija; 5. Učiti kako učiti; 6. Socijalna i građanska kompetencija; 7. Inicijativa i poduzetnost; 8. Kulturna svijest i izražavanje. Djeca i mladi za kvalitetan život u 21. stoljeću trebaju posjedovati izgrađene kompetencije koje se jasno razlikuju od onih koje su dominirale u prošlim vremenima. Iz tih razloga odgoj i obrazovanje djece i mladih treba težiti izgradnji ovih kompetencija. Ilić (2009) naglašava da je za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u inkluzivnoj školi uspješan onaj nastavnik koga karakterišu sljedeće osobine: Povoljan sklop ličnosti za nastavničku profesiju i sa izrazitim opštim intelektualnim sposobnostima, emocionalnom i socijalnom inteligencijom, komunikacijskim umijećima, moralno-humanističkom i multikulturalnom vrijednosnom orijentacijom i tolerancijom različitosti; Pedagoška ljubav prema djeci i mladima i poštovanje njihove ličnosti, sposobnost empatisanja i podržavanja učenika sa preprekama u učenju i učešću (sa tzv. posebnim potrebama, darovitih i talentiranih) i svih ostalih; Profesionalan odnos prema svom nastavničkom poslu i prema specifičnim radnim zadacima u inkluzivnoj nastavi i školi; Solidna opšta obrazovanost, te usvojenost osnovnih vrijednosti inkluzivne kulture, politike i prakse; Opšta stručna obučenost

(elementarna, psihološka, pedagoška, pedagoško-kreatološka, osnovna defektološka, inovativno-didaktička); Uže stručna osposobljenost (stručna kompetentnost za izvođenje razredne i predmetne nastave; metodološko-metodička obučenost za pripremanje, izvođenje i vrednovanje inkluzivne nastave prožete inovativnim modelima i varijantama individualizovane i interaktivne nastave). Nastavnik koji radi u inkluzivnoj nastavi treba biti emocionalno zreo i stabilan, a treba ga krasiti i motivacijski optimizam. On treba učenike voditi, biti demokratski orijentiran, inicijator u traženju rješenja i organiziranju aktivnosti i biti partner u saradnji i aktivnostima i rješavanju problema (Brkić i Tomić, 2017).

U nastavku rada dat će se odgovori nanavedeno pitanje elaboracijom višerazličitih modela kompetencija odraslih ljudi, a koji predstavljaju osnovu za razmišljanje o kompetencijama koje su neophodne nastavnicima, defektolozima, za kvalitetan rad u savremenoj nastavi s učenicima s teškoćama u razvoju. Pažnja će se posvetiti elaboraciji neophodnih kompetencija učenika i nastavnika za život i rad u savremenom društvu. Predstavit ćemo aktualne kompetencije koje naglašavaju istaknuti stručnjaci neophodne za snalaženje i životu 21. stoljeću, koje podržavaju savremene odgojno-obrazovne procese i razvijaju se putem ovih procesa. Elaborirati će se i višeslojnost nastavničke kompetencije, te neophodnost, značaj i uloga ovih kompetencija u obavljanju složene uloge nastavnika defektologa u društvu znanja i cjeloživotnog učenja.

POJAM I MODELI KOMPETENCIJA

Brojne su definicije kompetencija. Većina definicija pojam kompetencije podrazumijeva kao kombinaciju znanja i njegove primjene, odnosno vještina, stavova i sposobnosti koje su potrebne za oblikovanje cjelokupne ličnosti pojedinca i njegovog efikasnog djelovanja. Baranović (2006) navodi da kompetencije označavaju osposobljenost jednog ili više ljudi za obavljanje određenih zadataka odnosno postizanje ciljeva. Prema Žiljak (2007, prema Krtalić i Tomić, 2018) kompetencije predstavljaju obrazovne standarde ili dogovorene norme koje se izrađuju s ciljem povezivanja evropskog obrazovnog prostora, s ciljem da se na tržištu rada prepoznaju određena znanja i da se olakša mobilnost radnika u Evropi. Kompetencije imaju holistički karakter, uključuju: kognitivnu, afektivnu, voljnu i etičku dimenziju (Rychen & Salgnik, 2003, prema Krtalić i Tomić, 2018). Ovako kompleksno definiranje naglašava multifunkcionalnu karakteristiku kompetencije i njenu primjenu u različitim kontekstima i situacijama. Prema Tuning projektu (2006, prema Krtalić i Tomić, 2018) elementi kompetencija su: znanja i razumijevanje (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje), znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama), znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni dijelovi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu). Ovo nas upućuje na stav da pojedinci ne posjeduju kompetencije u apsolutnom smislu, već na određenom stupnju, a može se smjestiti na kontinuumu razvijenosti, a može se razvijati vježbanjem i obrazovanjem.

Kompetencije koje pojedinac stječe doprinose ostvarenju kompleksnih zadataka i rješavanja složenih problema u današnjem vremenu. Pored kognitivnih i nekognitivnih aspekata osobe, kompetencije imaju razvojni karakter i mogu se smatrati svojevrsnim potencijalom i predispozicijom za određeni oblik djelovanja (Domazet, 2009). Keuffer (2010, prema Jurčić, 2014) kompetencije diferencira u kognitivne sposobnosti i vještine

u smislu profesionalnoga znanja, ličnoga uvjerenja, skale vrijednosti i motivacijskoga usmjerenja. Prema Mijatović (1999) kompetencija je lična sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na nivou određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati u svom radu. Prema Rychen (2003, prema Krtalić i Tomić, 2018) kompetencija je sposobnost pojedinca za uspješno rješavanje individualnih ili socijalnih zahtjeva ili za uspješno izvođenje aktivnosti ili zadatka. Prema Day (1999) kompetentan pojedinac trebao bi imati sposobnost da može obavljati određene uloge. Kompetencije su mjerljive radne navike i lične vještine koje se koriste za postizanje (Greene, 1996). Svaki ljudski rad zahtijeva određenu kompetenciju i u recipročnom su odnosu (Jurčić, 2014). „Složenost i odgovornost nastavničke profesije, njezin značaj za razvoj pojedinca i društva ogleda se u osposobljenosti za mobilizaciju, upotrebu i integraciju postojećih, ali i u stjecanju i usavršavanju novih višeslojnih pedagoških i didaktičkih kompetencija" (Jurčić, 2014, str. 78). *Kompetencija,* kompetentnost nastavnika sistemska je veza njegova znanja, sposobnosti, vrijednosti i motivacije na funkcionalnom nivou. „Razina ili stupanj znanja iz didaktike, metodike, kurikuluma, opće pedagogije i predmeta kojeg predaje pridonosi osposobljenosti nastavnika za spoznaju i razumijevanje vlastitoga poziva. Sposobnosti, utemeljene na usvojenom znanju, iskustvu i skrivenom talentu, rezultiraju nastavnim umijećem u planiranju, organizaciji, kontroli, vođenju i vrednovanju odgojno-obrazovnog procesa, na razini kreativnosti (stvaranje novih ideja, pristupa, aktivnosti) i na razini inovativnosti (primjeni kreativnih ideja). U praktičnoj primjeni stečenog znanja nastavnik razvija vlastite sposobnosti koje su mu potrebne u poticanju učenika: na samorazumijevanje (sposobnost i spremnost zakomunikaciju, razumne i prihvatljive kompromise, nenasilno rješavanje sukoba i slično); na suradnju (timski rad, umreženo učenje); djelotvornosti (odlučivanje u pripremi za izvođenje nastave) te na samoorganizaciju (upravljanje osobnim procesom učenja, samovrednovanje)" (Gajić, 2011, prema Jurčić, 2014, str. 79).
Vrijednosti – zrela ličnost, interesi, pozitivni rezultati i slično, upravljaju nastavnikovim ponašanjem. Pomažu mu pri izboru odgovarajućega pedagoškog ponašanja s učenicima i roditeljima u određenoj situaciji, kada ih očituje kao integralne elemente načina opažanja i življenja sdrugima u društvenom kontekstu zbornice i razrednoga odjeljenja, bilo da se radi o odgojno-obrazovnom radu shvaćenom u njegovoj cjelovitosti i specifičnosti ili o percipiranju samoga sebe u nastavničkoj ulozi, učenika u učenju i razvoju kao i roditelja u odgovornom roditeljstvu odgojnom partnerstvu sa školom.
Motivacija – zadovoljstvo na ličnom i profesionalnom planu, podstiče nastavnika da dostiže najveća postignuća zato što vjeruje da je takvo djelovanje ispravno i dobro. Na motivaciju nastavnika mogu utjecati ravnatelj i stručni saradnici škole i na osnovu kontinuiranoga praćenja, daju mu povratnu informaciju o napredovanju. Mogu se isticati i vrste i važnost kompetitivnosti, a na kraju školske godine dodijeliti pohvalu, priznanje, nagradu ili predložiti za napredovanje u struci (izbor u mentora ili savjetnika). Uloga nastavnika u savremenoj školi dobija novi smisao. Pored realiziranja didaktičkih zadataka odgojnih, obrazovnih i funkcionalnih, u skladu s predmetnim kurikulumom, očekuje se i razvoj učeničkih kompetencija, što čini cjelovitost ishoda učenja.

Kompetencije neophodne za život u 21. Stoljeću

Evropska komisija (2005, prema ISPL, 2006) postavila je osam ključnih kompetencija, ranije navedenih, koje bi trebao posjedovati svaki građanin Evrope da bi prosperirao u

društvu i ekonomiji zasnovanima na znanju. Suzić (2005) navodi 28 kompetencija neophodnih za život u 21. stoljeću. U okviru svake od kompetencija, on navodi po sedam kompetencija.Moralna i estetska dimenzija kompetencija za 21. stoljeće o kojima raspravlja Suzić (2005) i Brkić i Tomić (2017) uključuje: moralni i estetski razvoj kognitivnih kompetencija, moralnu i estetsku dimenziju emocionalnih kompetencija i moralnu i estetsku dimenziju socijalnih i radno-akcionih kompetencija.
Kako bi osposobili djecu za navedene i druge kompetencije, nastavnici i drugi odgajatelji ih moraju i sami posjedovati. OECD (2002, prema Vidulin-Orbanić, 2007) navodi sljedeće kompetencije učitelja, nastavnika: „Nastavnik mora imati duboko razumijevanje sebe i prirode svojeg rada. On/ona moraju posjedovati širok raspon stručnih vještina u držanju nastave, planiranju, ocjenjivanju te u osobnim kontaktima. On/ona moraju biti fleksibilni, otvoreni prema vlastitom usavršavanju te biti spremni učiti čitav život. Naravno, nastavnik mora biti kompetentan na nivou svojeg predmeta i pripreman da surađuje s drugima kao član tima. Nastavniku je potreban repertoar nastavničkih vještina uključujući i one koje će animirati osjetljive osobnosti izoliranih učenika ili onih s teškoćama u učenju. Oni također moraju posjedovati vještine u primjeni ICT-a u obrazovanju. On/ona bi morali biti svjesni društvenih, kulturnih i političkih faktora koji utječu na njegov /njezin rad. Nastavnik bi morao dobro razumjeti intelektualni i emocionalni razvoj mladih ljudi te biti suosjećajan prema njegovoj kulturi i njihovim problemima. Nastavnici moraju imati vještine za uspostavljanje dobrog odnosa s roditeljima i drugim obrazovnim partnerima.

Cjeloživotno obrazovanje i ključne kompetencije

U Memorandumu Euvropske komisije cjeloživotno učenje se koncipira kao jedan od elemenata ključnih kompetencija i odnosi se na: „sposobnosti i dispozicije organizacije i upravljanja vlastitim učenjem, bilo da je ono individualno ili je u grupi, Sposobnost vremenske organizacije, Sposobnost rešavanja problema, kao i Sposobnost prikupljanja, razumevanja, evaluacije i prihvaćanja novih znanja i njihove primene u različitim uslovima (u porodici, na radnom mestu, u obrazovanju). Naglašava se da "učenje učenja" snažno doprinosi individualnoj i profesionalnoj karijeri" (Peklaj, 2008, str. 140-141).
Peklaj (2008) navodi da bez obzira na razlike postoji potreba za zajedničkim vizijama i izazovima za cijelo čovječanstvo. Zemlje Evropske Unije temeljne, ključne kompetencije navode iz sljedećih područja i smatraju ih zajedničkim ciljevima sistema obaveznog obrazovanja i stručnog usavršavanja u ekonomiji koja se zasniva na znanju: Funkcionalna pismenost, Numerička pismenost, ICT kompetencije, Strani jezici, Poduzetništvo, Matematika i prirodne znanosti, Interpersonalne i socijalne kompetencije, Učiti kako učiti, Opća kultura (prepoznavanje i korištenje njezinih dostignuća). Pod ključnim kompetencijama se podrazumijeva skup znanja, vještina, stavova koje nisu striktno vezane za pojedino zanimanje, a koje mora posjedovati pojedinac kako bi se ostvario kao osoba i bio uključen u društvo. Ključne kompetencije treba usvojiti svaki pojedinac do kraja obaveznog obrazovanja, a one kasnije trebaju biti temelj cjeloživotnom obrazovanju. Obrazovanje treba osigurati procese učenja koji će služiti formiranju i napretku razvoja osnovnih elementa kompetencija. Te su kompetencije: „učiti kako učiti" i „inicijativnost i poduzetnost" trebale bi biti dobar orijentir i osnovu za cjeloživotno učenje.

ELEMENTI PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA, DEFEKTOLOGA

Nastavnikova kompetencija je višedimenzionalna pojava, jer je posrijedi jako složeno područje djelovanja. Osnovne dimenzije su: pedagoška i stručna. Iz pedagoške kompetencije naročito se naglašava komunikativna kompetencija u kojoj se razlikuju sadržajna i odnosna kompetencija. Samo sjedinjene ove kompetencije mogu nastavniku pružiti mogućnost da može odgovoriti zahtjevima suvremenih tokova odgoja i obrazovanja. Pedagošku kompetenciju nastavnika moguće jes vrstati u osam dimenzija: „osobna, komunikacijska, analitička (refleksivna), socijalna, emotivna, interkulturalna, razvojna i vještine u rješavanju problema" (Jurčić, 2014, str. 80). *Osobna (lična)* kompetencija nastavnika dobiva važan smisao u ishodima odgojnosti učenika, jer odgajati učenika znači usmjeravati i regulirati njegov razvoj. Odgoj je process koji zahtijeva drukčije pristupe prema svakom pojedinom učeniku. Oswald i suradnici (1989, prema Jurčić, 2014) naglašavaju da je potrebno uvijek iznova uvažavati individualne osobine učenika-pojedinca i oprezno ih interpretirati što je osnova za pravovremenu podršku njegovu razvoju. Učenik osjeća koji se nastavnik prema njemu ophodi tako da se ne mora osjećati „lažnim", zna da od njega dobiva nešto što mu omogućava razvoj i od njega želi učiti (Juul, 2013; Jurčić, 2014).

Komunikacijska kompetencija nastavnika predstavlja skup socijalnih vještina započinjanja, uspostavljanja i održavanja dijaloga s učenicima u kojemu se informacije, mišljenja, stajališta i ideje međusobno dijele razmjenom verbalnih i neverbalnih simbola (Brooks & Heath, 1993).

Analitička kompetencija nastavnika ogleda se: u analizi toka nastavnoga časa – šta i kako učenici shvaćaju, jesu li motivirani, teče li dobro realizacija, kakva je realizacija općih i posebnih ciljeva nastavnoga časa koji vode do kvalitete učenikova učenja (ishoda odgojnosti i obrazovanosti); nadalje, u kontroli i razumijevanju procesa odgoja i obrazovanja viđena u njegovoj cjelovitosti te u analizi različitih aspekata nastavne situacije, posebno one koje se odnose na susretljivost i međusobne povjerljive odnose.Takvi odnosi utječu na kvalitetu učenja. Ukoliko još dominira ohrabrivanje i priznanje za uloženi trud, tada nastaje veselje pri učenju (Juul, 2013).

Socijalna kompetencija nastavnika, a i defektologa zapaža se na vlastitoj sposobnosti saradnje i timskoga rada, uljudnosti i ljubaznosti, sposobnosti svladavanja konflikta, toleranciji, autoritetu, pristupačnosti, popularnosti, rješavanju zajedničkih problema i slično te na socijalno odgovornom ponašanju kakvo zahtijeva škola, a koje se odnosi na poštovanje i prihvaćanje pravila i običaja (Jurčić, 2014).

Emocionalna kompetencija nastavnika dolazi do izražaja u kvaliteti međuodnosa s učenicima i u kvaliteti razvoja učenikove emocionalne pismenosti. Prema Arnold (2008) emocionalna kompetencija je sposobnost pojedinca da osvijesti vlastite i tuđe emocije i da se može nositi s njima. Slično objašnjava i Goleman (1996), te Suzić (2005). *Interkulturalna kompetencija* nastavnika, odnosno defektologa je takođe veoma važna. Previšić (2009) navodi da biti interkulturalno odgojen znači razumjeti drugoga, shvaćati ga, pomoći mu, biti otvoren i osjetljiv zadrugoi različito i biti sposoban uspješno komunicirati. *Na razvojnoj kompetenciji* nastavnika bazira se vizija i misija razvoja vlastitoga zvanja.

Vještine u rješavanju problema nastavnika su važne i zasnivaju se na sposobnostima i vještinama nastavnika, njegovom uspješnom i odgovornom korištenju problemskih rješenja u različitim nastavnim situacijama.
„Dimenzije didaktičke kompetencije nastavnika iskazuju se kroz izbor i primjenu „metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno–pedagoške i didaktičke dimenzije obrazovnog procesa, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja, utvrđivanje učenikova postignuća u školi i u pogledu razvoja modela odgojnoga partnerstva s roditeljima" (Jurčić, 2014, str 85).

KOMPETENCIJE NASTAVNIKA ZA INKLUZIJU I NJEGOVE ULOGE U INKLUZIVNOJ ŠKOLI

Položaj učenika s teškoćama u razvoju danas je izmijenjen i poboljšan pedagoško-psihološki u inkluzivnoj nastavi. Prema Zovko (1993) učenici osnovne škole s teškoćama u razvoju su djeca koja bilo u tjelesnom, intelektualnom, emocionalnom, govornom, socijalnom ili nekom drugom razvojnom području izrazito odstupaju od 'standardnog' rasta i razvoja zbog čega im je u procesu odgoja i obrazovanja neophodna specifična stručna pomoć radi maksimalnog razvoja njihovih potencijala.
U odgojno-obrazovnom radu u inkluzivnoj školi nastavnici su osnovni faktori odgojno-obrazovnog rada, a time su i ključni za uspješno provođenje inkluzivnoga obrazovanja u okviru škole (Rosić, 1999; Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009; Karamatić Brčić, 2013; Brkić i Tomić, 2017). Provođenje inkluzije je moguća ukoliko je nastavnici prihvate. Njihovo prihvaćanje inkluzije u području odgoja se odnosi na podsticanje inkluzivnih vrijednosti s naglaskom na razvoj svijesti o različitostima, a u području obrazovanja je usmjereno na osmišljavanje i provođenje nastavnih jedinica pri kojima se uvažavaju individualne mogućnosti svakog učenika (Karamatić Brčić, 2013). Pošto su nastavnici u stalnom nastavnom kontaktu s učenicima, njihova uloga je da pravovremeno predlažu upućivanja djece na stručno procjenjivanje sposobnosti i učešće u procesu identifikacije posebnih potreba djeteta (Bouillet, 2010). Njihova je uloga prilagoditi didaktičko-metodički pristup i važnu ulogu u socijalizacijskom procesu djeteta (Bouillet, 2010). Iskusan nastavnik dogovara pravila ponašanja s djecom, ali on postavlja granice. Ne kritizira i ne uspoređuje djecu. Pošto da zna da je djetetovo ponašanje najbolje čega se ono u tom trenutku moglo dosjetiti da zadovolji neku svoju potrebu, poučava da sljedeći put može učiniti bolji izbor (Bićanić, 2001, prema Bouillet, 2010). Da bi nastavnici uspjeli u svojim težnjama, trebaju vjerovati u uspjeh, odnosno imati nadu. Kostelnik i saradnici (2004) navode da ako nastavnici vjeruju da uvijek ima nade i prenesu to na djecu s posebnim potrebama, stvorit će osjećaj predanosti i očekivanja koji će dovesti do pozitivnih pomaka. Pri tome je važno cijeniti svaki novi pomak bez obzira koliko on bio mali. Nastavnik u inkluzivnoj školi prilagođava nastavni proces učenicima s teškoćama primjenjujući prilagođene didaktičko-metodičke postupke s obzirom na individualizirani odgojno-obrazovni program ukoliko je potreban za pojedinog učenika. Didaktičko-metodički postupci rada odnose se na odabir primjerenih strategija rada i postupaka prilagođavanja sadržaja u poučavanju učenika s posebnim potrebama, sukladno njihovim osobitostima (Ivančić i Stančić, 2002, prema Brodar, 2015). Pri određivanju ciljeva i postignuća, određuje se i opseg i dubina sadržaja kojima će se ostvariti ciljevi. U izradi individualiziranih programa se biraju oni ciljevi i

aktivnosti koje učenik može uspješno obaviti i pritom dostići znanje iz pojedinih područja (Karamatić Brčić, 2013). Nivo i sadržaj prilagođavanja određuju mogućnosti i potrebe svakog djeteta (Bouillet, 2010). Prilagođavaju se prema potrebama, interesima i sposobnostima ili mogućnostima djece. Metodičko-didaktički rad s učenicima s teškoćama oslanja se na njihove jake strane, na sposobnosti i mogućnosti, pa se svakom učeniku prilazi na poseban način. Iz tih se razloga nastavnik, defektolog, treba oslanjati na svoju kreativnost, domišljatost i dosljednost. S obzirom na specifičnosti, dolje navedeni metodičko-didaktički postupci se trebaju uzimati kao smjernice pri radu, a ne kao pravila.

INTEGRATIVNI UČITELJ

U našoj sredini sve više je na snazi i u praksi inkluzija djece s poteškoćama u razvoju u redovnim uvjetima. Affleck i suradnici (1973, prema Biondić, 1993) i Tomić (2008), navode da redovni učitelji u integriranim odgojnim uvjetima trebaju imati sljedeće kompetencije: da može raditi kao član ekipe, da je osposobljen za individualnu i skupnu primjenu dijagnostičkih testova, da može primjenjivati različite programske intervencije i dodatne postupke za postignuća specifičnih ciljeva, da je osposobljen za primjenu različitih postupaka evaluacije učenikova napredovanja. Uspjeh u radu učitelja sa djecom sa teškoćama u razvoju ovisi i od osobina samog učitelja, nastavnika. Redovni učitelji u integriranim uvjetima sve više preuzimaju zadatke dosadašnjih specijalnih škola, odnosno specijalnih učitelja (pedagoga). Svi učitelji bi zbog toga tokom obrazovanja trebali biti osposobljeni za prepoznavanje teškoća u razvoju i znati adekvatno djelovati na njihovom spriječavanju. Prema Biondiću (1993) takvo osposobljavanje učitelja može se provesti na različite načine: tokom redovnog osposobljavanja, tako da se u taj program uvrste specifični specijalno-pedagoški sadržaji (koji iznose do 1/10 od sveukupnog programa); stjecanjem dodatnih specijalno-pedagoških kvalifikacija nakon dodiplomskeog obrazovanjai tokom permanentnog osposobljavanja i usavršavanja iz specijalno-pedagoške tematike. Ti bi programi trebali imati težište na sljedećim specijalno-pedagoškim zadacima kako bi učitelje pripremili da: mogu prepoznati odstupanja na polju kognicije, ponašanja, govora i psihomotorike, uključujući psihološka i sociološka pitanja; da mogu prihvatiti pedagoške mjere za učenike sa teškoćama uključujući diferencirajuće i individualizirajuće preventivne mjere; da mogu više doznati o radu ustanova za pedagoško napredovanje djece sa teškoćama na predškolskom, osnovnoškolskom i izvanškolskom polju; budu osposobljeni za provedbu preventivnih mjera i postupaka u djece sa teškoćama; steknu mogućnost da hospitiraju i praktično rade u izvanškolskim aktivnostima (Šuvar i Tomić, 2019). Među važnije integrativno-pedagoške kompetencije savremenog učitelja Ortmann (1988, prema Šuvar i Tomić, 2019) ubraja: komunikativno-kooperativnu djelatnu kompetenciju; dijagnostičku kompetenciju u unapređivačkoj procesnoj dijagnostici; sposobnost i spremnost za permanentno učenje; stručnu kompetenciju za unutarnju diferencijaciju sa stajališta psihologije učenja i razvojne psihologije; sposobnost za pribavljanje informacija i njihovo pretvaranje u pedagoško djelovanje; fleksibilnost glede promjenjenih uvjeta prakse, kompetencije za planiranje i organizaciju; bespredrasudni stav naspram djece sa teškoćama i bez teškoća; sposobnost za diferenciranu percepciju u reguliranje grupnih i interakcijskih procesa. Među nove

kompetencije učitelja s obzirom na razne vrste teškoća Gearheart i Weishahn (1976, prema Biondiću, 1993) navode da u odgoju djece oštećena sluha treba: paziti da li slušni aparat dobro radi (rutinska kontrola); odrediti učenika koji će pomoći kolegi oštećena sluha da prati nastavu, s tim da se učenici izmjenjuju; olakšavati čitanje s usnica; raspravljati o novom gradivu ili zadacima prije rada u učionici te objasniti ostalim učenicima narav oštećena sluha. U odgoju djece oštećena vida treba: stalno kontrolirati optička pomagala; osigurati adaptivne edukativne materijale; pomoći samostalnom kretanju pravilnim uputama za prostornu orijentaciju; kontaktirati govorom ili fizički (verbalna i neverbalna komunikacija); odabrati učenika koji će pomoći slijepom ili slabovidnom kolegi, s tim da se učenici izmjenjuju. U odgoju djece s tjelesnim oštećenjem i drugim bolestima treba: kod astme i alergije uzimati u obzir mogućnosti zamora; kod epilepsije i dijebetesa znati osnovna pravila prve pomoći, ako se smetnje pojave tijekom nastave; kod artritisa, amputacije, cerebralne paralize, spine bifide i mišićne distrofije, potrebna je prilagodba nastavnih sredstava i pomagala, ali ne i nastavnog programa; rutinska kontrola ortopedskih pomagala. U odgoju djece sa smetnjama u govoru podsticati na aktivan govor i ispravljati pogreške. U odgoju djece s teškoćama u učenju treba: primijeniti metodu individualnog pristupa, ako je npr. riječ o usporenim reagiranjima, poteškoćama u čitanju i pisanju;primijenjivati najnovije metode da se poteškoće ublaže; učenike snažno motivirati; pažljivo odrediti raspone vremena i napora; planirati odgojne zadaće na temelju onih teorija učenja koje osiguravaju najveću uspješnost i dr. U odgoju djece s lakim intelektualnim teškoćama treba: u loše senzorne i motorne koordinacije preporučiti igre i vježbe za kognitivni razvoj; ako su djeca frustrirana, često mijenjati aktivnosti; u slabog samopouzdanja hrabriti i hvaliti i najmanji uspjeh, te pomagati da shvate uzrok neuspjeha (u svim slučajevima); ako je riječ o djeci sa slabom pažnjom zainteresirati ih za zadatak, zadržavati se na konkretnom više nego na apstraktnom; u djece u koje govor nije dovoljno razvijen raditi na tome da govore (komuniciraju) što više; ako dijete ima ispodprosječne sposobnosti da uopćava i stvara pojmove, raditi na praktičnim primjerima; provesti drukčiji oblik igre u razredu gdje se nalazi dijete s lakim intelektualnim teškoćama, jer je u njega obično i interes za igru manji nego u njihovih vršnjaka. U odgoju djece sa poremećajima u ponašanju treba: upotrebljavati kartice s crtežom i porukom pohvale ili odobrenja za učenike (npr. za mirno sjedenje na mjestu ili ako je dijete neraspoloženo, daje se kartica koja poručuje da svi imamo svijetlih i tamnih trenutaka); obavještavati roditelje telefonski o uspjehu djeteta, a ne samo o njegovom neuspjehu.

U svijetu je sve veća potreba za „učiteljima-specijalistima“ koji bi se osposobljavali za odgoj učenika sa posebnim potrebama na višem stupnju. S obzirom na uvjete integriranog školovanja mijenja se i uloga specijalnih učitelja (pedagoga). Uloga specijalnog pedagoga jako je važna u opservaciji učenika s teškoćama u razvoju u funkciji kvalitetne (adekvatne dijagnostike). Prema Stančić (1985) i Mustać i Vicić (1996) opservacija uključuje primjenu različitih metoda i sredstava s ciljem upoznavanja učenika s teškoćama u razvoju, odnosno s poremećajima u ponašanju, njegovih skrivenih mogućnosti, sposobnosti i ograničenja, sa svrhom izbora najprimjerenijeg oblika školovanja, odnosno izrade primjerenog programa školovanja i rehabilitacije. Škola u kojoj se ostvaruje opservacija dužna je izraditi program opservacije. Program izrađuje stručni tim koji čine: učitelj, nastavnik, defektolog, pedagog, psiholog, liječnik i predstavnik Komisije koja je dijete uputila na opservaciju.

Koordinator stručnog tima u osnovnoj školi redovno je defektolog ili pedagog, ovisi koga će imenovati stručni tim. Prema mišljenju velikoga broja stručnjaka, defektolog u radu stručnog tima trebao bi obavljati sljedeće zadatke: zaprimati obrazac za provođenje opservacije djece s teškoćama u razvoju i otvarati dokumentacijski dosje za pojedino dijete od organa uprave ovlaštenoga za poslove školstva i općinskog organa uprave ovlaštenog za poslove zdravstva, odnosno organa uprave ovlaštenoga za poslove školstva; brinuti o stalnom obavljanju zadatakaa članova stručnog tima za opservaciju učenika s teškoćama u razvoju s ciljem određivanja primjerenog oblika odgoja i obrazovanja; prema potrebi planirati i voditi sastanke stručnog tima za opservaciju; brinuti se o osiguranju specifičnih sredstava i pomagala i dr.; sarađivati sa stručnim timovima i službama koje su određenim postupcima prethodno obrađivale dijete s teškoćama u razvoju; brinuti o primjerenom provođenju zdravstvenih pregleda, ispunjavati i voditi popis praćenja djeteta na opservaciji, brinuti o izradi kvalitetnog i postupnog izvještavanja o ostvarivanju programa opservacije; zajedno s drugim članovima stručnog tima izrađivati detaljno stručno mišljenje i obrazloženi prijedlog oblika i obrazovanja djeteta; brinuti da se izvještaj o praćenju zdravstvenog stanja, stručno mišljenje i obrazloženi prijedlog pravedno dostave Komisiji za utvrđivanje djetetova psihofizičkog stanja, koja je dijete uputila na opservaciju; voditi cjelokupnu dokumentaciju i popis o ostvarivanju programa opservacije u odnosu prema oblicima, načinu provođenja, vremenu trajanja i postignutim rezultatima opservacije (Mustać i Vicić, 1996).

Defektolog kao koordinator stručnog tima treba obavljati i sljedeće zadatke: upoznati dijete i njegove roditelje; proučiti i detaljno upoznati dokumentaciju o djetetu; upoznati roditelje s ciljem i zadacima pedagoške i zdravstvene opservacije, s metodama i sredstvima rada za što uspješniji razvoj njihova djeteta i pripremanja za primjereni oblik školovanja; izraditi program opservacije djeteta zajedno sa učiteljem, pedagogom i psihologom škole; za vrijeme posmatranja davati stručnu pomoć djetetu, učitelju i djetetovim roditeljima i o tome voditi evidenciju; na sastancima stručnog tima iznositi teškoće opservacije i savjetujući se s drugim stručnjacima dogovoriti metode i oblike rada kojima će se postići bolji rezultati opservacije; učestvovati u stvaranju zajedničkoga stručnog mišljenja s prijedlogom za najprimjereniji oblik odgoja i obrazovanja (Tomić, Šehović i Hrvanović, 2007; Tomić, 2008; Brkić i Tomić, 2017; Šuvar i Tomić, 2019; Kadum, Šuvar i Tomić, 2020).

Deutscher Bildungsrat (1973, prema Biondić, 1993), od specijalnih pedagoga zahtijeva da: individualno podupiru djecu s teškoćama u razvoju u nastavi redovnih razreda; osiguraju primjeran raspored sjedenja u redovnom razredu, kako bi se mogli kompenzirati vizualni i akustični poremećaji, zajedno s razrednikom; razvijaju dodatne programe u nastavi (u kojoj je potreban dodatni napredak) za učenike s teškoćama, upućuju djecu s teškoćama kako će rukovati specifičnim sredstvima i pomagalima (elektro-pisaći strojevi, pismo za slijepe, kazete-rekorderi); pomažu i savjetuju razrednike u primjeni specifičnih materijala i medija; opskrbljuju djecu s teškoćama materijalom koji se ne može dobiti na tržištu (npr. tekstovi za pismo slijepih, tonske vrpce i dr.), eventualno uz potporu dobrovoljnih pomagatelja (npr. roditelja); osiguraju savjetovanje razrednog i predmetnog učitelja o fizičkoj i psihičkoj opterećenosti djece s teškoćama u razvoju.

ZAKLJUČCI

Na osnovu predstavljenog uočava se da brojni pedagozi navode različite vidove i nizove vještina i kompetencija neophodnih za život i rad u 21. stoljeću sa učenicima s teškoćama u razvoju. Svi oni se slažu u tome da je jako važno razvijati kompetencije koje će im omogućiti bolje i uspješnije snalaženje u društvu znanja, te društvu budućnosti. Važan akcent se stavlja na kognitivne, emocionalne, socijalne, radno-akcione i ekološke kompetencije koje su prožete moralnom i estetskom dimenzijom. Tu je i informacijsko komunikacijska kompetencija kod učenika i svih građana današnjeg društva. ICT je sastavni dio života i rada današnjeg društva znanja i bez nje je nezamisliv život, rad i postojanje savremenog čovjeka. S razvojem kompetencija treba započeti još od rane dobi putem različitih vidova formalnog i neformalnog obrazovanja, odnosno cjeloživotnog učenja. Čovjeka treba osposobiti za akcionu kompetentnost koja podrazumijeva fleksibilnost i snalažljivost u različitim, novim i nepredviđenim okolnostima. Život u savremenom društvu pun je nepredviđenih i raznovrsnih okolnosti koje savremeni čovjek treba rješavati, brzo, i u hodu. Kompetencije kod svojih učenika može razvijati i podsticati njihov razvoj samo kompetentan nastavnik. To je razlog da se važna pažnja posveti podsticanju razvoja nastavničkih kompetencija putem različitih oblika cjeloživotnog učenja. I na kraju, podsjetit ću vas na značajne misli znamenitih pedagoga kroz povijest o učitelju i učeniku. Tako, Trstenjak (1951) upozorava da dobar odgojitelj odgaja sam sobom svojim bićem i poručuje učiteljima: „Kakvi hoćeš da ti budu odgajanici, takav budi najprije sam“. Škalko (1967, str. 333) navodi: „Da bi nastavnik uistinu bio pravi odgajatelj, on mora iskreno voljeti djecu i poštovati dječiju ličnost. Za pravilan pedagoški postupak treba u prvom redu poznavati djecu, ali to nije dovoljno. Da uspjeh bude potpun, djecu treba voljeti“.

Laketa (1996) navodi zapažanja M. A. M. Gorkog koji je pisao da su djeca naši sudci, a ti se sudci najradije sjećaju svojih učitelja, oni ih vole i poštuju. Posao učitelja je jedan od najljepših poslova, jer djeca s kojom učitelji rade ih vole, odnosno, vole ih njihovi učenici. L. N. Tolstoj (Laketa 1996), govoreći o radu i ljubavi prema djeci zaključuje: „Ako učitelj voli samo posao, onda je dobar učitelj, ako učitelj voli učenika kao otac ili majka , on je bolji od onog učitelja koji je pročitao sve knjige, ali ne voli posao ni đake. Kad učitelj sjedini ljubav prema poslu i prema učenicima – on je savršen učitelj“. Trstenjak (1951) je govorio: „Bez ljubavi neka niko ne ulazi u hram prosvjete, jer će biti nesretan, i to nesretniji, što više zna, a manje ljubi“. Naš veliki pedagog i stručnjak koji je cijeli svoj život posvetio odgoju i odgojnom radu o ulozi i značaju nastavnika u odgoju i teškoćama koje prate njihov rad naglašava: „Uz učenike, đake i studente te njihove roditelje, nastavnici su najznačajniji činitelj odgojnog sistema. S pravom se može reći da su nastavnici kičma sistema. Od njihove kvalificiranosti, angažiranosti i motiviranosti ovisit će kvaliteta budućeg obrazovanja. Međutim, mora se priznati da nastavnicima nismo poklanjali onu pažnju koju oni po svom značaju zaslužuju. Rekao bih, da smo ih doveli u nezavidan položaj. Oni naprosto ne znaju gdje se više nalaze. S jedne strane ih pritišće pedagoški altruizam, a s druge strane u ekonomskim uvjetima privređivanja i tržišta od entuzijazma se ne živi. Pa ipak, i pored lošeg materijalnog i društvenog statusa nastavnika, skoro u svim generacijama mladih ima onih koji žele svoj životni i radni vijek vezati za obrazovni sistem. Među njima je i nemali broj onih iz kategorija odličnih, rekao bih izvrsnih“ (Brkić, 1990, str. 12). Dobar učitelj mora biti sklon svim učenicima,

posebno onima koji iskazuju darovitost, talentiranost i kreativnost, i uvijek spreman da im pomogne. Mora zračiti oduševljenjem za svoj predmet i da djeci pokazuje entuzijazam, „razuman entuzijazam iza koga stoje suosjećajuća i prosvjećujuća komponenta jedina stvarna garancija za uspješno podražavanje učenikova interesa (…) nadahnjujući je zaista Sinen qua non“ (nečim bez čega se ne može) (Kadum-Bošnjak, 2013, str. 97). Učitelj je duša i život škole u kojoj radi, jer svojim uzorom utječe na ponašanje učenika i na njihovo shvatanje svijeta.

LITERATURA

Arnold, R. (2008). Emocionalna kompetencija za obrazovne stručnjake. *Odgojne znanosti, 10*(1), 133-146.

Baranović, B. (2006). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U B. Baranovic (Ur.), *„Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: razlicite perspektive*'' (str.15-44). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Batarelo Kokić, I., Vukelić, A. i Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanja u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti*. Bologna: ETF (European Training Foundation).

Biondić, I. (1993). *Integrativna pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.

Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Brkić, M. (1990). *Odgojno-obrazovni sistem u novim prilikama*. Sarajevo: Naša škola.

Brkić, M. i Tomić, R. (2017). *Metodika odgojnog rada*. Međugorje: Sveučilište Hercegovina.

Brodar, K. (2015). *Inkluzivna kultura škole iz perspektive nastavnika* (Diplomski rad). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. Preuzeto 16. aprila 2022 sa https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:566532

Brooks, W. D., & Heath, R. W. (1993). *Speech Communication*. Dubuque: William C. Brown.

Day, C. (1999). *Developig Teachers, The Challenges of lifelong Learning*. London: Falmer Press

Domazet, M. (2007). Društvena očekivanja i prirodno-znanstveno kompetentni učenici. *Sociologija i prostor, 47*(2 (184)), 165-185.

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.

Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alineja.

Ilić, M. (2009). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Univerzitet u Istočnom Sarajevu.

ISPL. (2006). *Information Society and Education: Linking European Policies*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. http://ec.europa.eu/ information_society/activities/policy_link /

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja, 11*(1), 77-93.

Juul, J. (2013). *Škola u infarktnom stanju.* Zagreb: Znanje d.o.o.

Kadum- Bošnjak, S. (2013). *Darovitost i daroviti u nastavi matematike primarnog obrazovanja*. Koper: Univerza na Primorskom, Pedagoška fakulteta.

Kadum, S., Šuvar, V. i Tomić, R. (2020). *Školska pedagogija*. Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola, 59*(30), 67-78.

Kostelnik M. J., Onaga, E., Rohde, B. & Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama, priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Educa.

Krtalić, A. i Tomić, R. (2018). Informacijsko-komunikacijska dimenzija kompetencija nastavnika. *Putokazi, 2*, 167-184.

Laketa, N. (1996). *Opšta pedagogija*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Lončarić, D. i Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti, 11*(2), 479-497.

Matijević, M. (1999). Učitelj, Internet i nastavne strategije. U V. Rosić (Ur.), „*Nastavnik čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*“ (str. 676-683). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Mijatović, A. (1999). Ishodišta i odredišta suvrmene pedagogije. U A. Mijatović (Ur.), „*Osnove suvremene pedagogije*“. Zagreb: HPKZ.

Mustać, V. i Vicić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi: priručnik za prosvjetne djelatnike*. Zagreb: Školska knjiga.

Peklaj, C. (2008). Definisanje nastavničkih kompetencija - početni korak u obnovi pedagoških studija. U G. Gojkov i sar. (Ur.), „*Kompetencije učitelja i vaspitača*“ (str. 171-188). Vršac. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Previšić, V. (1999). Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. *Napredak, 1*, 7-16.

Rosić, V. (1999). Nastavnik – čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja. U V. Rosić (Ur.), Zbornik radova *„Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju“* (str. 1-10). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Škalko, K. (1967). *Nastavnik*. Pedagogija. Zagreb: Školska knjiga.

Stančić, V. (1985). *Djeca s teškoćama u razvoju u redovnoj školi*. Zagreb: Savez slijepih Hrvatske i Savez SIZ-ova odgoja i osnovnog obrazovanja SRH.

Šuvar, V. i Tomić, R. (2019). *Metodika odgojnoga rada s djecom s teškoćama u razvoju*. Split: Naklada Protuđer.

Suzić, N. (2005). *Pedagogija za 21. vijek.* Banja Luka: TT–Centar.

Tomić, R. (2008). *Integrativna pedagogija.* Tuzla: OF-SET.

Tomić, R., Šehović, M. i Hrvanović, M. (2007). Uloga roditelja i odgajatelja u odgoju djece i mladeži s teškoćama u razvoju. U V. Kadum (Ur.) Zbornik radova međunarodnog znanstvenog skupa, „*Deontologija učitelja*“ (str. 297-326). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja.

Trstenjak, D. (1951). *O odgoju djece, nagradama i kaznama*. Zagreb: PKZ.

Vidulin-Orbanić, S. (2007). Podučavatelji u suvremenoj ulozi inicijatora i suradnika. V. Kadum (Ur.) Zbornik radova međunarodnog znanstvenog skupa „*Deontologija učitelja*“ (str. 343-364). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja.

Žiljak, T. (2007). Europski okvir za nacionalne obrazovne politike. *Anali Hrvatskog politološkog društva, 3*(1), 261-281.

Zovko, G. (1993). *Odgoj izuzetne djece*. Zagreb: Hrvatska akademija odgojnih znanosti i Katehetski celezijanski centar.

IZAZOVI RADA U RADNOJ TERAPIJI KOD OSOBA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

CHALLENGES OF OCCUPATIONAL THERAPY WORK WITH PEOPLE WITH LEARNING DISABILITIES

Violeta BANIĆ
Centar za rehabilitaciju Zagreb, Podružnica Dislocirana jedinica Ilica,
Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
Pristup osobama s intelektualnim teškoćama razlikovao se kroz povijest. Dok ih se donedavno uglavnom definiralo kroz postojeće deficite, danas se teži ka sve humanijem pogledu na njih kao na osobe sa svojim željama i potrebama u životu. Ranije se intervencija planirala na temelju razine intelektualnih teškoća osobe. Bilo je bitno postići ciljeve koji su se određivali generalno kao zadani kriteriji funkcioniranja osoba sličnog kvocijenta inteligencije. Međutim, danas se promiče osobno usmjeren pristup kojim se uzima u obzir cijela slika sposobnosti osobe, njezine okoline, iskustava, individualnih reakcija i aspiracija. Drugim riječima, klijentu se u radnoj terapiji pristupa kao cjelovitoj osobi kojoj se pomaže da ostvari zadovoljstvo i smisao kojem teži u životu. Takav dublji i opširniji pristup nosi brojne izazove radne terapije koji mogu biti iz različitih sfera- od onih koji se tiču terapeuta (npr. nedovoljna istreniranost terapeuta za ovaj pristup, predrasude i očekivanja terapeuta), plana intervencije (npr. neadekvatno postavljen plan, izostavljanje težnji i preferencija klijenta iz plana, neuzimanje u obzir njegovih uloga u svakodnevnom životu), klijenta (npr. problematična ponašanja) ili drugih faktora u procesu (npr. poteškoće u razvoju odnosa terapeuta i klijenta, nepredvidivost procesa, neusklađenost želja i potreba klijenta i njegovih skrbnika, utjecaj COVID-19 pandemije). Potrebno je povećati i podršku stručnjacima u ovoj sferi, kako bi svoj posao mogli obavljati kvalitetno. Ono što je također uočljivo jest i da se novi pristup osobama s intelektualnim teškoćama brže mijenja u teoriji, a dosta sporije se ostvaruje u praksi. Bit će potrebno vremena da se osobno usmjeren pristup razvije u svojoj punini.

Ključne riječi: osobe s intelektualnim teškoćama, radna terapija, izazovi u radnoj terapiji, odnos radni terapeut – osoba s intelektualnim teškoćama

ABSTRACT
The approach to people with learning disabilities has varied through history. Until recently they were mostly defined through their existing disabilities, but today there is a tendency towards more humane view of them as people with their own desires and needs in life. Earlier an intervention was planned based on person's level of disabilities. It was important to achieve the goals which were formed as given criteria for the functioning of persons with similar IQ. However, a person-centered approach being promoted nowadays takes into account the whole picture od person's abilities, her environment, experiences, individual reactions and aspirations. In other words, in occupational therapy the client is treated as a complete person who gets help to achieve the satisfaction and meaning he strives for in life. Such a deeper and more comprehensive approach carries a number of challenges in occupational therapy that may come from different areas- from those regarding to therapists (e.g. insufficient training of therapists for this approach, their prejudices and expectations towards client), intervention plan (e.g. inadequate plan, omission of aspirations and preferences from the plan, not taking his everday life roles into account), client (e.g. challenging behaviors) or other factors in the process (e.g. difficulties in developing

therapist-client relationship, unpredictability of the process, mismatch of wishes and needs of client and his caregivers, COVID-19 pandemic impact). It is necessary to increase the support for experts in this field, so they can do their job with quality. What is also noticeable is that the new approach to people with learning disabilites is changing faster in theory and much slower in practice. It will take time for a person-centered approach to develop to its fullest.

Keywords: people with learning disabilities, occupational therapy, challenges in occupational therapy, occupational therapist – person with learning disabilities relationship

UVOD

Osobe s intelektualnim teškoćama u današnjem društvu susreću se s brojnim preprekama. Osim specifičnih karakteristika koje nosi stanje intelektualnih teškoća, takve osobe su često izložene brojnim predrasudama, stigmatizaciji, ograničenjima ljudskih prava, reduciranim životnim mogućnostima te neadekvatnom pristupu u društvu. Kako navode Chadwick, Wesson i Fullwood (2013), ta etiketa toliko dominira njihovim životom da čini njihov primarni identitet, unatoč postojanju ostalih uloga i karakteristika u njihovom životu. Međutim, ljudi sa intelektualnim teškoćama su izrazito heterogena skupina kompleksnih etiologija, komorbiditeta i posljedica. Intelektualne teškoće same po sebi nisu statičan razvojni poremećaj, već dinamično stanje varijabilnih ishoda koje ovisi o uzroku i dostupnosti potpore od strane društva (Nikolić i Vantić- Tanjić, 2015).

Intelektualne teškoće (tj. poremećaj intelektualnog razvoja) prema DSM-5 (Američko psihijatrijsko društvo, 2013) su definirane sljedećim kriterijima:

- Deficiti intelektualnog funkcioniranja (rezoniranje, rješavanje problema, planiranje, apstraktno razmišljanje, prosudba, akademsko učenje i učenje iz iskustva)
- Deficiti adaptivnog funkcioniranja[1] koji rezultiraju neuspjehom u ispunjavanju razvojnih i sociokulturnih standarda osobne neovisnosti i društvene odgovornosti.
- Pojava intelektualnih i adaptivnih deficita tijekom razvojnog razdoblja.

Intelektualne teškoće su klasificirane kao razvojne teškoće, što znači da se javljaju već u ranim fazama života. Prema stupnju ozbiljnosti deficita, dijele se na blage (F70), umjerene (F71), teške (F72) i duboke teškoće (F73). U ranijim dijagnostičkim priručnicima su se klasificirale s obzirom na koeficijent inteligencije (IQ), ali novi pristup uključuje definiranje razine adaptivnog funkcioniranja, budući da se na temelju nje određuje količina potrebne podrške, intervencija i terapije. Adaptivno funkcioniranje se analizira s obzirom na odstupanja od dobno određenih standarda optimalnog funkcioniranja u konceptualnoj, socijalnoj i praktičnoj domeni. Najoptimalnija je kombinacija korištenja obaju pristupa, budući da se mogu nadopunjavati te time dati potpunije informacije za intelektualno i adaptivno funkcioniranje. Prema najnovijem izdanju priručnika Američkog društva za intelektualne i razvojne teškoće iz 2021.godine, intelektualno funkcioniranje je širi pojam od inteligencije ili intelektualnih

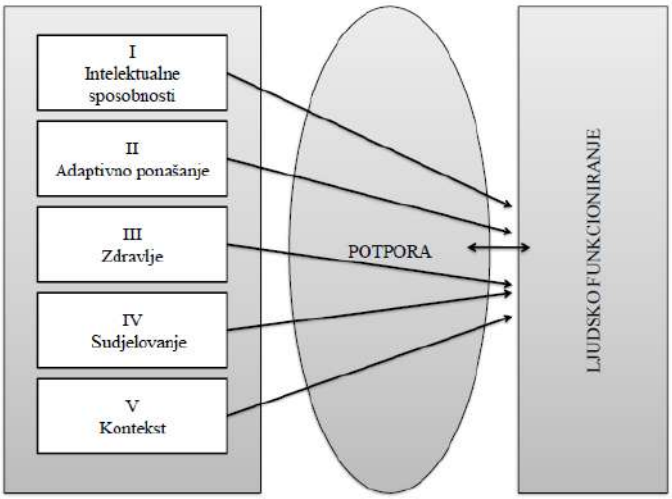
[1] Takvi deficiti ograničavaju funkcioniranje u jednoj ili više aktivnosti svakodnevnog života (komunikacija, društveno sudjelovanje, samostalan život) u različitim sferama, kao što su dom, škola, posao i zajednica.

sposobnosti, a uži od ljudskog funkcioniranja (Schalock, Luckasson, & Tassé, 2021). Prema takvom viđenju, ne može se utjecati na urođenu razinu inteligencije, ali može na ostale funkcionalne dimenzije kako bi se ojačalo intelektualno funkcioniranje.
Kod opisa intelektualnog i adaptivnog funkcioniranja za 4 kategorije teškoća definiraju se prisutna ograničenja, osobne mogućnosti te, proporcionalno tome, količina potrebne podrške i s time povezane aktivnosti. Te uobičajene kategorije su dio sustava klasifikacije kojim se olakšava snalaženje u opisivanju stanja intelektualnih teškoća, međutim detaljnijim pristupom se te granice gube i ostaje kontinuum intelektualnog funkcioniranja. Tako su uočljive sličnosti među pojedincima koji se nalaze s obje strane definirane granice početka računanja intelektualnih limita (IQ od 70). S jedne strane su osobe koje imaju dijagnozu blagih intelektualnih teškoća, ali vrlo blizu granice (blago ispod 70), a s druge strane osobe koje nemaju dijagnozu intelektualnih teškoća, ali su kvocijentom inteligencije malo iznad 70-75; njih se tretira kao granične (Snell et al., 2009).

Intelektualne teškoće i cjelokupno funkcioniranje osobe

Funkcioniranje osobe je multidimenzionalni konstrukt koji obuhvaća različite sfere. Analizirajući konceptualni okvir ljudskog funkcioniranja predstavljenog od strane Američkog društva za intelektualne i razvojne teškoće (AAIDD, 2010, prema Nikolić i Vantić-Tanjić, 2015) vidljiva je tendencija da se intelektualne teškoće tumače kroz 5 aspekata funkcioniranja: intelektualne sposobnosti, adaptivno ponašanje, zdravlje, sudjelovanje i kontekst. Cjelokupno ljudsko funkcioniranje djeluje na društvenu potporu i potpora na ljudsko funkcioniranje; radi se o interaktivnom, dvosmjernom odnosu. Sve to treba uzeti u obzir kada se sumnja na stanje intelektualnih teškoća.

Slika 1. Konceptualni okvir ljudskog djelovanja prema AAIDD (2010, preuzeto iz Nikolić i Vantić-Tanjić, 2015)
Picture 1. Conceptual framework of human action according to AAIDD (2010, accordingt to Nikolić and Vantić-Tanjić, 2015)



Intelektualne teškoće nerijetko su praćene drugim teškoćama i medicinskim stanjima koji koegzistiraju s njima. Pregledom literature, van Schrojenstein Lantman-de Valk i Noonan Walsh (2008) uočavaju najveću prevalenciju epilepsije, poteškoća pokretljivosti, senzornih problema, narušenog mentalnog zdravlja i problema ponašanja (*primarna stanja*) te pretilost, frakture, slabo oralno zdravlje, konstipacije i gastroezofagealnu refluksnu bolest (GERB) (*sekundarna stanja*) kod osoba sa intelektualnim teškoćama. Brown, Brown i Dibiasio (2013) navode problematična ponašanja najčešće zabilježena kod tih osoba u istraživanjima, a to su agresija, samoozljeđivanje, seksualni prijestupi, podmetanje vatre i krađa. Uzroke tih ponašanja vide u nedostatnim vještinama regulacije emocija i kognicije te problemima mentalnog zdravlja (povezana sa slabim vještinama suočavanja, visokim razinama frustracije, depresiji, promjenama raspoloženja, visokim razinama stresa i nesigurnim stilom privrženosti).
Zbog heterogenosti skupine osoba s intelektualnim teškoćama koje se javljaju kao rezultat djelovanja različitih etioloških faktora, nužan je individualizirani pristup u osmišljavanju terapije i profila potrebne potpore. Ono što je važno za jednu osobu ne mora biti važno za drugu, stoga potpora i terapija trebaju biti prilagođeni unutrašnjoj konstelaciji osobe.

RADNA TERAPIJA I OSOBNO USMJERENO PLANIRANJE PODRŠKE

Radna terapija je zdravstvena djelatnost koja ima za cilj omogućiti pojedincima i skupinama postizanje optimalnog funkcioniranja u aktivnostima dnevnog života, a namijenjena je osobama čije su sposobnosti obavljanja svakodnevnih aktivnosti umanjene razvojem, ozljedom ili bolešću, starenjem, psihološki, socijalno, kulturno ili kombinacijom navedenog (Narodne novine 87/09). Neke od djelatnosti radne terapije su:

- radno-terapijsku procjenu i analizu izvođenja aktivnosti dnevnog života koje obuhvaćaju područje samozbrinjavanja, produktivnosti i aktivnosti slobodnog vremena,
- radno-terapijsku procjenu i analizu senzomotoričkih, kognitivnih i psihosocijalnih sposobnosti te njihov utjecaj na izvođenje aktivnosti dnevnog života,
- radno-terapijsku procjenu i analizu stambenog, radnog i društveno-kulturološkog okruženja u kojem se odvijaju svakodnevne aktivnosti,
- promicanje, uspostavljanje, obnavljanje, održavanje i /ili modificiranje izvođenja aktivnosti samozbrinjavanja (hranjenje, oblačenje, osobna higijena, kupanje, funkcionalna mobilnost),
- promicanje, uspostavljanje, obnavljanje, održavanje i /ili modificiranje izvođenja produktivnih aktivnosti (aktivnosti u kućanstvu i zajednici)
- promicanje, uspostavljanje, obnavljanje, održavanje i /ili modificiranje izvođenja aktivnosti slobodnog vremena (igra, razonoda, hobiji, rekreacija i odmor),
- promicanje, uspostavljanje, obnavljanje i održavanje senzomotoričkih, kognitivnih i psihosocijalnih komponenti aktivnosti upotrebom različitih terapeutskih pristupa, metoda i tehnika,

- prilagođavanje stambenog, radnog i društvenog okruženja sposobnostima i potrebama pojedinca,
- mjerenje ishoda radnoterapijske intervencije,
- vođenje radnoterapijske dokumentacije.

Cjelokupni radnoterapijski proces slijed je više postupaka koji su namijenjeni tome da dovedu do željenih ishoda. Na samom početku prikupljaju se podaci o klijentu i njegovim teškoćama te se razmatraju u svjetlu objektivnih i subjektivnih rezultata procjene. Određuju se prioriteti te se postavljaju kratkoročni i dugoročni ciljevi, odnosno željeni ishodi u različitim sferama funkcioniranja. U skladu s time planiraju se postupci intervencije i vrši primjena terapijskih postupaka. Plan i postupci provjeravaju se intervalnim procjenama te se modificiraju po potrebi do finalne procjene, odnosno završetka procesa. Radna terapija stavlja naglasak na aktivnu uključenost u okupaciju[2] i povećanje samostalnosti osobe. Okupacija može biti druženje s dragim ljudima, razvijanje hobija, uključenost u rad, boravak u prirodi, briga za sebe i sl.

U novije vrijeme medicinski model proučavanja intelektualnih teškoća postupno ustupa mjesto novoj paradigmi koja proizlazi iz socijalnog modela. Stari pogled na osobe s intelektualnim teškoćama kao pasivnim primateljima pomoći kod kojih nema puno napretka sve se više napušta, a tretira ih se kao aktivne sudionike, tj. osobe sa svojim građanskim pravima, željama, aspiracijama i jakim stranama. Prema tome, cilj i ishod radne terapije nije samo postizanje funkcioniranja, već pronalaženje smisla, svrhe i zadovoljstva u ključnim aktivnostima (Bartolac, 2016). Nije bitno samo da se odradi neka funkcionalna aktivnost, već da se kvalitetno integrira u svakodnevnicu osobe i doprinosi njezinom osjećaju smislenosti. Takav novi smjer naziva se *osobno usmjeren pristup*, tj. planiranje usmjereno na osobu (engl. *person-centered planning*). To je pristup tretmanu osobama s intelektualnim teškoćama koji stavlja osobu u centar plana, bazirajući se na ciljevima i željama osobe (McCausland, Murphy, McCarron, & McCallion, 2021). Drugim riječima, planiranje intervencije usklađuje se s njezinim viđenjem kako želi živjeti svoj život i što bi joj donijelo zadovoljstvo životom.

Tim planom određuju se različiti oblici podrške koji će dovesti do postavljenih ciljeva. Terapeuti pri tome mogu koristiti procjenu potrebe za potporom, kao što je Skala intenziteta potpore Thompsona i suradnici (2004, prema Snell et al., 2009), tj. sustav kvalifikacije kojim se procjenjuje pojedinčev intenzitet potrebe za potporom. Sistemi potpore su „izvori i strategije dizajnirani da potiču razvoj, edukaciju, interese i dobrobit pojedinca te poboljšaju njegovu funkcionalnost“ (Luckasson et al., 2002, prema Thompson et al., 2009); drugim riječima, oni su most između stanja „kako jest“ i stanja „kako može biti“. Sistemi potpore mogu biti formalni (npr. škola, bolnica) i neformalni (npr. članovi obitelji, prijatelji). Izvori potpore nisu samo ljudi, već i pomagala. Thompson i suradnici (2009) uveli su svoj model podrške, prema kojem postoji diskrepanca između osobnih kompetencija osobe s intelektualnim teškoćama te okolinskih zahtjeva i normi. Ta diskrepanca kreira potrebu za individualiziranom potporom u pogođenim segmentima. Detaljno planiranje i praktična primjena individualizirane potpore vodi ka poboljšanim osobnim ishodima (više nezavisnosti, bolji interpersonalni odnosi, veće mogućnosti za doprinos društvu, veće sudjelovanje u školi i raznim aktivnostima, veći osjećaj osobne dobrobiti/ zadovoljstva životom).

[2] Zaokupljenost nekom aktivnošću. Razlikuje se od funkcije i aktivnosti; može se promatrati kao cjelina složenog sklopa aktivnosti koja doprinosi osjećaju svrhe u svakodnevnici.

Zašto je potpora toliko bitna u tumačenju intelektualnih teškoća? Teoretičari tehnologije ljudske izvedbe (engl. *human performance technology,* HPT) ljudsko funkcioniranje gledaju kao manifestaciju interakcije ponašanja osobe i njezine okoline. HPT model koji je predstavio Wille (1996) dijeli internalne i eksternalne aspekte funkcioniranja koji zajedno oblikuju ukupno pojedinčevo funkcioniranje. Internalni aspekti su inherentne sposobnosti, znanja i vještine koje posjeduje pojedinac. S druge strane, organizacijski sistemi (npr. autoriteti, jasne politike), poticaji (npr. razumijevanje, pozitivno potkrepljenje), kognitivna potpora (npr. pomoć u poslu), pomagala (npr. kalkulatori, automobili) i fizičko okruženje (npr. zvukovi, temperatura) su eksternalni aspekti ljudskog funkcioniranja. Organizacijski sistemi mogu dijelom definirati funkcioniranje osobe s intelektualnim teškoćama kroz zakone, projekte i programe koji će oblikovati tretman tih osoba u zajednici i olakšati integraciju (npr. potpore za zapošljavanje osoba s intelektualnim teškoćama). Poticajima osoba može dobiti vjetar u leđa za još veći napredak u izvođenju ključnih aktivnosti (npr. malim nagradama i pohvalama za doprinos zajednici). Kognitivna potpora važna je za osjećaj imanja modela i timskog rada, dok su pomagala tu da bi poduprli izvedbu osobe s intelektualnim teškoćama (npr. lakše izračunati iznos s kalkulatorom). Prilagodba fizičkog okruženja može također biti bitna u oblikovanju svakodnevnog funkcioniranja, posebno na mjestima gdje osoba najviše boravi. Prema tome, adekvatna potpora kao eksternalni aspekt u kombinaciji sa jakim i slabim stranama osobe s intelektualnim teškoćama može poboljšati status osobe i ojačati njezino ukupno funkcioniranje.

Intelektualne teškoće mogu biti izraženije zbog nedostupnosti potrebne podrške mentalnog zdravlja, medicinske njege i potrebne asistencije od strane roditelja u ranoj dobi (Snell et al., 2009). Prava podrška može u određenom stupnju poboljšati stanje pojedinca. Za time se povode terapeuti radne terapije kada pripremaju pravu vrstu intervencije. Radni terapeut bi trebao poznavati metodologiju primjene i vrste procjena, biti motiviran i zainteresiran za rad s klijentom, sa zdravim kritičkim promišljanjem o raspoloživim metodama procjene i sposobnošću da odabere oblik procjenjivanja i intervenciju koji su najprikladniji za klijenta (Bartolac, 2016).

Sistemskim pregledom 16 radova s temom efikasnosti planiranja usmjerenog na osobu implicira se na to da planiranje usmjereno na osobu pozitivno utječe na ishode tretmana, ali ne rezultira radikalnom transformacijom u životu osoba sa intelektualnim teškoćama (Ratti et al., 2016). Međutim, ujedno se naglasila i limitiranost te slabija kvaliteta analiza i podataka (budući da nije lako u istraživanjima pomiriti šarolikost individualnih profila i uniformnost sistema mjerenja), radi čega je potrebno pronaći metodološki bolja rješenja.

IZAZOVI RADA U RADNOJ TERAPIJI KOD OSOBA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

Neadekvatno postavljen plan intervencije (tj. arbitrarno izveden plan podrške)

Ukoliko inicijalna procjena i plan intervencije nisu adekvatno postavljeni, može se dogoditi da sama intervencija ne donese ključne promjene. Npr. ukoliko se pojedincu osigura osoblje koje će mu biti potpora 24/7 i obavljati većinu stvari umjesto njega, rezultat može ostati na tome da se godinama većina aktivnosti u kućanstvu i van obavlja umjesto njega bez vidljivog napretka kod osobe. Takva ekscesivna potpora neće proširiti

životna iskustva osobe i rezultirat će samo trošenjem resursa (Thompson et al., 2009). Uzrok tome može ležati u krivo postavljenom planu koji ne dopire do jakih strana osobe, već joj samo daje „štaku“ koja će umjesto nje odrađivati bitne aktivnosti.

Nedovoljna istreniranost terapeuta za individualizirani pristup usmjeren na klijenta

Provedenom meta-sintezom Murray, Turpin, Edwards i Jones (2015) utvrdili su da neki terapeuti izvještavaju o nedovoljnoj istreniranosti i osjećaju slabije kompetentnosti za taj pristup, kao i osjećaju da će biti otkriveni kroz nedostatne rezultate. Zbog financijskih izdataka često nema kvalitetno organiziranih projekata koji bi služili boljoj implementaciji ovakvog pristupa, stoga su terapeuti na neki način prepušteni sebi u potrebi da se profesionalno razvijaju i bruse svoje vještine.

Očekivanja terapeuta

Jedan od dominantnih stereotipa o osobama s intelektualnim teškoćama jest da te osobe zbog svojih deficita ne mogu napredovati. Takvi stereotipi preuzeti socijalizacijom i ukorijenjeni u podsvijesti mogu oblikovati očekivanja i motivaciju terapeuta. Jednako tako negativno mogu djelovati i prevelika očekivanja terapeuta, koja uslijed izostanka očekivanih rezultata predviđenim tempom, mogu demotivirati terapeuta. Radi toga je vrlo bitno imati realna, prizemljena očekivanja. Terapeut treba biti svjestan da će možda proći dugo vremena dok se vide značajnije promjene i napredak u funkcioniranju- vremenski okviri variraju od osobe do osobe. Kako navode Nikolić i Vantić-Tanjić (2015), izostanak napretka u funkcioniranju je zapravo poziv za reevaluaciju profila potrebne potpore.

Fokus na povećanju funkcioniranja, izostavljajući preferencije i težnje klijenta

Ukoliko se terapeut samo fokusira na to što pojedinci mogu i ne mogu obavljati te formira plan kako ojačati osobu da radi više aktivnosti, može se dogoditi da unatoč vidljivim poboljšanjima, njime nisu ostvareni osobni ishodi pojedinca (Thompson et al., 2009). Time se zaobilaze želje klijenta i jedan veliki dio intrinzične motivacije koji bi se mogao aktivirati i iskoristiti u njemu.

Nepredvidivost procesa

Kako navodi Bartolac (2016), nije moguće unaprijed predvidjeti reakciju klijenta na terapiju, prilagodbu njega i njegove okoline na postupke intervencije, kao ni vanjske čimbenike na koje terapeut nema utjecaj (npr. sekundarna bolest).

Poteškoće u razvoju odnosa terapeuta i klijenta

U analizi brojnih istraživanja Murray, Turpin, Edwards i Jones (2015) naišli su na prijavljene barijere u razvoju odnosa između terapeuta i klijenta, kao što su preveliko oslanjanje na alate procjene, rigidnost u donošenju odluka, razlike u dobi i spolu, nepredvidljivost klijenta, odbijanje klijenta da sudjeluje u terapiji, pasivnost klijenta i neuspjeh u povezivanju s klijentom preko zajedničkih interesa. Unatoč tome što se radi o profesionalnoj ulozi, treba pronaći zdrav balans između profesionalnog i 'običnog ljudskog' pristupa. Budući da provode vrijeme zajedno iz terapijskih razloga, reakcija terapeuta na klijenta i obrnuto je normalan proces. Iz te reakcije se s vremenom stvara

odnos, a o tom odnosu uvelike ovisi i daljnji tijek terapije. Uspješno povezivanje na obje navedene razine može pridonijeti i ugodnijem procesu za obje strane, ali i utjecati blagotvorno na klijentov napredak.

Problematična ponašanja klijenta

U istraživanjima najčešće pronađeni pod nazivom *challenging behaviors*, problematična ponašanja osobe s intelektualnim teškoćama mogu biti izvor otežavanja čitavog terapijskog procesa. Pokazalo se da rad s osobom s intelektualnim teškoćama kod koje su prisutna problematična ponašanja (npr. agresija, samoozljeđivanje, uništavanja imovine) izaziva negativne osjećaje i stres, a može s vremenom dovesti i do *burnout-a* (Mills & Rose, 2011). McClintock, Hall i Oliver (2003) navode da su problematična ponašanja osoba s intelektualnim teškoćama češće prisutna kod muških osoba, osoba s težim oblikom teškoća, osoba s dijagnozom autizma te osoba s deficitima u receptivnoj i ekspresivnoj komunikaciji.

Ne pridavanje važnosti ulogama klijenta u svakodnevnom životu

Uloge su iznimno važne u životu svakog pojedinca pa jednako tako i u životu osoba s intelektualnim teškoćama. Pri tome socijalne uloge možemo jednostavnije definirati kao način na koji osoba objašnjava sebi i svojoj okolini tko je i što je. Uz uloge se vežu i okupacije koje su radnom terapeutu u planiranju intervencije jako bitne pa se još nazivaju i okupacijske uloge, a one mogu biti: Trajne (roditeljske, rodbinske), privremene (učenik, zaposlenik), određene naslijeđem (dijete svojih roditelja, sestra/brat) te stečene trudom i zalaganjem (prijatelj). U današnje vrijeme, bez obzira na veliki napredak u pristupu osobama s intelektualnim teškoćama, i u stručnom radu i u svakodnevnom životu premalo se važnosti pridaje upravo njihovim ulogama. Radni terapeut bi u svom radu trebao posebnu pozornost posvetiti upravo tom segmentu te kroz svoju intervenciju jačati uloge koje su klijentu bitne ili ih koristi kao izvore snage u planiranju intervencije. Upravo klijentove uloge nam daju informacije o: a) razvijenosti osobnog identiteta, b) položaju osobe unutar vlastite obitelji i u društvenoj strukturi, c) obavezama osobe, d) raznolikosti njezinih/njegovih aktivnosti (Bartolac, 2016).

Usklađenost želja i potreba samog klijenta i njegovih skrbnika (najčešće roditelji ili najuži članovi obitelji)

Terapeut se vrlo često u svom radu susreće sa situacijama u kojima roditelji ili drugi skrbnici nameću svoje mišljenje o tome što je za klijenta važno u njegovom životu. Iako je njihova suradnja i mišljenje neosporno vrlo važno , u izradi plana svakako u fokusu treba imati prvo klijenta i njegove želje i potrebe te ih uskladiti sa mišljenjem osoba koje o njemu skrbe. Ovaj izazov je posebno vidljiv u segmentu ostvarivanja socijalnih kontakata, stvaranja prijateljstava te ostvarivanja emocionalnih i partnerskih veza sa suprotnim spolom.

IZAZOVI RADA U UVIJETIMA COVID-19 PANDEMIJE

Covid-19 pandemija koja je okupirala cijeli svijet protekle dvije godine posebno je negativno utjecala na osobe s intelektualnim teškoćama. Prvenstveno zbog česti pridruženih zdravstvenih teškoća nalaze se u skupini iznimno ranjive populacije za

razvoj teških oblika bolesti, a zbog specifičnih teškoća u kognitivnom i ponašajnom segmentu te u socijalnoj prilagodbi dodatno im je ugroženo mentalno zdravlje.
Poteškoće u kognitivnom segmentu kod ove populacije mogu nepovoljno utjecati i na razumijevanje informacija o samoj bolesti koje primaju iz različitih izvora što posljedično može dovesti do povećane razine stresa i problema u ponašanju (Courtenay & Perera, 2020). Kako se informacije o pandemiji masovno i često netransparentno prenose putem društvenih mreža može se dogoditi da osobe s intelektualnim teškoćama budu „preplavljene" negativnim informacijama što može dovesti do razvoja simptoma anksioznosti i drugih psihičkih poremećaja. Zbog razvojnih poteškoća, problemi su izraženi i kod pridržavanja preventivnih mjera kao što su samoizolacija, često i temeljito pranje ruku, nošenje zaštitnih maski i držanje fizičke distance. Snažan nepovoljni utjecaj na osobe s intelektualnim teškoćama ima i prekid pružanja usluga uslijed privremenog zatvaranja dnevnih i rehabilitacijskih centara koji su za njih temeljni oblik socijalizacije i aktivne participacije u dnevnim aktivnostima. Opća karantena koja je uvjetovala zatvaranje osoba u svoje vlastite domove kod ove populacije dovela je do prekida dnevne rutine koja je za njih jako važna te im je oduzela osjećaj predvidljivosti i sigurnosti. U velikom broju slučajeva došlo je do poremećaja i u obiteljskoj dinamici jer je sav teret podrške i pomoći pao na roditelje ili druge osobe koje skrbe o osobama s intelektualnim teškoćama, a i oni sami su već iscrpljeni cjelokupnom situacijom i ne znaju kako se nositi s nagomilanim stresom.
Radni terapeut, kao i svaki drugi stručnjak u vrijeme pandemije, susreće se sa izazovima za koje nije bio prethodno pripremljen već je bio prisiljen učiti i prilagođavati se tijekom samog procesa (Courtenay & Perera, 2020). Neki od možda najvećih izazova su:

- Vlastiti stavovi o preventivnim mjerama,
- Rad u nesigurnim uvjetima i sa stalnim mijenjanjem pravila,
- Nošenje s vlastitim strahovima i nesigurnostima,
- Biti objektivan i neutralan u prenošenju informacija klijentu o pandemiji ne namećući vlastite stavove,
- Pomoći klijentu da pravilno kanalizira informacije,
- Prilagoditi pružanje usluge na način da se što manje ugrožava zdravlje klijenta, a da pri tome usluga ipak bude pružena,
- Razvijanje novih, alternativnih oblika komunikacije i socijalne interakcije, poput on-line metoda. Upotrebi ovakve metode komunikacije prethodi procjena za koga bi ona bila korisna i tko u njoj može aktivno sudjelovati,
- Pružanje podrške članovima obitelji,
- Omogućiti klijentu da verbalizira svoje strahove, saslušati ga i uvažiti njegovo osobne stavove ne pokušavajući ih mijenjati,
- Biti spreman na krizne situacije i gubitke,
- Biti fleksibilan i prilagodljiv u kriznim situacija,
- Biti spretan u određivanju prioriteta i brzim prilagodbama i promjenama intervencija,
- Zadržati vedrinu i optimizam.

Jedno od istraživanja provedeno u protekle dvije godine (Embergs et al., 2020) pokazalo je da pandemija i njezine posljedice imaju kognitivni, emocionalni i profesionalni učinak

na stručno osoblje koje je u ovom periodu pružalo podršku osobama sa intelektualnim teškoćama.

ZAKLJUČCI

Kao što je na početku ovog rada spomenuto, osobe s intelektualnim teškoćama u današnjem suvremenom društvu još uvijek se susreću sa mnoštvom predrasuda te su kao izrazito marginalizirana skupina za društvo i dalje nevidljivi. Nadalje, zbog činjenice da ih je velika većina stavljena pod skrbništvo zbog djelomičnog oduzimanja poslovne sposobnosti, nemaju mogućnost sudjelovati u donošenju bilo kakvih odluka vezanih za svoj život pa tako rijetko ili uopće ne sudjeluju niti u kreiranju svojih svakodnevnih aktivnosti. Obično im je sve već unaprijed organizirano i isplanirano prema kriterijima ljudi koji se za njih skrbe jer ipak „oni znaju najbolje“ što je dobro i korisno za njihov život. Međutim, suvremena paradigma pristupa u radu s osobama s intelektualnim teškoćama zahtjeva da se klijenta uvažava kao cjelovitu osobu sa svojim potrebama i željama. Prilikom izrade plana intervencije treba uzeti u obzir cjelokupno funkcioniranje osobe te primarno treba koristiti njezine jake snage i pozitivnu podršku uže i šire socijalne sredine. Izazovi u radu radnog terapeuta s osobama s intelektualnim teškoćama su višestruki te zahtijevaju veliku fleksibilnost i prilagodljivost svakom slučaju individualno. Nadalje zahtijevaju interdisciplinarnu primjenu znanja kao i multidisciplinarnu suradnju sa stručnjacima različitih profila. Za kvalitetan rad i uspješno nošenje sa svakodnevnim izazovima posebno je važno kontinuirano, sustavno i cjeloživotno učenje te praćenje novih trendova i metoda, što će posljedično rezultirati kompetentnim i suvremenim stručnjakom. Nastavno na sve navedeno, bitno je naglasiti da je u cijelom procesu bitna i zaštita stručnjaka (pa i radnih terapeuta) koji rade s ovom posebno ranjivom i kompleksnom populacijom od strane sustava, što je posebno naglašeno u ovo vrijeme pandemije. Kako je već navedeno, veliki su i nezanemarivi negativni učinci pandemije na više profesionalnih područja, a prema smjernicama Svjetske zdravstvene organizacije (WHO, 2020) najveći problem je konfuzna i netransparentna komunikacija. Mnoge države su organizirale krizne COVID-19 timove od kojih stručni radnici mogu direktno dobiti informacije ili savjet kako postupati u svakoj pojedinačnoj i specifičnoj situaciji. Kada se sažmu sve navedene činjenice može se zaključiti da odnos terapeuta i klijenta uvijek mora biti dvosmjeran pri čemu klijent u taj odnos unosi svoje potrebe, želje i motivaciju, a terapeut svoje znanje, iskustvo i entuzijazam.

LITERATURA

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. izdanje). Washington DC: American Psychiatric Publishing

Bartolac, A. (2016). *Procjena okupacija u radnoj terapiji*. Zagreb: Zdravstveno veleučilište Zagreb

Brown, J. F., Brown, M. Z., & Dibiasio, P. (2013). Treating individuals with intellectual disabilities and challenging behaviors with adapted dialectical behavior therapy. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 6*(4), 280-303. https://dx.doi.org/10.1080%2F19315864.2012.700684

Chadwick, D., Wesson, C., & Fullwood, C. (2013). Internet access by people with intellectual disabilities: Inequalities and opportunities. *Future Internet, 5*(3), 376-397. https://doi.org/10.3390/fi5030376

Courtenay, K., & Perera, B. (2020). COVID-19 and people with intellectual disability: Impect of a pandemic. *Irish Journal of Psychological Medicin, 37*(3), 231-236. https://doi.org/10.1017/ipm.2020.45

McCausland, D., Murphy, E., McCarron, M., & McCallion, P. (2021). The potential for person-centered planning to support the community participation of adults with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*. https://doi.org/10.1177%2F17446295211022125

McClintock, K., Hall, S., & Oliver, C. (2003). Risk markers associated with challenging behaviours in people with intellectual disabilities: A meta analytic study. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*(6), 405-416. https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00517.x

Mills, S., & Rose, J. (2011). The relationship between challenging behaviour, burnout and cognitive variables in staff working with people who have intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 55*(9), 844-857. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01438.x

Murray, C., Turpin, M., Edwards, I., & Jones, M. (2015). A qualitative meta-synthesis about challenges experienced in occupational therapy practice. *British Journal of Occupational Therapy, 78*(9), 534-546. https://doi.org/10.1177%2F0308022615586786

Nikolić, M. i Vantić- Tanjić, M. (2015). Definiranje intelektualnih teškoća u 21. stoljeću. *Defektologija, 21*(2), 105-110.

Ratti, V., Hassiotis, A., Crabtree, J., Deb, S., Gallagher, P., & Unwin, G. (2016). The effectiveness of person-centred planning for people with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in developmental disabilities, 57*, 63-84. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.06.015

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the AAIDD manual: Intellectual disability- definition, diagnosis, classification and systems of support*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

Snell, M. A., Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., ... & Yeager, M. H. (2009). Characteristics and needs of people with intellectual disability who have higher IQs. *Intellectual and developmental disabilities, 47*(3), 220-233. https://doi.org/10.1352/ 1934-9556-47.3.220

Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., ... & Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing support and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 47*(2), 135-146. https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.135

van Schrojenstein Lantman-de Valk, H. M. J. & Noonan Walsh, P. (2008). Managing health problems in people with intellectual disabilities. *British Medical Journal, 337*, 1408-1412. https://doi.org/10.1136/bmj.a2507

Wile, D. (1996). Why doers do? *Performance improvement, 35*(2), 30-35.

Zakon o djelatnostima u zdravstvu (NN 87/09). Hrvatski Sabor. https://www.zakon.hr/z/442/Zakon-o-djelatnostima-u-zdravstvu

SAMOPOUZDANJE U RODITELJSKE SPOSOBNOSTI RODITELJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

SELF-CONFIDENCE IN PARENTAL ABILITIES OF PARENTS OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Matea PEHAR[1], Magdalena PERIĆ BRALO[2]
[1]Centar za djecu i omladinu sa posebnim potrebama "Los Rosales",
Mostar, Bosna i Hercegovina
[2]Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti,
Studij edukacijske rehabilitacije, Mostar, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Obitelj kao prirodni pružatelj podrške neizostavna je čimbenik djetetovog razvoja. Rođenje djeteta svakoj obitelji donosi sreću ali i određenu razinu stresa. Posebnu pažnju trebamo posvetiti obiteljima djece s teškoćama u razvoju koji su izloženi dodatnoj razini stresa. Međutim nerijetko se događa da su obitelji djece s teškoćama u razvoju prepuštena sama sebi u sustavu koji im ne omogućava zadovoljavanje vlastitih potreba i potreba vlastitog djeteta i na kraju krajeva ostvarivanje osnovnih ljudskih prava. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati samopouzdanje u roditeljske sposobnosti roditelja djece s teškoćama u razvoju u gradu Mostaru i bližoj okolici. U istraživanju je sudjelovalo 25 roditelja djece s teškoćama u razvoju. Za obradu podataka korištene su metode deskriptivne statistike i odgovarajuće neparametrijske statističke metode. Dobiveni rezultati ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u razini samopouzdanja u roditeljske sposobnosti roditelja djece s teškoćama u razvoju s obzirom na dob i radni status roditelja. Spoznaje o samopouzdanju roditelja značajne su ne samo za znanost, nego i za razvoj i odabir primjerenih intervencijskih programa podrške za djecu s teškoćama u razvoju i njihove obitelji. Zbog činejnice da je u istraživanju korišten prilogni ograničena je generalizacija dobivenih rezultata te postoji potreba za daljim istraživanjem ove problematike.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju, roditelji djece s teškoćama u razvoju, samopouzdanje

ABSTRACT
The family as a natural support provider is an indispensable factor in a child's development. The birth of a child brings happiness to every family, but also a certain amount of stress. Special attention should be paid to the families of children with disabilities who are exposed to additional levels of stress. However, it often happens that the families of children with disabilities are left to fend for themselves in a system that does not allow them to meet their own needs and the needs of their own child and ultimately exercise basic human rights. The aim of this research was to examine the self-confidence in parenting abilities of parents of children with disabilities in the city of Mostar and the surrounding area. The study involved 25 parents of children with disabilities. Descriptive statistics methods and appropriate nonparametric statistical methods were used for data processing. The obtained results indicate that there is no statistically significant difference in the level of self-confidence of parents of children with disabilities about their age. The obtained results indicate that there is no statistically significant difference in the level of self-confidence in parenting abilities of parents of children with disabilities with regard to the age and

working status of parents. Knowledge of parents' self-confidence is important not only for science, but also for the development and selection of appropriate intervention support programs for children with disabilities and their families. Due to the fact that the adverb was used in the research, the generalization of the obtained results is limited and there is a need for further research on this issue.

Keywords: children with disabilities, parents of children with disabilities, self-confidence

UVOD

O važnosti obitelji znamo mnogo, ali ipak još uvijek ne znamo sve što bismo trebali znati o njoj. Međutim možemo sa sigurnošću reći da je obitelj neizostavan dio djeteta. Unutar obitelji dijete se razvija kao ličnost, zadovoljava svoje vrlo važne životne potrebe. Neke od tih potreba mogu biti zadovoljene jedino unutar obitelji (Chichevska Jovanova & Dimitrova Radojichikj, 2013). Obitelj je prirodni pružatelj podrške djetetovu razvoju. Članovi uže obitelji imaju priliku provoditi mnogo vremena u interakciji sa svojom djecom. Iako ne postoji jasno istaknuto koliko je točno vremena potrebno provoditi s djetetom kako bismo potaknuli njegov razvoj (što ovisi i o individualnim razlikama među djecom), jasno je, da je količina vremena koju odrasli provedu u interakciji s djetetom povezana s utjecajem koji odrasla osoba ima na djetetovo svakodnevno funkcioniranje (McWilliam, 2015). Rođenje djeteta u svakoj obitelji prirodna je pojava popraćena osjećajem sreće kod svih članova uže i šire obitelji. Uz sreću prisutna je i određena razina stresa budući se na novonastalu situaciju sada trebaju prilagoditi svi članovi obitelji i uspostaviti novi životni ritam. Pojava stresa pri rođenju djeteta prirodna je i normalna pojava, međutim, ako govorimo o rođenju djeteta s teškoćama u razvoju onda govorimo o većoj razini stresa od one uobičajene. Rođenjem djeteta s teškoćama u razvoju dolazi do „smrti" djeteta iz roditeljskih snova koji su nastajali prije i tijekom trudnoće. Roditelji se susreću sa izazovima za koje se nisu pripremali, kao i svi ostali članovi obitelji (Pelchat & Lefebvre, 2004).

Sve spoznaje koje imamo o obitelji i roditeljskim ulogama odnose se i na obitelji djece s teškoćama u razvoju. Međutim roditelji djece s teškoćama u razvoju susreću se s dodatnim izazovima s kojima se ne susreću ostali roditelji ili se bar susreću u manjoj mjeri. Dijete s teškoćama u razvoju zahtjeva mnogo više roditeljskog vremena i pažnje u odnosu na dijete bez teškoća u razvoju (Chichevska Jovanova & Dimitrova Radojichikj, 2013). Roditelji djece s teškoćama u razvoju često se nalaze u poziciji da paralelno moraju igrati „dvostruke uloge". Od njih se često očekuje da preuzimaju ulogu terapeuta svom djetetu s teškoćama u razvoju, dok u isto vrijeme moraju nastaviti igrati ulogu majke i oca (Pintaric Mlinar i sur., 2013). Međutim, roditelji i obitelj prvenstveno trebaju prihvatiti svoje dijete s teškoćama u razvoju. Mnogim roditeljima potrebni su mjeseci, a ponekad i godine da bi prihvatili činjenicu kako imaju dijete s teškoćama u razvoju. Tijekom procesa prihvaćanja djetetovog statusa roditeljima je potrebno pružiti prije svega mnogo emocionalne podrške, kao što im je potrebno pružiti primjerene informacije o djetetovom statusu i načinima poticanja njegovog razvoja (Chichevska Jovanova & Dimitrova Radojichikj, 2013). Ali i kada roditelji prihvate djetetovu teškoću u razvoju moramo znati da potreba za podrškom ne prestaje. Roditelji djece s teškoćama su ti koji imaju potrebu za kontinuiranom profesionalnom podrškom (Carpenter & Egerton, 2013, prema Pintaric Mlinar i sur., 2013).

Lazarus u svojoj teoriji stresa i prilagodbi na stresne situacije navodi da razine stresa koju pojedinac doživi ne proizlazi iz pojave samog događaja nego iz značaja tog događaja za pojedinca (gubitak, prijetnja, izazov). Što će reći da razina doživljenog stresa proizlazi iz toga kako pojedinac procjenjuje situaciju s kojom se treba suočiti, te kako procjenjuje vlastite mogućnosti vršenja kontrole nad novonastalom situacijom (procjena osobnih i socijalni resursa koje ima na raspolaganju) (Pelchat & Lefebvre, 2004). Niz je autora koji su došli do zaključka kako osjećaja kontrole nad svakodnevnim životnim izazovima kod pojedinaca olakšava nošenje sa stresnim situacijama na koje nailaze (Dempsey & Dunst, 2004). Ako govorimo u kontekstu roditelja djece s teškoćama u razvoju, osnaživanje roditelja za razvoj pozitivne kontrole na vlastitim životom doprinijet će poboljšanju njihove kvalitete života (Singh, 1995, prema Dempsey & Dunst, 2004).

Možemo reći da Bronfenbrennerova teorija ekološkog pristupa produbljuje ranije spomenutu Lazarusovu teoriju govoreći o dinamici razvoja svakog pojedinca u njegovom okolinskom kontekstu. Prema Bronfenbrennerovoj teoriji svaki pojedinac i njegova okolina neprekidno utječu jedno na drugo kroz međusobno povezan mikrosustav, mezosustav, egzosustav i makrosustav (Bronfenbrenner, 1977; Eret, 2012; Pelchat & Lefebvre, 2004). Čudina-Obradović i Obradović (2003, str. 45) zorno su prethodno navedeno prikazali u svom radu pišući ovako: „Jer, kao što roditelj utječe na dijete, tako i dijete svojim katekteristikama utječe na roditelja, izazivajući ga na ponašanje i postupke koji mogu djelovati povoljno ili nepovoljno na svakog roditelja zasebno, a to će imati posljedice na očev i majčin odnos prema djetetu.“

Jasno je da roditeljstvo dovodi do promjena kod roditelja na više razina. Tako dolazi i do promjene u samopercepciji cjelokupnog vlastitog identiteta koji značajno utječe na razvojne rezultate djeteta (Bornstein et al., 1998, prema Obradović-Čudina i Obradović, 2003). Sabatelli i Waldron (1995, prema Obradović-Čudina i Obradović, 2003) navode 3 značajne dimenzije doživljaja roditeljstva: roditeljsko zadovoljstvo, zahtjevi i stres roditeljske uloge, osjećaj roditeljske kompetencije. Ovdje ćemo se osvrnuti samo na subjektivni osjećaj roditeljske kompetencije. Subjektivna roditeljska kompetencije odnosi se na to koliko se roditelj osjeća sposobnim i koliko se osjeća uspješnim u ulozi roditelja. Roditeljska kompetencija se može definirati kao: samoprocjena znanja, vještina, samoefikasnosti i samopoštovanja; osjećaj teškoće u odgajanju djeteta u njegovim različitim razvojnim razdobljima i osjećaj roditelja da ima nadzor nad procesom djetetova odgoja. Roditeljski osjećaj kompetentnosti je dio kognitivnog procesa razvoja osobnosti gledajući iz socijalno-kognitivne perspektive (Bandura & Cervone, 1983, prema Jandrić i Kurtović, 2021). Jedna od definicija koja objašnjava roditeljsku kompetenciju kroz dvije povezane ali neovisne komponente. Jedna komponenta odnosi se na osjećaj osobne učinkovitosti, a druga se odnosi na osjećaj vrijednosti i zadovoljstva kao roditelja. Prema tome, roditelji koji se osjećaju kompetentnima u svojoj ulozi kao roditelja, smatraju da kontroliraju svoje roditeljsko ponašanje, učinkoviti su u svojim sposobnostima i kao roditelji su zadovoljni sami sobom (Jandrić i Kurtović, 2021). Pokazalo se da će samopouzdan roditelj biti aktivnije uključen u pružanje i traženje podrške koja je potrebna djetetu što će se pozitivno odraziti na razvoj djeteta te voditi do ostvarenja djetetovih potencijala (UNICEF, 2013). Već smo ranije spomenuli kako su roditelji djece s teškoćama u razvoju izloženiji stresu u odnosu na roditelje djece bez teškoća u razvoju. Izloženost dugotrajnom stresu niskog intenziteta

roditelja djece s teškoćama u razvoju utječe na sniženu razinu percipirane kompetencije za roditeljsku ulogu, na niže samopouzdanje u odnosu na roditelj djece bez teškoća u razvoju koji nisu konstantno izloženi stresu (Fulgosi-Masnjak i sur., 1998). Stalni osjećaj straha, frustriranosti, bespomoćnosti i krivnje koji se javlja kod roditelja djece s teškoćama u razvoju rezultira razvojem osjećaja nekompetentnosti (Moos & Holahan, 2003). Sabatelli i Waldron (1995) svojim istraživanjem zaključuju da roditelji djece s teškoćama u razvoju uglavnom lošije samoprocjenjuju vlastite kompetencije za roditeljsku ulogu u odnosu na roditelje djece bez teškoća u razvoju. Sve to ostavlja posljedice na kvalitetu podrške koju dijete prima budući se pokazalo da će samopouzdani roditelji percipirati svoje dijete s teškoćama kao dijete koje je manje zahtjevno u odnosu na roditelje nižeg samopouzdanja. Međutim ne ukazuju sva dosadašnja istraživanja na razvoj niskog samopouzdanja roditelja djece s teškoćama u razvoju. Jedno od takvih istraživanja proveli su MacInnes i Lemare (2009). U istraživanju su sudjelovale majke i očevi djece s Down sindromom. Rezultati su pokazali negativnu korelaciju između stresa kojem su roditelji bili izloženi i razine samopoštovanja kod sudionika. Nisu utvrđene niti statističke razlike s obzirom na spol roditelja, a razina samopoštovanja bila je nešto veća u odnosu na normativni uzorak. Još jedno istraživanje čiji su sudionici bile majke djece s Down sindromom pokazuje da nema statistički značajnih razlika između majki djece s Down sindromom i majki njihovih vršnjaka bez teškoća u razvoju kada je u pitanju osjećaj roditeljske kompetentnosti (Gilmore & Cuskelly, 2012). Roditelji kao sudionici u istraživanjima iskazuju također i pozitivan utjecaj prisutnosti djeteta s teškoćama u razvoju u njihovoj obitelji. Primjerice istraživanje koje su proveli Hastings i suradnici (2002) pokazuje da majke djece s intelektualnim teškoćama percipiraju svoju djecu kao izvor radosti, snage i bliskosti u njihovoj obitelji.

Kao što možemo vidjeti, istraživanja koja su provođena uglavnom su naglasak stavljala na roditeljski stres, a nešto rjeđe na roditeljsku kompetentnost roditelja djece s teškoćama u razvoju. Stoga ne čudi da su zaključci dosadašnjih istraživanja koja su do sada u fokusu imali osjećaj kompetentnosti roditelja djece s teškoćama u razvoju ponekad kontradiktorni. Tako dosadašnja istraživanja ukazuju i na to da socioekonomski čimbenici (dob, bračni status, radni status) mogu utjecati značajno na samopouzdanje roditelja. Jasno je da radni status izravno utječe na socio-ekonomski status pojedinca i razinu stresa kojoj je izložen svaki pojedinac. Prema dosadašnjim saznanjima o zaposlenosti roditelja djece s teškoćama u razvoju pokazalo se da je uglavnom jedan od roditelja nezaposlen (najčešće majka) (Brown & Clasr, 2017; Ejiri & Matsuzawa, 2019; Olsson & Hwang, 2006, prema Jandrić i Kurtović, 2021). Rezultati nedavnog istraživanja provedenog u Hrvatskoj pokazuju da karakteristike djeteta s intelektualnim teškoćama utječu na sveukupno zadovoljstvo roditelja, međutim ne utječu na samo-efikasnost roditeljstva. Rezultati također upućuju na to da zaposlenost roditelja umanjuje razinu percipiranog stresa kao i razinu nezadovoljstva roditelja uzrokovanu djetetovim razvojnim značajkama (Jandrić i Kurtović, 2021).

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati samopouzdanje u roditeljske sposobnosti roditelja djece s teškoćama u razvoju u gradu Mostaru i bližoj okolici. U skladu s navedenim ciljem istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1. Roditelji djece s teškoćama u razvoju starije dobne skupine iskazuju višu razinu samopouzdanja u roditeljske sposobnosti

H2. Nema razlike u iskazanoj razini samopouzdanja u roditeljsku sposobnost roditelja djece s teškoćama u razvoju s obzirom na njihov radni status

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 25 roditelja djece s teškoćama u razvoju s područja grada Mostara. Većinom se radilo o majkama djece s teškoćama u razvoju. Zbog lakšeg uvida i analize rezultata, podijelili smo ispitanika u dvije dobne skupine. Prvu skupinu činili su ispitanici mlađi od 35 godina, i njih je bilo 11, odnosto 42.3%. Drugu skupinu činili su ispitanici stariji od 35 godina, njih ukupno 14, odnosno 53.8%. Zaposlenih roditelja unutar istraživanja je bilo 20, odnosno 80%, a nezaposlenih 5 (20%).

Mjerni instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja kreiran je opći upitnik kako bi se dobili opći demografski podaci i opisao uzorak. Također je korištena i skala za mjerenje osjećaja samopouzdanja roditelja (*eng. Parenting confidence scale*; Trivette & Dunst, 1992) kada su u pitanju njihove roditeljske sposobnosti. Skala je sačinjena od 7 tvrdnju na koje su roditelji djece s teškoćama u razvoju davali odgovore na skali Likertovog tipa od 5 stupnjeva i to: 1 – uopće se ne slažem, 2 – djelomično se ne slažem, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – djelomično se slažem, 5 – potpuno se slažem.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno papir-olovka metodom i *online* metodom prikupljanja podataka. Ispitanici su informirani o cilju i svrsi istraživanja na početku upitnika, te su obaviješteni da je anonimnost osigurana. Svim ispitanicima koji su to željeli omogućen je uvid u dobivene rezultate putem elektronske pošte.

Metode obrade podataka

U istraživanju je korišten kvantitativan pristup prikupljanja, obrade i interpretacije podataka dobivenih postupkom anketiranja koji je u potpunosti omogućavao anonimnost. Statistička obrada podataka je rađena u softverskom paketu SPSS 20. for Windows, a obuhvatila je metode neparametrijske statistike (Mann-Whitney U test).

REZULTATI I DISKUSIJA

U Tablici 1. je prikazana analiza rezultata na Skali roditeljskog povjerenja u odnosu na dob, a koja se dobijena na osnovu Mann-Whitney U testa.

Tablica 1. Analiza rezultata na Skali roditeljskog povjerenja u odnosu na dob
Table 1. Analysis of the results on the Parenting Confidence Scale in relation to age

DOB RODITELJA	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Mlađi od 35 godina	11	13.41	147.50	72.500	177.500	-0.253	0.800
Stariji od 35 godina	14	12.68	177.50				

Kao što je vidljivo u Tablici 1., ne postoji statistički značajna razlika između dobnih skupina roditelja djece sa teškoćama u razvoju (U = 72.500, Z = -0.253, p = 0.800) u odnosu na samopuzdanje u roditeljske sposobnosti. Stoga se postavljena hipoteza H1 (H1: Roditelji djece s teškoćama u razvoju iz starije dobne skupine iskazuju višu razinu samopouzdanja kada su u pitanju njihove roditeljske sposobnosti) odbacuje.
Nažalost, često izostaje podrška roditeljima u smislu one psihološke kako bi im se pomoglo da bolje prebrode situacije u kojima se nađu, a koje mogu utjecati na cjelokupnu obitelj. Istraživanja nam pokazuju da se očekuje nagli porast broja roditelja starijih od 80 godina koji brinu o svojoj djeci s intelektualnim teškoćama (Jack & Gurlanik, 2009, prema Hamedanchi et al., 2016) stoga je opravdano razmatrati različite aspekte u kontekstu dobi roditelja djece s teškoćama u razvoju. Jasno je da je briga o djetetu s teškoćama u razvoju vrlo složena i višedimenzionalna pojava koju svaki pojedinac subjektivno doživljava, a koja ovisi o osobnim iskustvima i percepcijama kao i socio-kulturnom kontekstu (Hamedanchi et al., 2016). Rezultati istraživanja provedenog u Ontariu pružaju uvid u iskustva starijih roditelja (50+ godina) koji brinu o svojoj odrasloj djeci s teškoćama u razvoju. U navedenom istraživanju rezultati upućuju na činjenicu da roditelji pokazuju stalnu zabrinutost za dobrobit svoje djece s teškoćama u razvoju bez obzira žive li s njima u roditeljskom domu ili u zajednici što nepovoljno utječe na opći status roditelja uz sve uobičajene promjena vezane starenje (Minnes & Woodford, 2005).
Roditelji djece s teškoćama u razvoju izloženi su višoj razini stresa u odnosu na roditelja djece bez teškoća u razvoju. Pojavi više razine stresa ne doprinosi samo činjenica da trebaju odgajati dijete s teškoćama u razvoju. Niz je još drugih životnih izazova koji doprinose povećanju stresa poput financijski izazova, bračnih odnosa, organizacije slobodnog vremena i sl. Da bi se uspješno nosili sa stresom kojem su izloženi važan je rad na razvoju resursa iz prirodnog kruga podrške ali i rad na osobnom razvoju. Rad na osobnom razvoju između ostalog podrazumijeva i rad na razvoju samopouzdanja u vlastite roditeljske sposobnosti.
U Tablici 2. su dati rezultati Mann-Whitney U testa, kojim se nastojalo ispitati postoji li statistički značajna razlika između zaposlenih i nezaposlenih roditelja na ukupnom rezultatu Skale roditeljskog povjerenja.

Tablica 2. Analiza rezultata na Skali roditeljskog povjerenja u odnosu na status zaposlenosti roditelja
Table 2. Analysis of results on the Parental Confidence Scale in relation to the employment status of parents

Status zaposlenosti roditelja	N	Mean Ranks	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
DA	20	12.95	259.00	49.000	259.000	-0.070	0.944
NE	5	13.20	66.00				

Analizom podataka na Skali roditeljskog povjerenja, nisu pronađene statistički značajne razlike u odnosu na zaposlene i nezaposlene roditelje djece sa teškoćama u razvoju (U = 49.000, Z = -0.070, p = 0.944), što je vidljivo u Tablici 2. Samim tim se potvrđuje postavljena hipoteza H2 (H2: Nema razlike u iskazanoj razini samopouzdanja u roditeljsku sposobnost roditelja djece s teškoćama u razvoju s obzirom na njihov radni

status). Do sličnih spoznaja došla je i autorica Milić-Babić (2013). U prikazu svog istraživanja između ostalog navodi da nisu utvrđena statistički značajna povezanost između dobi, spola, radnog statusa roditelja i roditeljskog osjećaja kompetentnosti kao što je to bilo očekivano temeljem spoznaja do kojih se došlo u drugim istraživanjima. Rezultati do kojih su došle autorice Jandrić i Kurtović (2021) upućuju na to da roditeljsko zapošljavanje umanjuje odnos djetetovog invaliditeta s roditeljskim zadovoljstvom i percipiranim stresom. Rezultati upućuju na potrebu za intervencijama usmjerenim na podršku roditeljima u suočavanju s emocionalnim posljedicama invaliditeta njihovog djeteta. Mnogi autori povezuju status zaposlenosti sa boljim socio-ekonomskim statusom, te stoga ima pozitivne učinke u smislu smanjenja stresa (Cidav, Marcus, & Mandell, 2012; Saltzstein et al., 2001, sve prema Jandrić i Kurtović, 2021).

ZAKLJUČCI

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati samopouzdanje u roditeljske sposobnosti roditelja djece s teškoćama u razvoju u gradu Mostaru i bližoj okolici. Rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u samopouzdanju u roditeljske sposobnosti roditelja djece s teškoćama u razvoju u odnosu na dob i radni status.

Doživljaj roditeljske kompetentnosti utječe na roditeljsko samopoimanje te je povezano s dobrobiti roditelja i pozitivnim ishodima roditeljstva u obiteljima djece s teškoćama u razvoju (Kuhn & Carter, 2006, prema Milić-Babić, 2013). Spoznaje o samopouzdanju roditelja značajne su ne samo za znanost, nego i za razvoj i odabir primjerenih intervencijskih programa podrške za djecu s teškoćama u razvoju i njihove obitelji. Nažalost, jako je malo intervencija i programa podrške koji su usmjereni na roditelje i cjelokupnu obitelj u kojoj je dijete sa teškoćama u razvoju. Od toga koliko su roditelji ojačani kroz svoje osobne roditeljske kompetencije, ovisi i njihov pristup djetetu sa teškoćama u razvoju i način na koji će se nositi sa stresom i izazovima koji ih očekuju.

Kao glavni nedostatak istraživanja jest mali prigodni uzorak, jer je samim tim ograničena generalizacija rezultata na širu populaciju roditelja. Obzirom da su obuhvaćeni roditelji različitih dobnih skupina, ipak je manji broj mladih roditelja (mlađih od 30 godina), ali i onih starijih (starijih od 40) koji imaju djecu sa teškoćama u razvoju. Neke od smjernica za daljnja istraživanja bile bi usmjerene na usporedbe između očeva i majki djece sa teškoćama u razvoju, jer analizom istraživanja drugih autora, to je jedna od najčešćih usporedbi. Osim toga, bilo bi poželjno usporediti i grupe ispitanika s obzirom primljenu formalnu i neformalnu razinu primljene podrške, kako bi dobili precizinije podatke o vrsti podrške koju roditelji imaju i koja im nedostaje u praksi.

LITERATURA

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*(7), 513-531. https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513

Chichevska Jovanova, N., & Dimitrova Radojichikj, D. (2013). Parents of Children with Developmental Disabilities: Stress and Support. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 14*(1-2), 7-19. https://doi.org/10.2478/v10215-011-0029-z

Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2003). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku, 10*(1), 45-68. https://doi.org/10.3935/rsp.v10i1.139

Dempsey, I., & Dunst, C. J. (2004). Helpgiving styles and parent empowerment in families with a young child with a disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 29*(1), 40-51. https://doi.org/10.1080/13668250410001662874

Eret, L. (2012). Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. *Metodički ogledi, 19*(1), 143-161.

Fulgosi-Masnjak, R., Gustović-Ercegovac, A. i Igrić, Lj. (1998). Povezanost između nekih dimenzija percepcije vlastite kompetencije i trajnog stresa niskog intenziteta kod roditelja djece usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 34*(1), 47-60. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/101111

Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2012). Parenting Satisfaction and Self-Efficacy: A Longitudinal Study of Mothers of Children with Down Syndrome. *Journal of Family Studies, 18*(1), 28-35. https://doi.org/10.5172/jfs.2012.18.1.28

Hamedanchi, A., Khankeh, H. R., Fadayevatan, R., Teymouri, R., & Sahaf, R. (2016). Bitter experiences of elderly parents of children with intellectual disabilities: A phenomenological study. *Iranian journal of nursing and midwifery research, 21*(3), 278-283. https://doi.org/10.4103/1735-9066.180385.

Hastings, R. P., Allen, R., McDermott, K., & Still, D. (2002). Factors Related to Positive Perceptions in Mothers of Children with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 15*(3), 269-275. https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2002.00104.x

Jandrić, S., & Kurtović, A. (2021). Parenting sense of comptence in parents of children with and without intellectual disability. *Europe´s Journal of Psychology, 17*(2), 75-91. https://doi.org/10.5964/ejop.3771

MacInnes, L. K., & Lemare, L. (2009). Parenting self-efficacy and stress in mothers and fathers of children with Down Syndrome. *Journal of Family Studies, 18*(1), 28-35.

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. https://doi.org/10.1177%2F0741932514554105

Milić-Babić, M. (2013). Neke odrednice doživljaja roditeljske kompetentnosti u obiteljima djece s teškoćama u razvoju. *Napredak, 154*(1-2), 83-102.

Minnes, P., & Woodford, L. (2005). Well-being in aging parents caring for an adult with a developmental disability. *Journal on Developmental Disabilities, 11*(1), 47-66.

Moos, R. H., & Holahan, C. J. (2003). Dispositional and contextual perspectives on coping: toward an integrative framework. *Journal of clinical psychology, 59*(12), 1387-1403. https://doi.org/10.1002/jclp.10229

Pelchat, D., & Lefebvre, H. (2004). A holistic intervention programme for families with a child with a disability. *Journal of advanced nursing, 48*(2), 124-131. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03179.x.

Pintarić Mlinar, Lj., Bratković, D., & Mamić, D. (2013). Parent´s satisfaction with some features of early care provisions for children with different levels of intellectual disabilites. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 14*(3-4), 22-42. https://doi.org/10.2478/jser-2013-000910.2478

Sabatelli, R. M., & Waldron, R. J. (1995). Measurement issues in the assessment of the experiences of parenthood. *Journal of Marriage and the Family, 57*(4), 969-980. https://doi.org/10.2307/353416

Trivette, C. M., & Dunst C. J. (1992). Parenting confidence scale. In C. J. Dunst, C. M. Trivette, & D. W. Hamby (Eds.), *Technical manual for measuring and evaluating family support program quality and benefits* (pp.70). Asheville, North Carolina: Winterberry Press.

UNICEF. (2013). *Kako roditelji i zajednica brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj/online/.* Retreived on 8th May 2022 from https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Kako_roditelji_i_zajednice_brinu_o_djeci_najmlade_dobi.pdf.

PRUŽANJE IZVANINSTITUCIONALNIH SOCIJALNIH USLUGA DJECI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU I MLADIM OSOBAMA S INVALIDITETOM U REPUBLICI HRVATSKOJ

PROVISION OF NON-INSTITUTIONAL SOCIAL SERVICES FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES AND YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE REPUBLIC OF CROATIA

Jozefina KRANJČEC
Hrvatski savez udruga osoba s tjelesnim invaliditetom (HSUTI),
Zagreb, Republika Hrvatska

APSTRAKT
Pružanje izvaninstitucionalnih socijalnih usluga djeci s teškoćama u razvoju i mladim osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj podrazumijeva pružanje usluga iz područja rane intervencije I pružanje usluga mladim osobama s invaliditetom u okviru poludnevnog boravka. Pružanje usluga iz područja rane intervencije uključuje: logopedske tretmane, psihološke tretmane, tretmane radne terapije i tretmani fizikalne terapije. Pružanje usluga mladim u okviru poludnevnog boravka uključuje: edukativne radionice (obrazovanje o spolnosti, edukacija o pravima, edukacija o mogućem obrazovanju i zapošljavanju), sportske radionice, kreativne radionice, literarne radionice i radionice kulinarstva. U svrhu poboljšanja kvalitete života, kroz socijalizaciju, edukaciju, rekreaciju i integraciju djece s teškoćama i mladih osoba s invaliditetom, ovaj Savez organizira sportsko-rekreativni kamp pod nazivom "Ljetni kamp za osobe s invaliditetom".

Ključne riječi: izvaninstitucionalne socijalne usluge, djeca i mladi s teškoćama u razvoju

ABSTRACT
The provision of non-institutional social services to children with disabilities and young people with disabilities in the Republic of Croatia includes the provision of services in the field of early intervention and the provision of services to young people with disabilities within a half-day stay. The provision of services in the field of early intervention includes: speech therapy treatments, psychological treatments, occupational therapy treatments and physical therapy treatments. The provision of services to young people within the half-day stay includes: educational workshops (sexuality education, education on rights, education on possible education and employment), sports workshops, creative workshops, literary workshops and culinary workshops. In order to improve the quality of life, through socialization, education, recreation and integration of children with disabilities and young people with disabilities, this Association organizes a sports and recreational camp called "Summer Camp for People with Disabilities".

Keywords: non-institutional social services, children and youth with disabilities

FUNKCIONALNI PRISTUP I UČENJE MATEMATIKE DECE SA VIŠESTRUKIM SMETNJAMA

FUNCTIONAL APPROACH AND LEARNING MATHEMATICS FOR CHILDREN WITH MULTIPLE DISABILITIES

Branka JABLAN[1], Ksenija STANIMIROV[1], Jasna MAKSIMOVIĆ[2]
[1]Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Republika Srbija
[2]Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Užicu, Republika Srbija

Pregledni rad

APSTRAKT
U širem smislu, matematika predstavlja nauku o količini, strukturi, prostoru i promenama. Kao nastavni predmet izučava se na različitim nivoima školovanja. Usvajanje matematičkih znanja je važno za obrazovanje, ali i za svakodnevni život, što objašnjava značaj koji ovaj predmet zauzima u nastavnom planu i programu. Kada se govori o tome koji su ciljevi i ishodi nastave matematike sa učenicima sa višestrukim smetnjama, važno je istaći da oni prate funkcionalni kurikulum u okviru kojeg se učenje zasniva upravo na aktivnostima koje se realizuju u prirodnom okruženju. Učenjem kroz uključivanje u realne, svakodnevne situacije podstiču se samostalnost i socijalna participacija ovih učenika. Isticanje načina i mesta na kojima se nastava odvija je specifičnost funkcionalng kurikuluma. Cilj rada je prikazati pristupe i strategije za usvajanje matematičkih sadržaja učenika sa višestrukim smetnjama. Podaci su prikupljeni pregledom dostupnih štampanih izvora i elektronskih baza ERIC, JSTOR, Google Scholar, sa odgovarajućim ključnim rečima. Heterogenost populacije višestruko ometenih ne omogućava primenu univerzalnih metoda rada, već isključivo individualni pristup radi sticanja znanja. Fokus treba da bude na snagama i interesima učenika, a ide se ka oblastima u kojima je potrebno poboljšanje, bez obzira na hronološki uzrast. Učenje treba da se odvija kroz prirodne rutine, u svakodnevnim situacijama, kroz socijalne interakcije, uz primenu određenih strategija.

Ključne reči: funkcionalni pristup, matematika, višestruka ometenost

ABSTRACT
In a broader sense, mathematics is the science of quantity, structure, space, and change. As a school subject, it is studied at different levels of education. Acquisition of mathematical knowledge is important for education, but also for everyday life, which explains the importance of this subject in the curriculum. When it comes to goals and outcomes of teaching mathematics to students with multiple disabilities, it is important to point out that they follow a functional curriculum in which learning is based on activities that are realized in the natural environment. Learning through involment in real, everyday activities encourages the independence and social participation of these students. Emphasizing the ways and places where teaching takes place is a specific feature of the functional curriculum. The aim of this paper is to present approaches and strategies for the adoption of mathematical content of students with multiple disabilities. Data was collected by reviewing available printed sources and electronic databases ERIC, JSTOR, Google Scholar, with appropriate keywords. The heterogeneity of the population with multiple disabilities does not allow the application of universal methods of work, instead, an individual approach should be used for knowledge acquisition. The focus should be on students' strengths

and interests, and the goal is to master the areas where improvement is needed, regardless of chronological age. Learning should take place through natural routines, in everyday situations, through social interactions, with the application of certain strategies.

Keywords: functional approach, mathematics, multiple disability

UVOD

Matematika je prirodna nauka koja se izučava na različitim nivoima školovanja. Zajedno sa čitanjem i pisanjem, čini okosnicu osnovnoškolskog obrazovanja. Zastupljena je s maksimalnim brojem časova u svim razredima (Ibro, 2010). Matematički sadržaji su naročito pogodni za razvijanje percepcije, predstava, pojmova i mišljenja (Jablan, Kovačević i Teskeredžić, 2010a), a matematička znanja su neophodna za razumevanje i snalaženje u konkretnim, svakodnevnim životnim situacijama (Correia, Stumme, Wille, & Wille, 2003). Praktično shvatanje matematike omogućava osobi da u životu funkcioniše uspešnije, da se snalazi u situacijama koje imaju matematičku komponentu i učestvuje u različitim aktivnostima u zajednici. U društvu koje konstantno tehnološki napreduje, razvoj fundamentalnih matematičkih sposobnosti i ovladavanje osnovnim matematičkim konceptima su od suštinskog značaja.

Učeći matematiku, učenici usvajaju osnovne matematičke pojmove i strukture, razvijaju različite oblike mišljenja, primenjuju različite misaone operacije, stiču formalna znanja, kao i sposobnost za praktičnu primenu matematike (Petrović, Mrđa i Lazić, 2012). Još jedan faktor koji utiče na uspešnost razvoja detetovih matematičkih sposobnosti, jeste sam njegov trud. Može se reći da je svaki pojedinac u većoj ili manjoj meri stekao tzv. matematičku pismenost, onda kada pokazuje sposobnost:

- razumevanja apstraktnih matematičkih pojmova;
- razumevanja odnosa između matematičkih pojmova;
- shvatanja realnog stanja na matematički način;
- primene matematičkih znanja u praktičnim zadacima i u novim, nepoznatim situacijama (Blažková, 2010, prema Kovácsová, Třečková, & Vítová, 2011).

Matematičko znanje je rezultat neformalnih i formalnih iskustava. Neformalno matematičko znanje se formira van školskog okruženja i predstavlja rešavanje problema kroz interakciju sa fizičkim i društvenim svetom od ranog uzrasta. Formalna matematika se prvenstveno odnosi na usvojene aritmetičke veštine i koncept učenja dece u školi. (Kovácsová et al., 2011). Pokazalo se da rane aritmetičke veštine, poput brojanja i prepoznavanja brojeva, imaju dubok uticaj na kasnija akademska postignuća. Ljudi se susreću sa brojčanim informacijama u svakodnevnim aktivnostima prilikom uobičajene kupovine, praćenja reda vožnje, određivanja datuma, planiranja dnevnih, nedeljnih, mesečnih obaveza i poslova. Razumevanje načina na koji se kvantifikuju, mere i dele stvari je fundamentalna veština za snalaženje u modernom okruženju. Kako deca rastu, ključno je pripremiti ih za zahteve škole i društva. Savladavanje nastavnih sadržaja i usvajanje činjenica je važno za obrazovanje i za život, ali deci je takođe potrebna i sposobnost da povežu pojmove i veštine, primene naučeno u različitim situacijama i podstaknu kreiranje novih ideja (Gleave & Cole-Hamilton, 2012). Matematika je nauka koja omogućava razvoj veština i sposobnosti razumevanja velikog broja podataka s kojima se deca svakodnevno susreću. Takođe, pruža mogućnost sagledavanja stvari iz

više perspektiva, kao i razumevanje i rešavanje kompleksnih problema. Najvažnije je da učenici kroz nastavu uče da razmišljaju, a ne samo da pamte podatke. Nemoguće je koristiti ovu nauku u životnom kontekstu, a da ona istovremeno i ne podučava. S tim u vezi, pored aritmetike koja predstavlja jednu oblast matematike, ističu se i podjednako su važne i njene druge grane koje uključuju geometriju, merenja i mere, algebru (Faragher, 2019).
Suština je da je u današnjim uslovima življenja matematika potrebna svima i da je važno većini dece i odraslih omogućiti uspešno sticanje matematičkih znanja i njihovu primenu. Istovremeno je potrebno istaći značaj pronalaženja i primene novih, savremenih metoda rada u nastavi matematike koje će odgovarati svim učenicima (Mišurac i Cindrić, 2012).

Početna nastava matematike, pojam i cilj

Neosporno je da se usvajanjem matematičkih znanja, razvijaju i sistematičnost i kreativnost u radu. Deci je potrebno pružiti što više prilika da istražuju i ispituju okruženje u kojem žive, da usmeravaju pažnju i radoznalost da bi razumela svet oko sebe. Matematika mora imati smisla za učenika. S tim u vezi, učitelji treba da obezbede što više različitih praktičnih aktivnosti u kojima će učenici moći da rešavaju probleme – brojanjem, procenjivanjem, merenjem, upoređivanjem količina, dužina. Važan faktor u podučavanju predstavlja povezivanje novih ideja i veština s prethodno stečenim znanjima i iskustvima (Grouws & Cebulla, 2000). Kroz učešće u smislenim, praktičnim, iskustvenim aktivnostima deca treba da koriste sve što su do tada naučila da bi rešila različite probleme koji u osnovi imaju matematička znanja.
Uopšteno posmatrano, ključni cilj matematike je sticanje znanja za razumevanje kvantitativnih i prostornih odnosa, zakonitosti u raznim pojavama, prirodi, društvu i svakodnevnom životu (Dejić i Egerić, 2007; Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, 2005). Zakonitosti nastave matematike proučava Metodika nastave matematike koja nudi različite potencijalne načine rada u skladu sa već formulisanim ciljevima i zadacima. U tom smislu, metodika određuje redosled odabranih sadržaja i daje konkretna uputstva za njihovu realizaciju, razrađuje i usavršava nastavne metode, oblike i sredstva i stvara logičke i psihološkopedagoške osnove nastave matematike (Dejić i Egerić, 2007).
U razrednoj nastavi sadržaji matematike nisu strogo odvojeni jedni od drugih, već se prožimaju i treba ih posmatrati kao deo celine. Međutim, suština ovog predmeta u nižim razredima osnovne škole ogleda se u razumevanju pojma broja i operacija s brojevima, kao i suočavanju s različitim odnosima i dimenzijama (Csocsán, Klingenberg, Koskinen, & Sjöstedt, 2002; Dejić, 2000, 2002; Grouws & Cebulla, 2000). Ono što se od deteta na ovom uzrastu očekuje kada se govori o razumevanju pojma broja jeste da ono može da odredi kada se numerički izraz koristi kao oznaka, kada za lociranje objekta u nizu, a kada se odnosi na količinu stvari ili na određeni broj (Buuterworth, 2005).

METODOLOGIJA

Cilj rada je prikazati pristupe i strategije za usvajanje matematičkih sadržaja učenika sa višestrukim smetnjama. Podaci su prikupljeni pregledom dostupnih štampanih izvora i elektronskih baza ERIC, JSTOR, Google Scholar, sa odgovarajućim ključnim rečima.

PREGLED ISTRAŽIVANJA

Deca sa oštećenjem vida i matematika

Apstraktnost matematičkih pojmova može stvoriti teškoće u usvajanju matematičkih sadržaja, kako deci tipičnog razvoja, tako i deci sa smetnjama u razvoju. Učenje matematike se dodatno komplikuje kod dece sa oštećenjem vida (Kapperman, Heinze, & Sticken, 2003), jer su kod njih opseg i raznolikost iskustava ograničeni. Deca sa ovim oštećenjem veliki broj informacija dobijaju iz verbalnih izvora i kod njih su, već u početnoj nastavi matematike evidentne teškoće u uočavanju i imenovanju predmeta, određivanju oblika, uočavanju veza među predmetima, neuzimanja u obzir istaknutih detalja za uviđanje odnosa između delova i celine (Jablan, Kovačević i Vujačić, 2010b). Deca sa oštećenjem vida prate redovan nastavni plan i program, uče iste sadržaje kao i njihovi vršnjaci iz opšte populacije. Međutim, kao grupa, oni se u velikoj meri razlikuju, uz značajne varijacije u iskustvu, što može biti posledica vremena nastanka oštećenja vida ili njegove težine (na primer, oštećenja na nivou prednjeg segmenta oka su manje kritična za kognitivni razvoj u odnosu na cerebralna oštećenja) (Klingenberg, 2007). Kada su informacije koje dobijaju putem čula vida ograničene, ishod može biti smanjen kapacitet otkrivanja, ograničeno istraživanje u koje se deca uključuju, a to otežava i njihovo razumevanje sveta (McLinden, 2012).

U tom slučaju, druga čula preuzimaju ulogu, jer je veoma važno da učenik sa oštećenjem vida upozna i razume svet koji ga okružuje. Moguće je da ono što se učitelju podrazumeva da je poznato slepo dete ne doživljava tako, npr. slepom učeniku može biti veoma teško da razume geometrijski crtež kocke prikazan u perspektivi zbog nedostatka vizuelnog iskustva. Takođe, dete može da ima poteškoća u percepciji i razumevanju dvodimenzionalnih oblika. Zbog toga za decu sa oštećenjem vida informacije primljene putem haptičkog modaliteta imaju poseban značaj u sticanju iskustva i učenju. Haptička percepcija u velikoj meri zavisi od komplementarnih informacija koje dete dobija kroz dodir, aktivan pokret i nagoveštaje iz prostora, kao i od veličine stimulusa i upoznatosti s njim. Strategije haptičkog istraživanja opisuju načine na koje se dodir koristi za razlikovanje i prepoznavanje objekata i drugih taktilnih karakteristika (McLinden, 2012). Slepi učenik može da prepozna npr. ivicu police, ali će teško shvatiti ivicu kao globalan oblik (ivicu pravougaonika ili prizme) koji je van domašaja njegovih ruku (Klingenberg, 2007).

Višestruko ometena vizuelno oštećena deca

Matematika je školski predmet pun izazova za sve učenike, a posebno za učenike sa oštećenjem vida i za učenike sa oštećenjem vida i višestrukim smetnjama, prvenstveno zbog toga što su matematički sadržaji u najvećoj meri vizuelni, a u radu sa decom iz pomenutih grupa potrebno je primeniti posebne pristupe u radu, prilagoditi nastavna sredstva i materijale. Nacionalni savet nastavnika matematike (National Council of Teachers of Mathematics, 2000) naglašava važnost postojanja matematičkih kompetencija kod svih učenika, kao i sposobnost da koriste matematičke veštine u svakodnevnom životu. Kada je nastava optimalno osmišljena, a adaptacije za učenike dobro pripremljene, rezultat su povećan stepen participacije i nezavisnosti, kao i lakše usvajanje znanja.

Osnovna odlika višestruke ometenosti je da postoji kombinacija dve ili više smetnji koje negativno utiču na razvoj i na usvajanje funkcionalnih životnih iskustava. Radi se o terminu koji nije moguće objasniti jednom definicijom. Posebno se naglašava da se posledice ovog kompleksnog stanja ne mogu svesti na jednostavan zbir prisutnih oštećenja (senzornog, kognitivnog, fizičkog) (Papazafiri & Argyropoulos, 2018). Uzroci nastanka višestrukih oštećenja su brojni i raznovrsni. Mogu biti rezultat prisutnih sindroma, naslednih stanja, prenatalnih ili postnatalnih faktora. Samim tim, prisutna oštećenja imaju različit uticaj na dečji razvoj i pored oštećenja vida mogu da uključe oštećenje sluha, intelektualnu ometenost, fizički invaliditet (uključujući i cerebralnu paralizu), autizam, smetnje u učenju i govoru, probleme u ponašanju, složene zdravstvene smetnje (Salleh & Ali, 2010; https://aerbvi.org/wp-content/uploads/2016/01/3.pdf). Postojanje više od jednog invaliditeta može dovesti do toga da deca imaju poteškoća u pristupu redovnom nastavnom planu i programu. Dodatno, višestruko ometena vizuelno oštećena deca se često sučavaju s teškoćama prilikom prijema informacija iz okruženja, preciznije, imaju redukovan kapacitet za uočavanje, interpretiranje i interakciju s ljudima i predmetima. Posledica toga je manji broj iskustava prilikom istraživanja i razumevanja sveta, kao i suočavanje s preprekama kada je reč o obrazovanju, brizi o sebi, ređe uključivanje u igru i aktivnosti slobodnog vremena. Pored toga, dodatne smetnje mogu doprineti pojavi problema u ponašanju (Salleh & Ali, 2010). Iako je poznato da su odrasle osobe ključne u obezbeđenju prilika za učenje kako bi se deca ohrabrila da postanu „aktivni“ učesnici u bilo kojoj aktivnosti učenja, tek u poslednjih 15 godina se radi na pokušajima objašnjenja šta bi se moglo smatrati „efikasnom“ praksom kada se govori o iskustvu učenja prvenstveno putem dodira kod ove dece (McLinden & McCall, 2010).

Ključna strategija za odgovaranje na potrebe učenika s različitim višestrukim smetnjama podrazumeva procese modifikacije, prilagođavanja, proširenja nastavnih metoda i pristupa u radu i ocenjivanju, sve to uz uzimanje u obzir nivoa funkcionisanja i interesovanja učenika (Gentry, Sallie, & Sanders, 2013). Dakle, važno je da u školskom okruženju većina učitelja modifikuje postojeći nastavni plan i program kako bi se on prilagodio različitim obrascima učenja. Iako se efekti višestrukih smetnji razlikuju, opisane su neke sličnosti u funkcionisanju i ponašanju kod ovih učenika (Erin, 2000, prema Salleh & Ali, 2010):

1. Fokus na sebe. Fokusirani su na sebe, oslanjaju se na igru tela, repetitivne zvukove/glasove i pokrete, jer možda ne mogu da vide ili zapamte ljude ili predmete koji su im interesantni.
2. Fokus na rutinama. Zbog vizuelnih ograničenja i teškoća s pamćenjem, prilikom učenja se oslanjaju na ponavljanje i rutine.
3. Odgovori na čulna iskustva. Mnogi učenici s pridruženim neurološkim oštećenjima imaju neuobičajene reakcije na stvari koje čuju, vide, dodiruju, okuse ili mirišu.
4. Ograničeni podsticaji za kretanje. Pošto kombinacija oštećenja vida i problema s pamćenjem može dovesti do teškoća u razumevanju prostora i okoline, učenici će radije ostati na jednom mestu, umesto da se kreću i istražuju.

Kao što je pomenuto, zbog različite kombinacije prisutnih smetnji u razvoju i različitog stepena invaliditeta, prisutne su i razlike u karakteristikama osoba s višestrukim

invaliditetom. Međutim, moguće je izdvojiti neke zajedničke karakteristike koje ove osobe ispoljavaju:

- ograničen govor ili nepostojanje sistema komunikacije;
- teškoće sa samostalnim kretanjem;
- sklonost ka zaboravljanju veština ukoliko se one ne koriste;
- problemi s generalizovanjem naučenih veština;
- potreba za podrškom u realizaciji svakodnevnih životnih aktivnosti.

Obrazovanje dece sa višestrukim smetnjama je jedan od većih obrazovnih izazova s kojima se suočavaju specijalni edukatori, kao i učitelji i nastavnici iz redovnih škola. Da bi im se pružile mogućnosti za obrazovanje jednake onima koje imaju i njihovi vršnjaci tipičnog razvoja, potrebno je preduzeti određene korake, među kojima autori (Salleh & Ali, 2010) ističu sledeće:

- prilike za uključivanje u obrazovne ustanove i u vršnjačku grupu;
- razvoj adekatnih programa i nastavnih strategija;
- proširivanje obrazovnih programa formulisanjem funkcionalnih ciljeva, da bi se deci iz pomenute populacije omogućilo povećanje veština i samostalnosti u realizovanju svakodnevnih aktivnosti;
- stalno usavršavanje učitelja u oblasti rada sa decom sa višestrukim smetnjama;
- uklanjanje arhitektonskih barijera i obezbeđivanje odgovarajuće infrastrukture kako bi se osiguralo da deca sa višestrukim smetnjama mogu da pohađaju konkretnu školu;
- prezentovanje informacija korišćenjem konkretnih predmeta koje višestruko ometeno dete može da dodirne, oseti i kojima može da manipuliše, s obzirom na to da većinu informacija i znanja stiču taktilnim putem i da su informacije dobijene putem dodira posebno značajne za decu iz ove populacije;
- obezbeđivanje adekvatnih i jasnih verbalnih uputstava i objašnjenja stvari i situacija;
- dodatna stimulacija može pozitivno da utiče na sticanje novih iskustava i orijentisanost na širu okolinu;
- pružanje mogućnosti za različite vrste (samo)aktivnosti, od jednostavnijih ka složenijima.

U literaturi se često ističe zavisnost dece sa oštećenjem vida i višestrukim smetnjama od drugih osoba, naročito kada je potrebno strukturisati stečena iskustva. Odrasle osobe im obezbeđuju prilike za učenje, čime decu iz ove populacije ohrabruju da budu aktivni učesnici tokom učenja. To podrazumeva da odrasle osobe imaju znanja o tome koja je njihova uloga u posredovanju između deteta i okruženja, tj. situacije za učenje. Relativno se malo zna o načinima na koje deca sa oštećenim vidom i višestrukim smetnjama koriste dodir kada su u kontaktu s okolinom, a imajući u vidu širok spektar (obrazovnih) potreba ove dece, uloga haptičke percepcije i njen značaj pri planiranju obrazovnih programa lako se može zanemariti (McLinden, 2012), što je pogrešno, jer će informacije primljene taktilnim putem istaći značaj (ranih) dečjih iskustava.

Funkcionalna matematika za decu s višestrukim smetnjama

Kada se govori o tome koji su ciljevi i ishodi nastave matematike sa učenicima sa višestrukim smetnjama, važno je istaći da ova grupa dece prati funkcionalni kurikulum

u okviru kojeg se učenje zasniva upravo na aktivnostima koje se realizuju u prirodnom okruženju, kroz poznate rutine, u svakodnevnim situacijama i interakcijama, uz primenu određenih strategija i individualnog oblika rada (Zatta, 2016). Osim funkcionalnih znanja koja predstavljaju osnovu obrazovanja ovih učenika, potrebno je uključiti ih i u usvajanje znanja i veština predviđenih proširenim kurikulumom koji je usmeren na definisanje koncepata i veština koje zahteva nastava za učenike sa oštećenjem vida kako bi se nadoknadile njihove redukovane mogućnosti za slučajno učenje. Važno je istaći da između redovnog nastavnog plana i programa, proširenog kurikuluma i funkcionalnog kurikuluma postoji preklapanje. Nastava u okviru funkcionalnog kurikuluma fokusirana je na matematiku koja je osobi potrebna da „funkcioniše" u svakodnevnom životu (Faragher, 2019), tj. na aktivnosti koje se realizuju u prirodnom okruženju (Stanimirov, 2020, 2022), jer se učenjem kroz uključivanje u realne, svakodnevne situacije podstiču detetova samostalnost i socijalna participacija. Dakle, kada se nastava odvija tokom prirodnih dešavanja i u kontekstu aktivnosti, postoji velika verovatnoća da će učenici brže učiti, da će usvojiti više sadržaja, i da će nivo njihovih aktivnosti biti visok.

Isticanje načina i mesta na kojima se nastava odvija je specifičnost funkcionalnog kurikuluma. Važno je da nastava bude fokusirana na učenikovo samostalno funkcionisanje, kao i na trenutni, ali i budući kvalitet njegovog života, uz obezbeđivanje realnih ciljeva i uz pružanje podrške za sticanje veština koje obezbeđuju uspešnu komunikaciju. Dakle, fokus treba da bude na učenikovim snagama i interesovanjima, a ide se ka oblastima u kojima je potrebno poboljšanje, bez obzira na hronološki uzrast. Program rada s decom treba da bude baziran na povezivanju i razvoju interakcija i rutina za proširenje učestalosti i funkcija komunikacije (Stanimirov, 2020, 2022).

Posedovanje ranih matematičkih veština je pokazatelj uspeha matematike u kasnijim godinama. Svi učenici moraju imati priliku da uče kako bi stekli znanja i veštine neophodne za svakodnevni život. Izazov za mnoge učenike sa višestrukim smetnjama je nedostatak preduslova za dalje učenje, tj. neusvojenost ranih matematičkih veština (npr. prepoznavanje brojeva, formiranje skupova, brojanje). Deci sa višestrukim smetnjama obično treba više vremena za rešavanje jednostavnih aritmetičkih problema (Lambert & Spinath, 2014). Mnogi učenici ne razviju rane matematičke veštine zbog sporijeg napredovanja u razvoju, ali i zbog nedostatka iskustva ili nepostojanja prilika za učenje u okviru obrazovanja (Sarama & Clements, 2009, prema Jimenez & Stanger, 2017). Ipak, primećuje se pomak od biheviorističkog pristupa podučavanja učenju činjenica napamet i postupaka koji su u skladu s konstruktivističkim pristupom, uz naglašavanje razvoja konceptualnog razumevanja i zaključivanja. Naglasak je na tome da se dete aktivno uključi i da se povećaju njegove kompetencije za samostalno učenje (Lambert & Spinath, 2014). Učitelji verbalno vode proces, daju učenicima potrebne informacije, nude praktična iskustva povezana sa realnim svetom, umesto da naglašavaju algoritme i apstraktne sadržaje (Butler, Miller, Lee, & Pierce, 2001).

Međutim, ono što je upadljivo u literaturi jeste nedostatak studija koje su se bavile usvajanjem matematičkih sadržaja kod višestruko ometene vizuelno oštećene dece. Istraživanja su uglavnom usmerena na razvoj komunikacije kod dece iz ove populacije ili na postupak (funkcionalnog) opismenjavanja. Međutim, kao što je neophodno obezbediti deci mogućnosti da razviju fonemsku svest, auditivnu pažnju i prilike za razumevanje pročitanog da bi postali uspešni čitaoci, potrebna su im i eksplicitna uputstva u vezi s ranim matematičkim veštinama da bi bili uspešni u matematici

(Browder et al., 2012). Ipak, moguće je izdvojiti određene smernice i pristupe čija se primena sugeriše kada se radi o usvajanju osnovnih matematičkih znanja kod dece s oštećenjem vida i pridruženim smetnjama.

Učenike s težim smetnjama u razvoju će biti potrebno podučavati veštinama korak po korak, uz više ponavljanja i uz mnogo eksplicitnije instrukcije nego što je to potrebno njihovim vršnjacima tipičnog razvoja. Brauder i saradnici (Browder et al., 2008) su radili meta-analizu o učenju matematike učenika sa kognitivnim smetnjama i izdvojili su strategije zasnovane na dokazima među kojima je naglašeno korišćenje sistematskih uputstava, tj. sistematske nastave koja uključuje upotrebu specifične procedure smanjivanja podsticaja u koje spadaju najmanje nametljivi podsticaji (nivoi su različiti, od omogućavanja učeniku da samostalno odgovara, do sistematskog pružanja dodatne podrške po potrebi) ili vremensko odlaganje s povratnom informacijom i ispravljanjem grešaka (procedura učenja koja podrazumeva da se u početku učeniku daje tačan odgovor, a zatim se podrška vremenom smanjuje, da bi mu se omogućilo da samostalno odgovori). Prakse zasnovane na dokazima takođe uključuju mogućnosti za učenje i korišćenje ovih veština in vivo, kroz rad u prirodnom okruženju, u aktivnostima u kojima se ove matematičke veštine obično primenjuju, kao i učenje kroz ponovljene praktične aktivnosti (npr. kupovina, pravljenje rasporeda, itd.). Radi se o pristupu u kojem učenici rešavaju matematičke probleme iz svakodnevnog života koji su predstavljeni u priči zasnovanoj na temi. U svrhu rešavanja problema moguće je koristiti grafičke organizatore i/ili konretne predmete (Hudson, Zambone, & Brickhouse, 2016). Postoje nastavne strategije zasnovane na dokazima koje se preporučuju u radu s decom s oštećenjem vida i intelektualnom ometenošću, među kojima se na prvom mestu pominje korišćenje univerzalnog dizajna za učenje (Saunders, Root, & Jimenez, 2019). Konkretno, misli se na pripremu kurikuluma i materijala odgovarajućih za sve učenike, bez obzira na to da li imaju smetnje u razvoju ili ne, pristup opštem nastavnom planu i programu i napredak kroz taj kurikulum, primenu asistivne tehnologije i pozitivne podrške ponašanju (Silberman et al., 1998). Iako su sve ove strategije važne, ističe se i poseban značaj asistivne tehnologije za pružanje podrške deci s oštećenjem vida i intelektualnom ometenošću i za zadovoljavanje njihovih potreba u učenju.

U studiji koju su sproveli Brauder i saradnici (Browder et al., 2012) prikazane su opcije podučavanja starijih učenika matematičkim sadržajima:

- korišćenje priča o poznatim događajima koje se čitaju naglas - značajne su jer daju okvir za matematički problem korišćenjem aktivnosti koje učenici smatraju zanimljivim (npr. lov na blago, trke automobila i sl.); poznato je da je interaktivna priroda čitanja naglas motivišuća i da utiče na češće angažovanje učenika tokom nastave;
- obezbeđivanje dodatnih nastavnih sredstava u vidu brojevnih prava i grafičkih organizatora;
- korišćenje sistematskih uputstava za praćenje analize zadatka prilikom usvajanja nekog matematičkog pojma.

Spuner i saradnici (Spooner, Knight, Browder, & Smith, 2012) su u svom radu proučavali sticanje akademskih znanja višestruko ometene dece (opismenjavanje, matematika, prirodne nauke) i kao najefikasnije prakse izdvojili su analizu zadataka (tj. rastavljanje većeg zadatka na korake) i vremensko odlaganje. U studijama novijeg datuma (Root et al., 2018; Spooner, Root, Saunders, & Browder, 2019) među praksama

zasnovanim na dokazima posebno se ističu eksplicitna uputstva, sistematska nastava, korišćenje tehnologije i konkretnih materijala.
U programu Dodirni matematiku (eng. *Touch Math*), vizuelni, slušni i taktilni izvori informacija kombinovani su s tehnikom brojanja za podučavanje matematičkih operacija. Učenici su učili da dodiruju označena mesta na napisanom broju i da prebroje svaku tačku. Na primer, broj 4 ima četiri dodirne tačke, dok broj 9 ima devet dodirnih tačaka. U zadatku koji zahteva da se brojevi 4 i 9 saberu, učeniku se sugeriše da počne od većeg broja, u ovom slučaju je to broj 9 i da računa da će koristiti četiri dodirne tačke na broju 4 da bi došao do vrednosti tog izraza (Butler et al., 2001).
Pomenuto je da učitelji, kroz visokokvalitetnu nastavu matematike, ne samo što pomažu učenicima da razumeju šta treba da rade i na koji način, već ih podučavaju i kada i zašto treba da primene matematičke veštine (Browder et al., 2018). Značajno je istaći i pomeranje fokusa s funkcionalne nastave matematike na kontekstualizovanu, jer se na taj način može podstaći učenje i generalizacija veština u različitim kontekstima. Kontekstualizovana nastava se fokusira na razvoj akademskih koncepata u okviru aktivnosti iz stvarnog života ili prirodne rutine. Konkretno, s brojanja novčića ili prepoznavanja brojeva prelazi se na rešavanje jednačina ili na tumačenje grafikona (Root et al., 2018). Postoji nekoliko strategija za davanje kontekstualizovanih uputstava za podučavanje matematičkih veština učenicima s višestrukom ometenošću, uključujući korišćenje prirodnih stimulusa, video zapisa i tematskih (tekstualnih) zadataka.
Pregledom literature nisu otkrivene studije ili recenzirani članci o podučavanju slepogluve dece matematici. Moguće objašnjenje za ovu situaciju jeste da je u fokusu razvoj komunikacije s decom iz ove populacije, zbog čega usvajanje matematičkih znanja nije bilo prioritet. Ipak, bez obzira na to, postoje preporuke za rad s decom s oštećenjem vida koje je moguće primeniti i za rešavanje nekih matematičkih izazova u radu s učenicima koji su slepogluvi. Kapperman i saradnici (Kapperman et al., 2003) su predložili da učitelji, dok planiraju nastavu iz matematike za decu iz ove populacije, uzmu u obzir sledeće:

- detetovo osnovno znanje i njegova iskustva u vezi s ključnim informacijama u lekciji;
- zahteve u vezi s rečnikom iz lekcije koja će biti obrađena;
- potrebu za modifikacijama sadržaja;
- izbor konkretnih sredstava za ilustraciju ključnih pojmova i pomoć u računanju;
- adaptacije koje podstiču aktivno angažovanje na času (Ferrell, Bruce, & Luckner, 2014).

Isti autori takođe predlažu da učitelji imaju na umu potrebu za doslednom upotrebom matematičkog rečnika kao što su termini za različite operacije i simboli. Pošto slepogluva deca koriste više receptivnih i ekspresivnih oblika komunikacije (npr. znakovni jezik, taktilni jezik, fotografije, crteži linija, prikazi objekata), neophodno je korisiti rečnik prikladan za dete. Kada je to primereno razvojnom nivou, slepogluvoj deci biće potrebna uputstva o tome kako da koriste abakus, Brajevo pismo i mentalnu matematiku za računanje. Postoji velika potreba za daljim istraživanja u realizaciji nastave matematike za slepogluvu decu (Ferrell et al., 2014).
Što se tiče dece s cerebralnim oštećenjem vida, heterogenost populacije podrazumeva individualni pristup svakom detetu u cilju sticanja akademskih znanja (Ben Itzhak et al., 2020). Kod dece iz ove populacije problemi u akademskom funkcionisanju javljaju se

nakon šeste godine. Ukoliko se jave veće poteškoće u okviru savladavanja početnih matematičkih sadržaja, preporučuje se upotreba dodatnog osvetljenja ili Light box-a. Takođe, savetuje se korišćenje principa kodiranja bojama – pokazalo se da su učenici uspešniji ukoliko se tokom nastave matematike inače crni brojevi uokvire nekom bojom (preporuka: kreirati zadatke na stranici https://roman-word-bubbling.appspot. com/).
Na osnovu karakteristika vizuelnog ponašanja učenika s cerebralnim oštećenjem vida (otežano usmeravanje pogleda i pažnje na predmet posmatranja, teškoće s fokusiranjem na zadatke i održavanjem fiksacije na prezentovanom nastavnom materijalu, otežano pretraživanje pogledom u uslovima niskog kontrasta, prisutni ispadi u vidnom polju, problemi s imenovanjem vizuelnih stimulusa itd.), moguće je dati sledeće preporuke za rad na časovima matematike:

- produžiti vreme za rad, što će značiti manje grešaka;
- materijal rasporediti linearno, kako bi se povećala verovatnoća da će učenici tačno rešiti zadatke;
- izlagati nastavno sredstvo na odgovarajućoj podlozi, na primer tamni predmet na svetloj podlozi, ili obrnuto;
- upotrebiti neku od strategija označavanja: bojenje simbola određenim bojama; označavanje simbola drugim, već poznatim simbolom; koristiti činije različitih boja za prebrojano i neprebrojano (brojanje je lakše ukoliko se simboli razlikuju po boji, ali ipak, ne treba koristiti mnogo boja);
- ukoliko je potrebno samo da izbroji elemente, ne i da ih kategoriše, poželjno je da oni budu potpuno različiti (npr. lopta, trougao, kocka) (Tietjen, 2021; Zuidhoek, 2020).

ZAKLJUČCI

U matematici je važno šta se uči i na koji način se uči. Domen osnovnih matematičkih znanja i veština je veliki i igra važnu ulogu u razvoju kasnijih, složenih matematičkih veština. Prilikom izbora pristupa u radu, nastavnih metoda i organizovanja samog rada treba pažljivo odabrati najadekvatniji put za podučavanje učenika matematici. Na primer: možda je lakše učenike s višestrukim smetnjama podučavati osnovnim matematičkim veštinama nego podučavati ih veštinama rešavanja problema. Adekvatni nastavni pristupi za učenike s višestrukim smetnjama uključuju učenje kroz rad, kooperativne aktivnosti i direktnu nastavu. Za učenje osnovnih matematičkih činjenica najefikasnije su direktne instrukcije koje učenik dobija od učitelja. I vršnjačko podučavanje može biti korisno i efikasno, ali ipak ne može zameniti niti biti podjednako delotvorno kao instrukcije dobijene od učitelja. Poznavanje metodičkih pristupa, asistivne tehnologije i spremnost učitelja za rad sigurno će učenje matematike kod dece s višestrukim smetnjama učiniti prijatnim, efikasnim i ugodnim.

LITERATURA

Argyropoulos, V., & Thymakis, P. (2014). Multiple disabilities and visual impairment: An action research project. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *108*(2), 163-167. https://doi.org/10.1177%2F0145482X1410800210

Ben Itzhak, N., Vancleef, K., Franki, I., Laenen, A., Wagemans, J., & Ortibus, E. (2020). Visuoperceptual profiles of children using the Flemish cerebral visual impairment questionnaire. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *62*(8), 969-976. https://doi.org/10.1111/dmcn.14448

Browder, D. M., Jimenez, B. A., Spooner, F., Saunders, A., Hudson, M., & Bethune, K. S. (2012). Early numeracy instruction for students with moderate and severe developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *37*(4), 308-320. https://doi.org/10.2511%2F027494813805327205

Browder, D. M., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Harris, A. A., & Wakemanxya, S. (2008). A meta-analysis on teaching mathematics to students with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, *74*(4), 407-432. https://doi.org/10.1177%2F001440290807400401

Browder, D. M., Spooner, F., Lo, Y. Y., Saunders, A. F., Root, J. R., Ley Davis, L., & Brosh, C. R. (2018). Teaching students with moderate intellectual disability to solve word problems. *The Journal of Special Education*, *51*(4), 222-235. https://doi.org/10.1177%2F0022466917721236

Butler, F. M., Miller, S. P., Lee, K. H., & Pierce, T. (2001). Teaching mathematics to students with mild-to-moderate mental retardation: A review of the literature. *Mental Retardation*, *39*(1), 20-31. https://doi.org/10.1352/0047-6765(2001)039%3C0020:tmtswm%3E2.0.co;2

Correia, J. H., Stumme, G., Wille, R., & Wille, U. (2003). 'Conceptual knowledge discovery – a human-centred approach'. *Applied Artificial Intelligence*, *17*(3), 281-302. https://doi.org/10.1080/713827122

Csocsán, E., Klingenberg, O., Koskinen, K-L., & Sjöstedt, S. (2002). *Maths "seen" with other eyes: A blind child in the classroom – teacher's guide in mathematics*. Schildts.

Dejić, M. (2000). *Metodika nastave matematike*. Učiteljski fakultet, Jagodina.

Dejić, M. (2002). Analiza i objašnjenje sadržaja nastavnog programa matematike u razrednoj nastavi. *Nastava i vaspitanje*, *51*(3), 166-184.

Dejić, M. i Egerić, M. (2007). *Metodika nastave matematike*. Učiteljski fakultet.

Faragher, R. (2019). The new 'functional mathematics' for learners with Down syndrome: Numeracy for a digital world. *International Journal of Disability, Development and Education*, *66*(2), 206-217. https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1571172

Ferrell, K. A., Bruce, S., & Luckner, J. L. (2014). *Evidence-based practices for students with sensory impairments* (Document No. IC-4). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/

Gentry, R., Sallie, A. P., & Sanders, C. A. (2013). *Differentiated instructional strategies to accommodate students with varying needs and learning styles*. Online Submission. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545458.pdf

Gleave, J., & Cole-Hamilton, I. (2012). *'A world without play' – a literature review*. Play England. https://www.eerg.org.au/images/PDF/A-world-without-play-literature-review-2012.pdf

Grouws, D. A., & Cebulla, K. J. (2000). *Improving student achievement in mathematics*. Educational Practices Series – 4. International Academy of Education. http://www.iaoed.org/downloads/prac04e.pdf

Hudson, M. E., Zambone, A., & Brickhouse, J. (2016). Teaching early numeracy skills using single switch voice-output devices to students with severe multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *28*(1), 153-175. http://dx.doi.org/10.1007%2Fs10882-015-9451-3

Ibro, D. V. (2010). Karakteristike početne nastave matematike u Srbiji, Rusiji i Nemačkoj. *Pedagogija*, *LXV*, 4, 692–704.

Jablan, B., Kovačević, J. i Teskeredžić, A. (2010a). Didaktičko modelovanje nastave matematike u radu sa decom ometenom u razvoju. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, *9*(1), 111-124.

Jablan B., Kovačević J. i Vujačić, M. (2010b). Specifičnosti početne nastave matematike za decu sa teškoćama u razvoju u redovnim osnovnim školama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *42*(1), 165-184.

Jimenez, B. A., & Stanger, C. (2017). Math manipulatives for students with severe intellectual disability: A survey of special education teachers. *Research, Advocacy, and Practice for Complex and Chronic Conditions*, *36*(1), 1-12. https://doi.org/10.14434/pders.v36i1.22172

Kapperman, G., Heinze, T., & Sticken, J. (2003). Mathematics (Chapter 10). In A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds.) *Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments* (p. 370-400). New York: Foundation for the blind.

Kovácsová, A., Třečková, E., & Vítová, J. (2011). Level of pre-mathematical imaginations of children with visual impairment of pre-school age. *An independent scientific journal for interdisciplinary research in pedagogy, with regard to pedagogy, special pedagogy, pedagogical psychology and subject didactics*, *50*(4), 50-61. http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2011/e-pedagogium_4-2011.pdf

Lambert, K., & Spinath, B. (2014). Do we need a special intervention program for children with mathematical learning disabilities or is private tutoring sufficient? *Journal for Educational Research Online*, *6*(1), 68-93. https://doi.org/10.25656/01:8841

McLinden, M. (2012). Mediating haptic exploratory strategies in children who have visual impairment and intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*(2), 129-139. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01430.x

McLinden, M., & McCall, S. (2010). The role of touch in the learning experiences of children who have PMLD and visual impairment. *Sensory Experiences*, *22*(2), 17-20. http://www.pmldlink.org.uk/wp-content/uploads/2015/09/PMLD-Link-Issue-66.pdf

Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije (2005). *Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (Sl. glasnik RS, 1/2005-1). https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2005/1/1/reg

Mišurac, I. Z. i Cindrić, M. (2012). Prednosti diskusije i kognitivnog konflikta kao metode rada u savremenoj nastavi matematike. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *44*(1), 92-110.

National Council of Teachers of Mathematics – NCTM (2002b). *Principles and standards for school mathematics*. https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf

Papazafiri, M., & Argyropoulos, V. (2018). Assistive technology and special education teachers: The case of students with multiple disabilities and vision impairment. *Proceedings of EDULEARN*, *18*, 5485-5492. http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2018.1323

Petrović, N., Mrđa, M. i Lazić, B. (2012). Matematičko obrazovanje i metodika nastave. *Norma*, *XVII*(2), 155-170. https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0353-7129/2012/0353-71291202155P.pdf

Root, J. R., Cox, S. K., Hammons, N., Saunders, A. F., & Gilley, D. (2018). Contextualizing mathematics: Teaching problem solving to secondary students with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *56*(6), 442-457. https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.6.442

Salleh, N. M., & Ali, M. M. (2010). Students with visual impairments and additional disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *7*, 714-719. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.097

Saunders, A. F., Root, J. R., & Jimenez, B. A. (2019). Recommendations for inclusive educational practices in mathematics for students with extensive support needs. *Inclusion*, *7*(2), 75-91. https://doi.org/10.1352/2326-6988-7.2.75

Spooner, F., Knight, V. F., Browder, D. M., & Smith, B. R. (2012). Evidence-based practice for teaching academics to students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, *33*(6), 374-387. https://doi.org/10.1177%2F0741932511421634

Spooner, F., Root, J. R., Saunders, A. F., & Browder, D. M. (2019). An updated evidence-based practice review on teaching mathematics to students with moderate and severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, *40*(3), 150-165. https://doi.org/10.1177%2F0741932517751055

Stanimirov, K. (2020). Deca sa oštećenjem vida i intelektualnom ometenošću. U B. Jablan i Š. Golubović (Ur.), *Oštećenje vida i komorbidna stanja – izazovi i mogućnosti u specijalnoj edukaciji* (str. 108-160). Medicinski fakultet Novi Sad.

Stanimirov, K. (2022). *Matematika za decu s oštećenjem vida*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Tietjen, M. (2021). *CVI and the math mind*. https://www.perkins.org/wp-content/uploads/2021/07/cvi_and_math_2021_final.pdf

Zatta, M. C. (2016). Curriculum for students with visual impairments who have multiple disabilities. In S. Z. Sacks, & M. C. Zatta (Eds.), *Keys to educational success: Teaching students with visual impairments and multiple disabilities* (pp. 176-203). AFB Press, American Foundation of Blind.

Zuidhoek, S. (2020). *CVI in the picture: When the brain is the cause of visual impairment in children*. Visio. https://www.visio.org/visio.org/media/Visio/Downloads/book-cvi-in-the-picture-royal-visio.pdf

https://aerbvi.org/wp-content/uploads/2016/01/3.pdf

NAPOMENA

Rad je finansiran od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, broj ugovora 451-03-68/2022-14 od 17.01.2022.

SLOBODNE TEME

PROBLEM ŠTAJNEROVOG STABLA

THE STEINER TREE PROBLEM

Elvir ČAJIĆ[1], Fata ATIĆ-ZILIĆ[2]
[1]Elektrotehnička škola Tuzla, Bosna i Hercegovina
[2]JU Zavod za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRACT
Problemi prakse, u cilju što optimalnijeg poslovanja, često nalažu da odredimo lokaciju koja je sa tri ili četiri zadane destinacije povezana komunikacijama ukupne najmanje dužine. Da postoji odgovor na taj izazov, zahvalnost dugujemo izuzetnoj knjizi: „What is Mathematics“?, (An Elementary Approach to Ideas and Methods) – „Šta je Matematika“ (Elementarni pristup idejama i metodama), autora Ričarda Kuranta i Herberta Robinsa - Richard Courant and Herbert Robins, koja u svom jednom dijelu aktuelizira rad Jakoba Štajnera, švicarskog matematičara. Poseban zamah i nove doprinose rješenjima ovog problema dugujemo pojavi Informatike, koja zahvaljujući neslućenom razvoju svoje hardverske i softverske komponente, lako i tačno rješava izazov i za više od četiri destinacije. Cilj rada je kvalitetnijim pristupom i načinima rješavanja zadataka rejšavati kompleksne probleme kako bi se učenici mogli kvalitetno unaprijeđivati kroz razvoj.

Ključne riječi: Čvor, grana, Fermaova tačka, Štajnerovo stablo

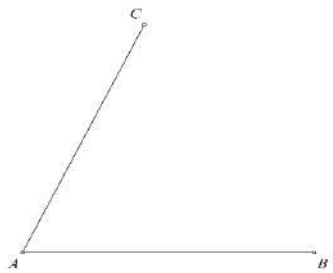
ABSTRACT
Problems of practice, in order to make business as optimal as possible, often require us to determine a location that is connected to three or four given destinations by communications of the total minimum length. That there is an answer to this challenge, we owe gratitude to the remarkable book: “What is Mathematics” ?, (An Elementary Approach to Ideas and Methods) – “What is Mathematics” (Elementary Approach to Ideas and Methods), by Richard Courant and Herbert Robbins - Richard Courant and Herbert Robins, which in one part actualizes the work of Jakob Steiner, a Swiss mathematician. We owe a special momentum and new contributions to the solutions to this problem to the emergence of Informatics, which, thanks to the unprecedented development of its hardware and software components, easily and accurately solves the challenge for more than four destinations. The aim of this paper is to solve complex problems with a better approach and ways of solving tasks so that students can improve their quality through development.

Keywords: Knot, branch, Fermat point, Steiner tree

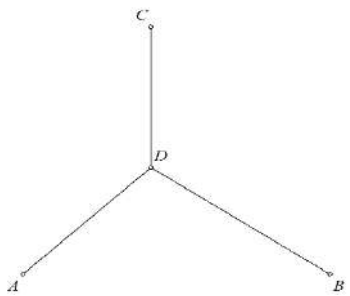
UVOD

Često se primjena Matematike pogrešno, pa samim time i neopravdano, svodi na puko i banalno 'računanje'. Ne odbacujući taj njezin najčešći dodir sa stvarnošću, pozabavimo se jednim na prvi pogled jednostavnim „*Problemom Štajnerovog stabla*“. On se u najkraćem može formulisati kao: „*Dat je skup objekata* (*čvorova*) *koje treba povezati dužima ili granama* (*napraviti graf*) *najmanje dužine, gdje je dužina zbir dužina svih grana*“. Pri tome je dozvoljeno dodavati nove čvorove i grane kako bi se ukupna dužina

smanjila. Ovakvi čvorovi se zovu *Štajnerovim čvorovima,* dok *grane* i *čvorovi* čine *Štajnerovo stablo*. Taj problem ćemo ovde posmatrati u Euklidovoj ravni, što ne znači da je to jedini njegov mogući 'teren'. U Euklidovoj ravni ćemo zbog zornosti i lakog računanja dužina koristiti pravougli koordinantni sistem (Dekartova ravan) koristeći samo 3 i 4 polazna čvora. Pri tome će čvorovi biti tačke. Štajnerovo stablo za dva čvora je trivijalno. To je je jedna grana čiji su čvorovi krajevi duži.
Neka imamo tri različite tačke, lokacije, u ravni. Posmatrajmo te tačke, na Slici 1., kao naselja čija je međusobna udaljenost, jednostavnosti radi, po $1km$. Cilj nam je spojiti naselja putnim pravcima najkraće ukupne dužine. Prva ideja, zbog neosporne činjenice da je nakraće rastojanje između dvije tačke duž koja spaja te tačke, obično bude da to spajanje realizujemo, polazeći ovde od tačke C, kao zbir duži $\overline{CA}+\overline{AB}$. Obzirom da je udaljenost između naselja identična, postoji alternativno spajanje $\overline{CB}+\overline{BA}$. U oba slučaja ti zbirovi iznose $2km$. Dobar dio onih koji su zaduženi za realizaciju ovakvih problema, ne razmatrajući i druge varijante, poziva bageriste, radnike na asfaltnim bazama i počinje radove. Da je takva odluka, narodski rečeno „dunđerska“, pokazuje Slika 2.



Slika 1.
Figure 1.



Slika 2.
Figure 2.

Neka je na Slici 2. tačka D težište jednakostraničnog trougla ΔABC. Uz malo primjene Pitagorine theoreme, lako izračunamo identične udaljenosti $\overline{CD}=\overline{DA}=\overline{DB}=\frac{\sqrt{3}}{3}$, pa je njihov zbir jednostavno $\sqrt{3}km$, što je sigurno manje od $2km$. Zbog iracionalosti $\sqrt{3}$, računato na dvije decimale, ušteda iznosi $2-\sqrt{3}\approx 2-1{,}73\approx 0{,}27km$, ili procentualno $\frac{0{,}27}{2}\cdot 100=13{,}5\%$.
Napomena. Ovaj i njemu slični problemi, kao npr. problem „*Mostova Kenigsberga*“ su 'rodili' potpuno novu, izuzetno značajnu, matematičku disciplinu „*Teoriju grafova*“. Značaj te nove matematičke teorije je prije svega u njenoj primjeni pri optimalizaciji lokacijskih i transportnih problema.

ISTORIJAT ŠTAJNEROVOG PROBLEMA

Tačno vrijeme formulacije ovog problema nije moguće odrediti sa potpunom sigurnošću. Njegovu popularnost dugujemo fantastičnoj knjizi, iz 1941. godine, *Ričarda*

Kuranta i *Herbetra Robinsa* „*Šta je Matematika*“, koja u jednom svom dijelu ovaj problem aktualizira. Inače, problem je postavljen mnogo ranije. Još 1643. godine francuski matematičar *Pjer de Ferma* u svom djelu „*Metoda za određivanje maksimuma i minimuma i tangenti krivih linija*“ postavlja sljedeći zahtjev: *Date su tri tačke u ravni, pronaći četvrtu tačku* (*Fermaovu tačku*) *tako da je njena suma rastojanja od zadanih tačaka najmanja*. Najranije rješenje je geometrijska konstrukcija talijanskog matematičara i fizičara *Evangeliste Toričelija*. Drugo rješenje, takođe geometrijska konstrukcija, potiče od engleskog matematičara *Tomasa Simpsona*. Prva poznata analiza ovog problema potiče iz 1811. godine i rezultat je francuskog matematičara i logičara *Žosefa Dijaza Žergonea*. Ta analiza generalizuje problem na više od tri tačke u istoj ravni, odnosno prostoru.

Štajner (1796-1863)

Ferma (1601-1665)

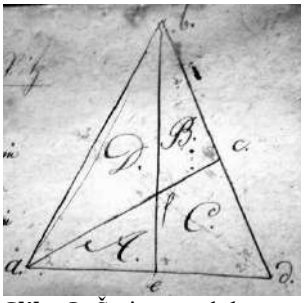
Toričeli (1608-1647)

Simpson (1710-1761)

Kavalieri (1598-1647)

Žergone (1771-1859)

Na ovom mjestu će biti prezentirana dva rješenja Štajnerovog problema za tri različite proizvoljne tačke u istoj ravni. To su *Toričelijeva* i *Simpsonova konstrukcija*. Prvo ćemo razmatrati kao najstariju Toričelijevu, a zatim nešto jednostavniju, konstrukciju Simpsona. Kako je osnovna namjena ovog rukopisa popularizacija manje poznatih matematičkih dostignuća, bit će date samo osnovne ideje i opis tih konstrukcija, uz izostavljanje dokaza. Obje ideje su na početku, u svom prvom koraku, identične. Riječ je o konstrukciji jednakostraničnih trouglova nad stranicama trougla dobijenog od zadanih tačaka.

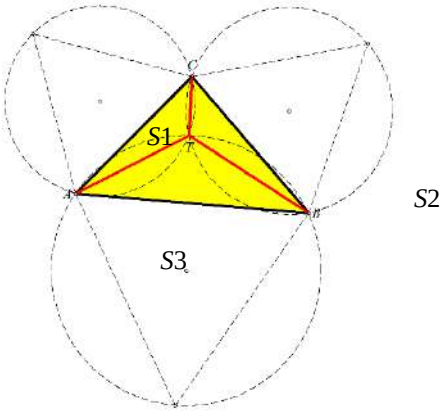

Slika 3. Štajenrov dokument
Figure 3. Stajner document

Napomena. Postoje i tvrđenja, u koja iskreno baš i ne treba previše vjerovati, po kojima se ovaj problem neopravdano pripisuje Štajneru. Ti, zluradi, komentari navode da jedino što povezuje ovaj problem i Štajnera, jesu njegovi bezuspješni pokušaji da dođe do rješenja.

Slika lijevo je originalni dokumenat, mladog Štajnera, (oko 1814) koji demantuje zlurade komentare.

TORIČELIJEVA KONSTRUKCIJA FERMAOVE TAČKE

Neka su *A*, *B* i *C* tri različite tačke u istoj ravni. Nalaženje, u istoj ravni, tačke čiji je zbir udaljenosti, ili rastojanja, od posmatranih tačaka najmanji prikazan je na Slici 4.



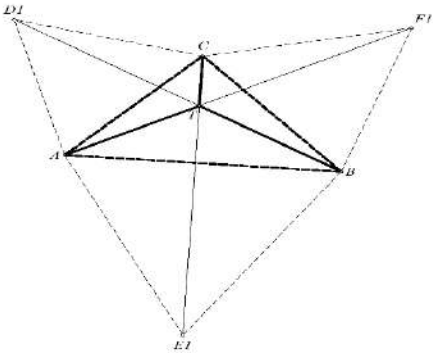
Slika 4. Konstrukcija Feromaoeve tačke
Figure 4. Construction of the Fermat point

Opis konstrukcije.

1. Korak ... Toričeli nad stranicama trougla ΔABC konstruiše jednakostranične trouglove.
2. Korak ... Tako dobijenim trouglovima konstruiše opisane kružnice, čiji su centri tačke *S*1, *S*2 i *S*3.
3. Korak ... Sve te kružnice se sijeku u jednoj tački, ovde tačka *T* i to je tražena tačka.

Zbir rastojanja $\overline{TA}+\overline{TB}+\overline{TC}$ za ponuđeni izbor tačaka je najmanji.
Slijedi konstrukcija Simpsona, koja je, kao što je već rečeno, jednostavnija od Toričelijeve.

Simpsonova konstrukcija Fermaove tačke



Slika 5. Simpsonova konstrukcija Fermaove tačke

Figure 5. Simpson's construction of the Fermat point

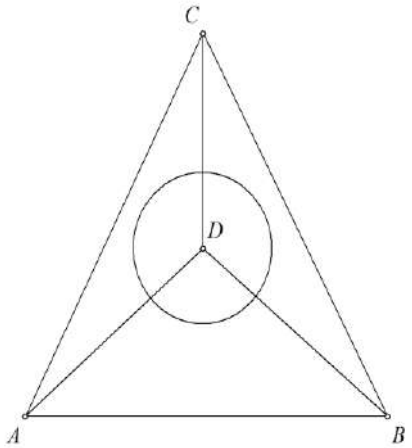
Opis konstrukcije.

1. Korak ... Nad stranicama *AB*, *AC* i *BC* trougla ΔABC konstruišemo redom jednakostranične trouglove: $\Delta ACD1$, $\Delta BCF1$ i $\Delta ABE1$.
2. Korak ... Uočimo naspramne vrhove u parovima kako slijedi: *A* i *F*1, *B* i *D*1, odnosno *C* i *E*1. Spomenute parove spojimo dužima, koje zovemo *Simpsonove linije*.
3. Korak ... Sve te duži se sijeku u jednoj tački, ovde tačka *T* i to je tražena tačka.

Zbir rastojanja $\overline{TA}+\overline{TB}+\overline{TC}$ je i ovde, za ponuđeni izbor tačaka, najmanji.

Napomena. Postoje autori koji u trouglu pored težišta, ortocentra, centra opisane kao i centra upisane kružnice Fermaovu tačku nazivaju *petom značajnom tačkom trougla*. Osim toga neki Fermaovu tačku nazivaju *Toričelijeva tačka*.

Iako nije izvršen dokaz ovih konstrukcija, usvojimo ih kao tačne. Sada je ključno otkriti šta je zajedničko za obje konstrukcije. Tu će nam mnogo pomoći analiza sa Slike 2. Ponovimo tu sliku, sada uz oznake, kako je predočeno na Slici 6.



Slika 6. Analiza

Figure 6. Analysis

Sa Slike 6. može se zaključiti sljedeće:

1. Zbog $AB = BC = AC$, odnosno $AD = BD = CD$ trouglovi ΔADB, ΔADC i ΔBDC su jednakokraki i podudarni.
2. Dalje su uglovi kod vrha *D*, takođe podudarni, a kako zajedno iznose 360°, izlazi da je jedan od njih upravo 120°.

ZAKLJUČCI da je ugao između rastojanja 120° će biti vrlo bitan za dalja razmatranja. Naime, i u Toričelijevoj i Simpsonovoj konstrukciji, iako se ne radi o jednakostraničnom trouglu ΔABC imamo identičan zaključak po kome je $\angle ATC = \angle ATB = \angle BTC = 120^{\circ}$. Ovu činjenicu je prvi, u 17. vijeku, dokazao talijanski matematičar *Bonaventura Kavalieri*.

Posmatrajmo Slike 4 i 5 i usvojimo, dogovorom, sljedeće termine.

1. Tačke *A*, *B*, C i *T* su *čvorovi.*
2. Rastojanja $\overline{TA}$, $\overline{TB}$ i $\overline{TC}$ su *grane*.
3. Skup sastavljen od čvorova i grana zovemo *stablo* ili *drvo*.
4. Stablo koje rješava Štajnerov problem zovemo *Štajnerovo stablo*.

KRITERIJUM UGLA ZA ŠTAJNEROVO STABLO SA TRI POČETNA ČVORA

Već smo rekli da ćemo čvorove prezentirati tačkama. U tom slučaju tri čvora formiraju trougao. Neka je to trougao ΔABC. Vrijede, uz izostavljanje njihovih dokaza, sljedeći stavovi.

***Stav* 1**.

Ako su svi uglovi ΔABC *manji od* 120° *Štajnerov problem rješava konstrukcija Fermaove tačke.*

U Štajnerovom stablu su četiri čvora i tri grane čvorovi su vrhovi trougla i Fermaova tačka, a grane su duži koje spajaju Fermaovu tačku sa vrhovima trougla.

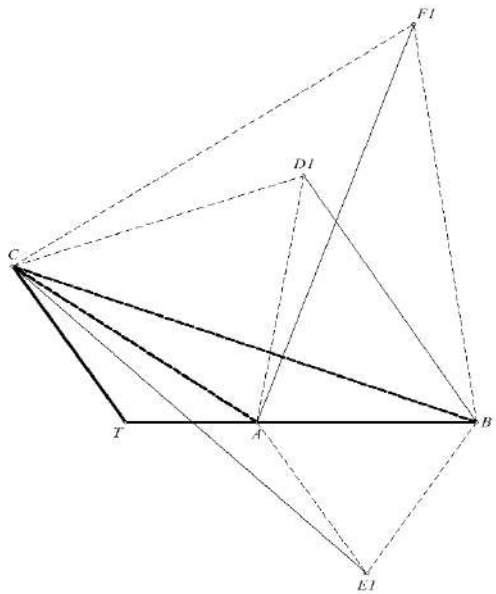
***Stav* 2**. *Ako je jedan ugao* ΔABC *veći ili jednak od* 120° *grane Štajnerovog stabla su stranice trougla koje zatvaraju upravo taj ugao. Ovde imamo tri čvora, koji su vrhovi trougla, odnosno dvije grane.*

Kao ilustracija uz Stav 1. možemo iskoristiti već prezentiranu Toričelijevu ili Simpsonovu konstrukciju, jer su tu dati troglovi čiji su svi uglovi manji od 120°. Slika 7 ide uz Stav 2. i u suštini je kontraprimjer.

U trouglu ΔABC ugao kod vrha *A* je veći od 120°. Suprotno Stavu 2, ovde smo primjenili Stav 1 (Simpsonova konstrukcija), dobijajući na taj način Fermaovu tačku *T*.

Nije teško zaključiti da je zbir $\overline{TA}+\overline{TB}+\overline{TC}$ veći od zbira $\overline{AB}+\overline{AC}$, a. to nije bio cilj.

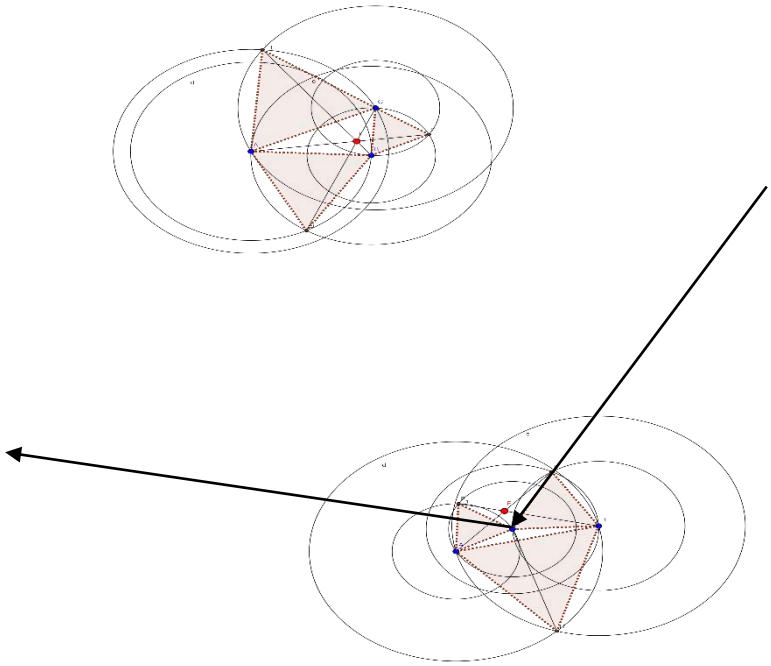
Ovaj primjer pokazuje da pogrešna primjena istinitih stavova, neminovno daje i pogrešne zaključke.



Slika 7. Kriterijum za Štajnerovo stablo
Figure 7. Steiner tree criterion

Naredne dvije slike su urađene u GeoGebri, softerskom paketu koji bi zbog njegove univerzalne jednostavnosti trebalo koristiti kada god je to moguće. GeoGebra interaktivno spaja i Geometriju i Algebru. Osnovni paket je besplatan, a dostupan je i na Bosanskom jeziku. Internet vrvi od, u GeoGebri, puno riješenih i dostupnih matematičkih problema.

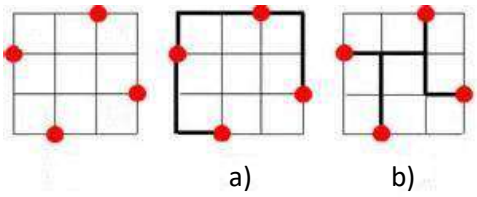
Slika 8 predočava Simpsonovu konstrukcije Fermaove tačke koja ide uz Stav 1. Ta konstrukcija je ispravna. Slika 8 to isto radi, ali ne poštuje predpostavke Stava 2 (ugao kod vrha C je veći od 120°), pa je ta konstrukcija pogrešna.



Slika 8. Fermanova tačka
Figure 8. Fermat's point

ŠTAJNEROVO STABLO SA ČETIRI POČETNA ČVORA

Nakon prethodnih razmatranja u mogućnosti smo da problem minimalnog rastojanja sada posmatramo za četiri različite tačke u istoj ravni. Naime, četvorougao jednom od njegovih dijagonala 'razbijemo' na dva tougla, što implicira postojanje dvije Fermaove tačke. Na početku razmotrimo jednostavan problem prezentiran na Slici 10.

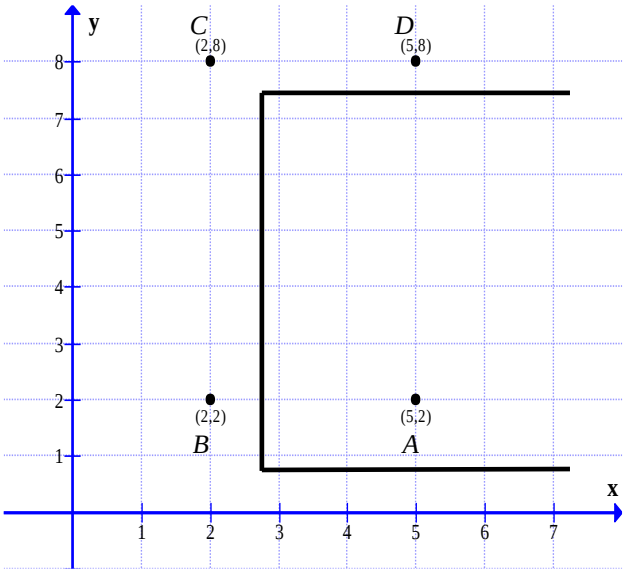


Slika 9.
Figure 9.

Na Slici 9. imamo 4 tačke u jediničnoj kvadratnoj mreži.

U varijanti a) zbir rastojanja je 9, a u varijanti b) taj zbir iznosi 7.

Posmatrajmo u Dekartovoj ravni četiri čvora. Neka su to, kao na Slici 10., tačke: $A(5,2)$, $B(2,2)$, $C(2,8)$ i $D(5,8)$.

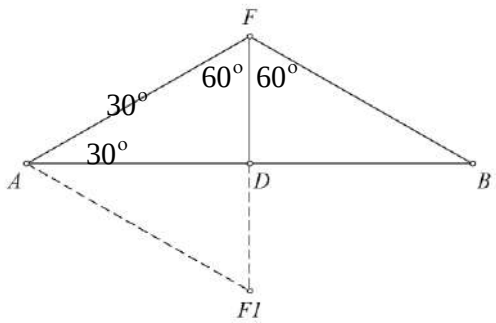


Analogno varijanti a) sa Slike 11. zbir rastojanja datih tačaka, dobijen njihovim spajanjem je: $\overline{AB}+\overline{BC}+\overline{CD}=3+6+3=12$.

Primjer sa Slike 11. varijanta b) sugeriše da to nije i najmanji zbir rastojanja tih tačaka, što ćemo ubrzo i pokazati.

Slika 10. Rastojanje između tačaka
Figure 10. Distance between points

Konstrušimo novi čvor kao vrh jednakokrakog trougla nad osnovicom AB tako da ugao u tom vrhu bude 120°, kako su to radili Toričeli i Simpson. Odredimo tu tačku za bilo koju osnovicu $\overline{AB}=x$. Na Slici 11. to je tačka F.

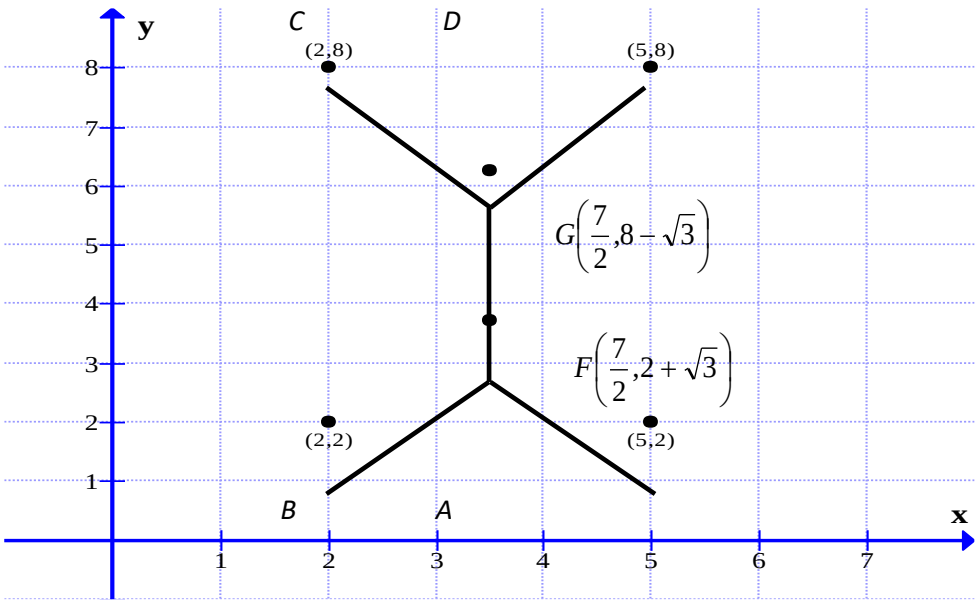


Preslikamo li tačku F osnosimetrično u odnosu na AB dobijamo tačku $F1$.

Trougao $\Delta AFF1$ je jednakostranični sa visinom $\frac{1}{2}x$. Uz malo Pitagore je: $\overline{AF}=\frac{2\sqrt{3}}{3}x$. Sada je za položaj tačke F bitna njena udaljenost od osnovice AB. Opet Pitagora: $\overline{DF}=\frac{\sqrt{3}}{3}x$.

Slika 11. Konstrukcija novog čvora
Figure 11. Construction of a new node

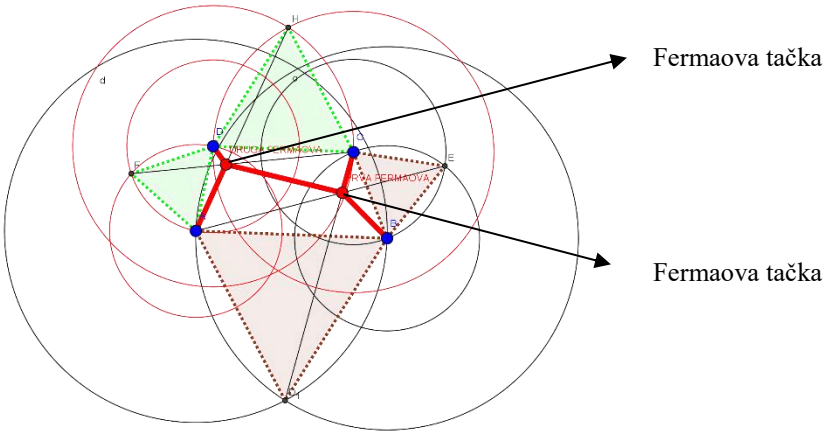
Posmatrajmo Sliku 12. Neka je naša osnovica *AB*. Njena dužina je 3. U smislu koordinata, nakon prethodnog razmatranja, zaključujemo da je apscisa tačke *F* središte duži *AB*, a ordinata je na udaljenosti $\frac{\sqrt{3}}{3}\cdot 3=\sqrt{3}$ od osnovice.. Kako je osnovica od *x*-ose udaljena za 2, koordinate tačke *F* su $F\left(\frac{7}{2},2+\sqrt{3}\right)$. Ako je osnovica *CD*, potpuno analogno dobijamo, kao drugi čvor, tačku $G\left(\frac{7}{2},8-\sqrt{3}\right)$.



Slika 12. Fokus tačaka
Figure 12. Focus points

Iz osnova *Analitičke geometrije*, za koordinate središta $S(x_s,y_s)$ duži *AB*, $A(x_1,y_1)$ i $B(x_2,y_2)$, koristimo formulu: $x_s=\frac{x_1+x_2}{2}$, odnosno $y_s=\frac{y_1+y_2}{2}$. Za udaljenost $d(AB)$, tih istih tačaka, koristimo: $d(AB)=\sqrt{(x_2-x_1)^2+(y_2-y_1)^2}$. Kako je $\overline{AF}=\overline{BF}=\overline{CG}=\overline{DG}$, dovoljno je izračunati jednu od tih dužina. Imamo: $d(AF)=\sqrt{\left(\frac{7}{2}-2\right)^2+\left(2+\sqrt{3}-2\right)^2}=\sqrt{\left(\frac{3}{2}\right)^2+\left(\sqrt{3}\right)^2}=...=\frac{1}{2}\cdot\sqrt{21}$. Dalje je $d(GF)=8-\sqrt{3}-\left(2+\sqrt{3}\right)=...=6-2\cdot\sqrt{3}$. Zbir svih rastojanja, odnosno dužina svih grana, je: $4\cdot\frac{1}{2}\cdot\sqrt{21}+6-2\sqrt{3}=6+2\sqrt{21}-2\sqrt{3}$.

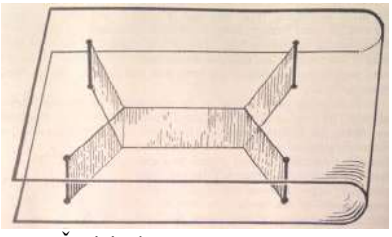
Korjene ćemo aproksimirati na dvije decimale. $\sqrt{21} \approx 4{,}58$, odnosno $\sqrt{3} \approx 1{,}73$, pa je približni zbir rastojanja: $6 + 2 \cdot 4{,}58 - 2 \cdot 1{,}73 \approx 11{,}7$, što je manje od rezultata spajanja na Slici 12, koji je iznosio 12. Mnogima je ova 'ušteda' minorna. Smijemo li isto razmišljati ako se se radi o kilometrima ili stotinama kilometara, putnih, željezničkih, vodovnih, toplovodnih, elektroprenosnih i sličnih komunikacija? Pri prethodnom rasporedu lokacija, za usporedbu na 12*m* približna ušteda je 0,25*m*, na jednom kilometru ona iznosi 25*m*, a na 100*km* ona je 2,5*km*.
Slika 13. je Simpsonova konstrukcija (realizovana u GeoGebri) odredila dvije Fermaove tačke, kao dva nova čvora Štajnerovog stabla, koje je na početku imalo četiri lokacije.



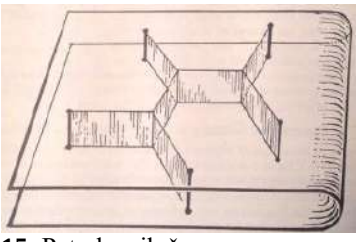
Slika 13. Feromaova tačka u geogebri
Figure 13. Ferroma point in geogebra

ŠTAJNEROVO STABLO U SVIJETU OKO NAS

Svaki fizički sistem, inicijalno teži ka stanju stabilnosti, odnosno stanju eksploatacije minimalne energije. U vezi sa površinskim naponom interesantan je sljedeći primjer. Uzmimo dvije paralelne staklene ploče povezane šipkama koje su na te ploče normalne. Neka su krajevi tih šipki čvorovi. Potopimo li ovu konstrukciju u sapunicu primjećujemo sljedeće. Između čvorova se formiraju slojevi sapunice, koji se sjeku upravo u Fermaovim tačkama. To se dešava iz jednostavnog razloga. U smislu površinskog napona, slojevi sapunice teže smanjiti svoju energiju, smanjujući površinu. Slika 14. prikazuje ponašanje sapunice sa četiri, a Slika 15. isto ponašanje sa pet ulaznih čvorova.



Slika 14. Četiri ulazna čvora
Figure 14. Four input nodes



Slika 15. Pet ulaznih čvorova
Figure 15. Five input nodes

Primjena Štajnerovog stabla

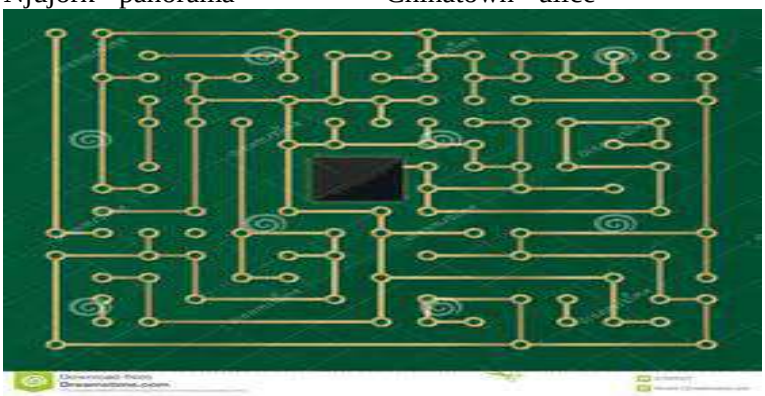
Primjera primjene je toliko mnogo, da je nemoguće sve ih nabrojati. Spomenimo samo neke. Spajanje putnim komunikacijama gradova, distributivnih centara, raspoređivanje mreže trafo stanica na koje se priključuju potrošači električne energije itd. itd. Varijanta b) na Slici 16. pokazuje kako se spajaju vodovi, koji se ne smiju presjecati, pri izradi čipova i njihovih komponenti.

Sve nabrojane primjene ostvaruju uštede u vremenu, materijalu, troškovima, potrošnji energije, što zapravo u bilo kojoj djelatnosti znači i veću dobit.

Stanovnici Njujorka, pa i oni u Kineskoj četvrti, saobraćaju putnim komunikacijama koje, u većini slučajeva, ne krivudaju i ukrštaju se pod pravim uglom.

Njujork - panorama

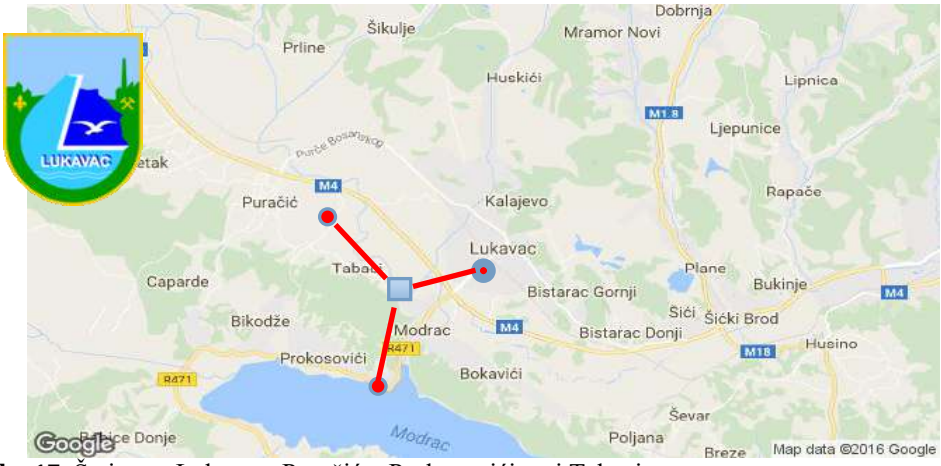
Chinatown - ulice



Slika 16. Vodovi, spojevi u jednom od elektronskih sklopova
Figure 16. Wires, connections in one of the electronic circuits

Veliko trgovačko skladište treba da svakodnevno snadbjeva građane Lukavca, Puračića i Prokosovića najrazličitijim artiklima. Gdje ga locirati, da troškovi snadbjevanja budu što manji. Troškovi se smanjuju, ako artikle transportujemo putnim komunikacijama najmanje ukupne dužine, jer na taj način smanjujemo vrijeme transporta, smanjujemo potrošnju goriva, produžavamo vijek voznog parka, eliminišemo u velikoj mjeri umor vozača itd. itd. Ovaj problem rješava Štajnerovo stablo sa tri ulazna čvora. Ti čvorovi su tačke koje lociraju navedena mjesta. Optimalna lokacija, odnosno Fermaova tačka, je na

području Tabaka, a grane su putni pravci Lukavac - Tabaci, Puračić - Tabaci i Prokosovići –Tabaci (Slika 17.).



Slika 17. Štajner u Lukavcu, Puračiću, Prokosovićima i Tabacima
Figure 17. Steiner in Lukavac, Puračić, Prokosovići and Tabaci

ZAKLJUČCI

Rješenje problema Štajnerovog stabla, iako ovde pokazano samo za tri i četiri ulazna čvora, nedvosmisleno pokazuje neograničenu primjenu Matematike i njenih dostignuća u svakodnevnom životu. Ta univerzalna primjenljivost je rezultat njenog suštinskog postanka i formiranja kao nauke. Nije ona (Matematika) 'pala' sa neba. Naprotiv, njezini korijeni su duboko na zemlji. Kada su stari Egipćani, poslije poplava Nila, trebali ponovo određivati i premjeravati, muljem pokrivene oranice, počela je Geometrija. U početku su ta nastojanja bila zasnovana na iskustvu. Tadašnja praksa je znala '*kako*', ali nije znala '*zašto*'. Dalji razvoj Matematike, sve više odgovara i na dilemu 'zašto' čineći da '*kako*' bude što lakše i jednostavnije. Sva je sreća da taj razvoj i njegova najšira primjena, nemaju kraja.

LITERATURA

Courant, R., & Robins, H. (1941). *What is Mathematics? An Elementary Approach to Ideas and Methods*. London: Oxford University Press.

Brasil, M., Graham, R. L., Thomas, D. A., & Zachariasen, M. (2014). On the history of the Euclidean Steiner tree problem. *Archive for History of Exact Sciences*, *68*(3), 327-354. https://doi.org/10.1007/s00407-013-0127-z

Soothill, G. (2010). *The Eucledian Steiner Problem* (Report). Retrieved from www.maths.du.ac.uk/..../Soothill_Steiner_talk.pdf

Mladenović, N. (2004). *Kontinualni lokacijski problemi*. Beograd: Matematički institut SANU.

TERAPIJSKO VJEŽBANJE U TRUDNOĆI

THERAPEUTIC EXERCISE IN PREGNANCY

Monika GRĐAN, Manuela FILIPEC
Odjel za fizioterapiju, Sveučilište Sjever, Varaždin, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
Vježbanje tijekom trudnoće ima brojne dobrobiti, kako na trudnicu tako i na fetus. Prednosti vježbanja u trudnoći za trudnicu uključuju povećanje kardiorespiratorne kondicije, smanjenje rizika za razvoj gestacijskog dijabetesa, hipertenzije, preeklampsije, perifernih edema, varikoziteta, duboke venske tromboze, prekomjernog prirasta tjelesne težine te prijevremenog porođaja. Prednosti vježbanja u trudnoći za plod odnose se na povećanje količine amnijske tekućine i volumena placente, vaskularne funkcije, brži rast placente te poboljšanje neurološkog razvoja. Također, pojedine studije upućuju da je vježbanje u trudnoći povezano sa smanjenjem duljine porođaja i učestalosti porođajnih komplikacija. Psihološke dobrobiti vježbanja odnose se na smanjenje zamora i umora, nesanice, anksioznosti, depresije, stresa te poboljšanje cjelokupnog općeg zdravlja trudnice. Vodeće Američke, Kanadske i Australske smjernice za vježbanje u trudnoći preporučuju aerobnu rekreativnu aktivnost (poput šetnje, trčanja, vožnje bicikla, plesa i sl.) u trajanju od 15 do 30 minuta od tri do četiri puta tjedno umjerenim intenzitetom. Međutim, naglašava se kako je tijekom vježbanja u trudnoći važno vrstu, oblik, intenzitet i učestalost vježbanja prilagoditi gestacijskoj dobi i stupnju fizičke kondicije trudnice. Prilikom izrade programa i vježbanja trudnice, treba imati na umu prilagodbu tjelesnih sustava trudnice, utjecaj promjena tjelesnih sustava trudnice na fetus, fetalne odgovore na vježbanje tijekom trudnoće te monitoring kardiorespiratornih parametara trudnice i fetusa.

Ključne riječi: trudnoća, vježbanje, intenzitet, fetalni odgovori

ABSTRACT
Exercise during pregnancy has many benefits, for the pregnant woman and the fetus. The benefits of exercise in pregnancy for pregnant women include increased cardiorespiratory fitness, reduced risk of developing gestational diabetes, hypertension, preeclampsia, edema, varicose veins, deep vein thrombosis, overweight and preterm birth. The benefits of exercise in pregnancy for the fetus include increased amniotic fluid volume and placental volume, vascular function, faster placental growth, and improved neurological development. Also, some studies suggest that exercise in pregnancy is associated with a reduction in the length of labor and the frequency of labor complications. The psychological benefits of exercise include reducing fatigue and tiredness, insomnia, anxiety, depression, stress, and improving the overall general health of the pregnant woman. Leading American, Canadian, and Australian guidelines for exercise in pregnancy recommend aerobic recreational activities (such as walking, running, cycling, dancing, etc.) for 15 to 30 minutes three to four times a week with moderate intensity. However, it is emphasized that during exercise in pregnancy it is important to adjust the type, intensity and frequency of exercise to the gestational age and the degree of physical condition of the pregnant woman. During exercise in pregnancy it is necessary to keep in mind the adjustment of the pregnant woman's body systems, the impact of changes in the pregnant woman's body systems on the fetus, fetal responses to exercise during pregnancy and monitoring of cardiorespiratory parameters of the pregnant woman and fetus.

Keywords: pregnancy, exercise, intensity, fetal responses

UVOD

Vježbanje tijekom trudnoće ima važnu ulogu u poboljšanju i održavanju tjelesnog i mentalnog zdravlja. Trudnice sve više vremena provode sedentarne aktivnosti što dovodi do mnogih negativnih ishoda poput visoke učestalosti gestacijskog dijabetesa, makrosomije i carskog reza. Incidencija sedentarnog načina života tijekom trudnoće kreće se od 64,5 do 91,5% i obično je veća u trećem tromjesečju što ima negativan utjecaj na zdravlje trudnice, pridonoseći povećanju pretilosti i povećanju rizika od diabetesa melitusa i hipertenzije. Unatoč znanstveno dokazanim prednostima i dobrobiti vježbanja u trudnoći, trudnoća je i dalje jedan od uzroka značajnog smanjenja vježbanja. U protekla dva desetljeća rezultati većine istraživanja upućuju da većina trudnica ne sudjeluje u preporučenom obliku vježbanja odnosno upućuju da 39% trudnica koje su vježbale prije trudnoće nisu nastavile vježbati tijekom trudnoće (Rudin et al., 2021). Evenson i suradnici upućuju da je samo 15,8% trudnica aktivno u skladu s preporukama *American College of Obstetrics and Gynecology* te da samo 4,3% trudnica vježba tijekom cijele trudnoće. Nadalje, 14,6% trudnica u drugom tromjesečju vježba češće od 3 puta tjedno više od 20 minuta umjerenim intenzitetom, a 50% manje od jednom tjedno tijekom trećeg tromjesečja (Artal, O'Toole, & White, 2003). Unatoč smjernicama širom svijeta koje preporučuju vježbanje tijekom trudnoće bez kontraindikacija manje od 15% trudnica se pridržava preporuke za vježbanje od minimalno 150 minuta tjedno umjerenim intenzitetom tijekom cijele trudnoće (Nascimento, Surita, & Cecatti, 2012). Redovito vježbanje pozitivno utječe na trudnicu i fetus. Prednosti vježbanja u trudnoći za trudnicu uključuju povećanje kardiorespiratorne kondicije, smanjenje rizika za razvoj gestacijskog dijabetesa, hipertenzije, preeklampsije, perifernih edema, varikoziteta, duboke venske tromboze, urinarne inkontinencije, bolnih stanja kralježnice i zdjelice, prekomjernog prirasta tjelesne težine te prijevremenog porođaja. Prednosti vježbanja u trudnoći za fetus odnose se na povećanje količine amnijske tekućine i volumena placente, vaskularne funkcije, brži rast placente te poboljšanje neurološkog razvoja (Smith & Campbell, 2013). Također, vježbanje u trudnoći povezano je sa smanjenjem duljine porođaja, manjom potrebom za carskim rezom, instrumentalnim završetkom porođaja i učestalosti porođajnih komplikacija (Smith & Campbell, 2013). Psihološke dobrobiti vježbanja odnose se na smanjenje zamora i umora, nesanice, anksioznosti, depresije, stresa te poboljšanje cjelokupnog općeg zdravlja trudnice. Ovisno o vrsti, učestalosti i intenzitetu, vježbanje tijekom trudnoće poboljšava funkciju kardiovaskularnog sustava smanjenjem frekvencije srca i krvnog tlaka, unatoč povećanju udarnog volumena i srčanog outputa tijekom odmora i tijekom samog vježbanja. Također, dolazi do poboljšanja respiratornih funkcija s povećanjem vršnog protoka, smanjenjem anaerobnog praga i poboljšanja unosa kisika (O_2) (Smith & Campbell, 2013). Vježbanje u trudnoći preventivna je i terapijska mjera za smanjenje komplikacija i poboljšanja cjelokupnog zdravlja trudnice i fetusa.

RAZRADA

Tijekom trudnoće preporuča se provoditi nekoliko vrsta vježbi koje su općenito podijeljene u tri glavne kategorije: aerobne vježbe kojima je cilj postizanje snage i izražajnijih kardiovaskularnih prilagodbi, vježbe jačanja za postizanje hipertrofije i

snage mišića te vježbe istezanja za postizanje povećanja veličine mišićnih vlakana i poboljšanje fleksibilnosti (Broberg et al., 2015). Od aerobnih vježbi preporučuje se vožnja na biciklu, plivanje, ples, hodanje i penjanje stepenicama kao najčešći modaliteti tijekom trudnoće. Za vježbe jačanja preporuča se koristiti utege, elastične trake, opruge ili težina vlastitog tijela. Prilikom vježbanja u trudnoći neophodno je imati na umu apsolutne i relativne kontraindikacije za vježbanje (Tabela 1.) (Broberg et al., 2015).

Tabela 1. Apsolutne i relativne kontraindikacije za vježbanje u trudnoći
Table 1. Absolute and relative contraindications for exercise in pregnancy

Apsolutne kontraindikacije	**Upozorenje**	**Relativne kontraindikacije**	**Upozorenje**
sportovi s visokim rizikom od pada ili traume	hokej, košarka, nogomet, rukomet, borilački sportovi, gimnastika, hrvanje, skijanje, sportovi s reketom i sl.	nekontrolirana srčana aritmija	rizik od kardijalne krize
skraćen cerviks (< 2.5 cm) ili serklaža	rizik od prijevremenog porođaja	slabo kontrolirana astma	rizik od smanjene saturacije O_2 kod trudnice
zastoj u rastu fetusa	rizik od akutne uteroplacentalne insuficijencije	anemija (hemoglobin < 9 g/L)	smanjen kapacitet nosivosti O_2
višeplodne trudnoće (trojke ili više)	rizik od prijevremenog porođaja	blizanačka trudnoća	rizik od prijevremenog porođaja
preeklampsija	rizik od akutne uteroplacentalne insuficijencije	dijabetes s HbA1C > 6.5 %	rizik od akutne uteroplacentalne insuficijencije
anamneza > 2 prijevremenih porođaja	rizik od prijevremenog porođaja	konzumacija duhana (> 5 cigareta na dan)	rizik od akutne uteroplacentalne insuficijencije
placenta previja	rizik od abrupcije ili krvarenja	indeks tjelesne mase > 35 kg/m2	nedijagnosticiran dijabetes ili kronična hipertenzija, rizik od traume
prijevremena ruptura membrane	rizik od prijevremenog porođaja, rizik od prolapsa pupkovine	anamneza o rekonstrukciji prednjih križnih ligamenata	ligamentarni laksitet ponovna ozljeda
vaginalno krvarenje	rizik od abrupcije ili krvarenja	operativni zahvati u području kralježnice, kuka ili koljena	ligamentarni laksitet, ponovna ozljeda
hemoglobinopatije	rizik od krize srpastih stanica		
cijanotične bolesti srca	rizik od kardijalne krize		
kardiomiopatija	rizik od kongestivnog zatajenja srca		
arfanova ili Ehler-Danlosova bolest (tip IV)	rizik od kardijalne krize		

Kanadske smjernice (engl. *Society of Obstetricians and Gynaecologists of Canada*) za vježbanje u trudnoći upućuju da bi sve trudnice bez kontraindikacija trebale vježbati u trudnoći, osobito trudnice koje su vježbale prije trudnoće, trudnice s gestacijskim dijabetesom te trudnice s prekomjernom tjelesnom težinom, gojazne i pretile trudnice (s indeksom tjelesne mase prije trudnoće ≥ 25kg/m2) (Mottola & McLaughlin, 2011). Trudnice bi trebale vježbati barem 150 minuta tjedno umjerenim intenzitetom za postizanje klinički značajne zdravstvene koristi i smanjenje komplikacija u trudnoći. Frekvencija vježbanja u trudnoći trebala bi biti najmanje tri puta tjedno iako se potiče vježbanje svaki dan u tjednu. Intenzitet vježbanja trebao bi biti od 12 do 14 (od 20) prema skali podnošljivosti napora i u skladu s vrijednostima frekvencije srca. Program vježbanja u trudnoći trebao bi uključivati aerobne i vježbe snage. Za trudnice u dobi od 18 do 45 godina prema Kanadskim smjernicama preporuča se izvoditi od 8 do 10 vježbi za jačanje mišića tijekom jedne do dvije serije u tjednu (ali ne uzastopce dva dana). Jedan aerobni trening može se zamijeniti vježbama za jačanje mišića. Preporuča se koristiti utege s manjom težinom i većim brojem ponavljanja. Utezi veće težine mogu preopteretiti zglobove koji su već preopterećeni uslijed povišene razine hormona relaksina tijekom trudnoće.

Australske smjernice (engl. *Royal Australian and New Zealand College of Obstetricians and Gynecologist*) za vježbanje u trudnoći kod urednih trudnoća jednake su smjernicama za opću populaciju (u životnoj dobi od 18 do 64 godine) (Filhol et al., 2014). Prema Australskim smjernicama preporuka je vježbanje od 150 do 300 minuta umjerenog intenziteta tjedno, od 75 do 150 minuta visokim intenzitetom ili kombinacija oba intenziteta. Uz navedene preporuke smatra se da bi se vježbe jačanja mišića trebale izvoditi barem dva dana u tjednu. Potiče se redovito vježbanje svaki dan u tjednu u trajanju od 30 do 60 minuta kod trudnica rekreativki i profesionalnih sportašica dok bi trudnice početnice trebale vježbati od 20 do 30 minuta. Također, naglašava se smanjenje sedentarnog način života na minimum odnosno smanjenje količine vremena provedenog u produženom sjedenju i prekidanje dugih razdoblja sjedenja što je češće moguće promjenom položaja tijela i/ili ustajanjem i hodanjem.

Američke smjernice (engl. *American College of Sports Medicine)* za vježbanje u trudnoći upućuju da bi trudnice trebale vježbati najmanje 30 minuta umjerenim intenzitetom, po mogućnosti pet puta tjedno ili ukupno 150 minuta tjedno, izbjegavajući više od dva uzastopna dana bez vježbanja (Artal et al., 2003). Preporučuje se kombinacija aerobnog vježbanja i vježbi jačanja barem dva puta tjedno, uz izvođenje najmanje pet vježbi uključivanjem velikih mišićnih skupina. Trudnice početnice trebale bi početi s najviše 15 minuta vježbanja tri puta tjedno s postepenim povećavanjem na 30 minuta vježbanja. Preporuke *American College of Sports Medicine* (ACSM) i *American Heart Association* (AHA) preporučaju povećanje vježbanja u trudnoći najmanje 16 MET (metabolički ekvivalent) sati tjedno (Evenson et al., 2014). Za postizanje minimalnih 16 MET sati tjedno preporuča se šetnja 3.2 km po satu odnosno 6.4 sata tjedno (2.5 MET-a, umjereni intenzitet) ili vježbanje na stacionarnom biciklu 2.7 sati tjedno (6.0 – 7.0 MET-a, visoki intenzitet).

Intenzitet vježbanja u trudnoći potrebno je pratiti putem frekvencije srca, Borgove skale podnošljivosti napora (Tabela 2.) i/ili testa govora (engl. *Talk test*) (Tabela 3.) (Mottola, 2016). Prilikom vježbanja frekvencija srca trebala bi biti ekvivalentna 60 – 80% maksimalnog aerobnog kapaciteta kod trudnica s normalnom tjelesnom težinom

(Mottola, 2016). Kod trudnica početnica ili trudnica sa sedentarnim načinom života preporuka je da frekvencija srca bude u nižim vrijednostima neovisno o životnoj dobi. Također, za trudnice s prekomjernom tjelesnom težinom ili pretile trudnice s nižim stupnjem tjelesne kondicije preporučene su niže zone frekvencije srca prilikom vježbanja (Tabela 4.). Prema Borgovoj skali podnošljivosti napora povećanje frekvencije disanja za 12 do 14 na skali od 6 do 20 pokazatelj je zone umjerenog intenziteta vježbanja. Kod trudnica profesionalnih sportašica i trudnica s visokim stupnjem tjelesne kondicije zona odgovarajućeg intenziteta može biti i povećanje frekvencije disanja od 15 do 16.

Tabela 2. Borgova skala i intenzitet vježbanja
Table 2. Borg scale and exercise intensity

Frekvencija disanja	Intenzitet vježbanja
6 - 7	jako, jako niski
8 - 10	podosta niski
11	niski
12 - 14	umjereni
15 - 16	visoki
17	jako visoki
18 -20	izrazito visoki

Tabela 3. Testa govora
Table 3. Talk test

Test govorom	Intenzitet
Mogućnost govora i pjevanja	Niski
Mogućnost govora, nemogućnost pjevanja	Umjereni
Nemogućnost govora	Visoki

Tabela 4. Preporuke za aerobno vježbanje u trudnoći
Table 4. Recommendations for aerobic exercise in pregnancy

Gestacijska dob (tjedan trudnoće)	% rezerve frekvencije srca	% vo2r (rezerva potrošnje kiska)	Skala podnošljivosti napora	Ciljana potrošnja energije (MET)
trudnice sa sedentarnim načinom života i/ili prekomjernom tjelesnom težinom/pretile				
1-3	35-39	40-45	12-14	>16
3-6	45-55	50-60	13-15	28
6-9	60	65	15-16	28
10-26	60	65	15-16	28
26-40	45	50	13-14	16
trudnice koje vježbaju				
1-3	45-55	50-60	13-15	>16
3-6	50-60	55-65	14-15	28
6-9	60	65	15-16	18
10-26	60	65	15-16	18
26-40	50	55	14-15	16

ZAKLJUČCI

Trudnoća i vježbanje dovode do brojnih prilagodbi tjelesnih sustava trudnice i fetusa. Prilikom vježbanja u trudnoći potrebno je poznavati promjene tjelesnih sustava trudnice i fetusa, prilagoditi program vježbanja individualno prema stupnju kondicije trudnice, tjednu trudnoće jednoplodnoj i/ili višeplodnoj trudnoći te pratiti fetalne srčane otkucaje, kao i krvni tlak, puls, oksigenaciju i disanje trudnice.

LITERATURA

Artal, R., O'Toole, M., & White, S. (2003). Guidelines of the American College of Obstetricians and Gynecologists for exercise during pregnancy and the postpartum period. *British journal of sports medicine*, *37*(1), 6-12. https://doi.org/10.1136/bjsm.37.1.6

Broberg, L., Ersbøll, A. S., Backhausen, M. G., Damm, P., Tabor, A., & Hegaard, H. K. (2015). Compliance with national recommendations for exercise during early pregnancy in a Danish cohort. *BMC Pregnancy Childbirth*, *15*(1),317-322. https://doi.org/10.1186/s1288 4-015-0756-0

Evenson, K. R., Barakat, R., Brown, W. J., Dargent-Molina, P., Haruna, M., & Mikkelsen, E. M. (2014). Guidelines for Physical Activity during Pregnancy: Comparisons From Around the World. *American journal of lifestyle medicine*, *8*(2), 102-121. https://doi.org/10.1177/ 1559827613498204

Filhol, G., Bernard, P., Quantin, X., Espian-Marcais, C., & Ninot, G. (2014). International recommandations on physical exercise for pregnant women. *Gynecol Obstet Fertil*, *42*(12), 856-860. https://doi.org/10.1016/j.gyobfe.2014.11.011

Mottola, M. F. (2016). Components of Exercise Prescription and Pregnancy. *Clin Obstet Gynecol*, *59*(3), 552-558. https://doi.org/10.1097/GRF.0000000000000207

Mottola, M. F., & McLaughlin, R. S. (2011). Exercise and Pregnancy: Canadian Guidelines for Health Care Professionals. *WellSpring*, *22*(4), A1-A4.

Nascimento, S. L., Surita, F. G., & Cecatti, J. G. (2012). Physical exercise during pregnancy: a systematic review. *Current Opinion in Obstetrics and Gynecology*, *24*(6), 387-394. https://doi.org/10.1097/GCO.0b013e328359f131

Rudin, L. R., Dunn, L., Lyons. K., Livingston. J., Waring. M. E., & Pescatello, L. S. (2021). Professional exercise recommendations for healthy women who are pregnant: a systematic review. *Women's Health Report*, *2*(1), 400-412. https://doi.org/10.1089/whr.2021.0077

Smith, K. M., & Campbell, C. G. (2013). Physical activity during pregnancy: impact of applying different physical activity guidelines. *Journal of pregnancy*, *20*(5), 17-24. https://doi.org/ 10.1155/2013/165617

KOMPETENCIJE PEDAGOGA ZA RAD SA RODITELJIMA KAO FAKTOR OSNAŽIVANJA PARTNERSTVA ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE I PORODICE

THE COMPETENCES OF PEDAGOGUES FOR WORKING WITH PARENTS AS A PARTNERSHIP EMPOWERMENT FACTOR BETWEEN AN EDUCATIONAL INSTITUTION AND FAMILY

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

Stručni rad

APSTRAKT
U savremenom obrazovnom sistemu važno mjesto u hijerarhiji obrazovnih ciljeva i kompetencija potrebnih budućim pedagozima zauzima i sposobnost građenja partnerskih odnosa sa roditeljima. Pedagozi kao stručni saradnici u svakodnevnom su kontaktu sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa u školi, te i sami ukoliko posjeduju odgovarajuće kompetencije trebaju djelovati i razvijati partnerski odnos između odgojno-obrazovne ustanove i porodice. Centralno mjesto u životu djeteta zauzimaju porodica i odgojno-obrazovna ustanova. Porodica je prvi sistem čiji dio postaje dijete rođenjem i koji mu može pružiti važnu podršku tokom odgojno-obrazovnog procesa. Ulaskom u odgojno-obrazovnu ustanovu dijete postaje dio drugog sistema, školskog, koji pored porodice značajno utiče na njegov život i razvoj. Porodica i odgojno-obrazovna ustanova su dvije društvene institucije kojima teorija ekoloških sistema pripisuje važnu ulogu u razvoju djeteta. Temeljni cilj ovog rada je da se ukaže na značaj razvoja i sticanja kompetencija pedagoga za partnerstvo sa roditeljima. Studente odnosno buduće pedagoge potrebno je obrazovati, osposobiti i ohrabriti za kvalitetno partnerstvo sa roditeljima već tokom studija. Kada roditelji steknu povjerenje u pedagoga i kada pedagozi roditeljima pruže dovoljno podrške, osjećat će se potrebnima jedni drugima, a sve u svrhu ostvarivanja zajedičkog cilja tj. optimalnog razvoja djeteta. Ako pedagozi i roditelji znaju zašto i kako da rade zajedno, lakše će ostvariti svoje ciljeve kao partneri. Stoga, pedagozi i roditelji treba da postanu partneri, svojevrsni tim koji pomaže djetetu u učenju i ostvarivanju postavljenih ciljeva.

Ključne riječi: kompetencije, pedagog, partnerstvo, odgojno-obrazovna ustanova, porodica

ABSTRACT
In the modern educational system an important spot in the hierarchy of educational goals and competences required by future pedagogues is also occupied by the ability of building partnerships with parents. Pedagogues, as professional associates, are in daily contact with all participants in the school educational process, and if they possess appropriate competences they should work on and develop partnerships between the educational institution and family. The family and educational institution take a central place in the life of a child. The family is the first system a part of which the child becomes by birth and which can provide important support to the child during its educational process. By entering the educational institution a child becomes a part of the other system, a school system, which, besides family, greatly affects its life and development. The family and educational institution are two social institutions which are attributed with an important role in a child's development by the theory of ecological systems.

The main goal of this paper is to indicate the significance of a pedagogue's development and acquisition of competencies for a partnership with parents during their studies. Students, i.e. future pedagogues, should be educated, qualified and encouraged to create quality partnerships with parents. When parents gain trust in pedagogues and when pedagogues give enough support to the parents, they will feel needed by each other, and all with the purpose of reaching the common goal - namely, a child's optimal development. If pedagogues and parents learn why and how to work together they will achieve their goals as partners more easily. Therefore, pedagogues and parents should become partners, a kind of a team that helps the child with learning and achieving goals that have been set.

Keywords: competence, pedagogue, partnership, educational institutions, family

UVOD

Mjesto gdje počinje odgoj djeteta je porodično okruženje. Taj proces koji počinje u porodici, nastavlja se u odgojno-obrazovnim ustanovama, ali je uloga roditelja u odgoju i obrazovanju djece i dalje važna. Iz tog razloga povezanost porodice i odgojno-obrazovnih ustanova se nameće kao prirodna, a kakvog će biti kvaliteta zavisi od svih faktora, odnosno sudionika u ovom odnosu. Priroda rada pedagoga, pored općih kompetencija, zahtijeva specifična znanja, vještine, stavove, vrijednosti i uvjerenja, koja su nužna da se odgovori na izazove s kojima se u praksi suočavaju. Jedno od specifičnih područja rada pedagoga predstavlja interakcija sa porodicom, što implicira potrebu za kompetencijama iz područja partnerstva sa roditeljima. Partnerstvo karakteriše međusobna podrška, poštovanje i povjerenje, otvorena komunikacija, iskrena briga, pripadnost, empatija, zajednički dogovor oko ciljeva, zajedničko planiranje i donošenje odluka. Radi se o ravnopravnoj podjeli odgovornosti za razvoj i napredak djeteta. U takvom odnosu roditelji, nastavnici i pedagozi kao stručni saradnici predstavljaju ravnopravne sagovornike koji se međusobno podržavaju u dijalogu, i podjednako su važni za stvaranje i razvijanje odnosa između njih. Da bi kroz svoje profesionalno djelovanje u praksi bili u mogućnosti razvijati partnerske odnose s roditeljima, pedagozi tokom svog inicijalnog obrazovanja trebaju ovladati znanjem potrebnim za uspostavljanje i održavanje kvalitetne interakcije i dobrih partnerskih odnosa sa roditeljima.

POJAM I KARAKTERISTIKE PARTNERSTVA ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE I PORODICE

U literaturi se susreću različiti termini koji opisuju odnos roditelja i stručnjaka iz područja odgoja i obrazovanja, kao što su: *saradnja, partnerstvo, uključivanje, angažovanost i podrška stručnjaka roditeljima* (Višnjić Jevtić, 2018). Međutim, najfrekventniji u upotrebi su pojmovi saradnja i partnerstvo. Autori različito pristupaju definiranju navedenih pojmova, pri čemu ih neki smatraju sinonimima, dok drugi pokušavaju da ukažu na njihove međusobne različitosti. Ljubetić (2014) karakteriše „partnerstvo" kao pojam koji se koristi kako bi se naznačio dijadni odnos između dviju ili više strana u svrhu zajedničke dobrobiti, dok pod pojmom „saradnja" podrazumijeva površno obavljanje i izvršavanje nekog zadatka ili neke obaveze, koja za svoj konačni cilj nema kvalitetne promjene koje su se trebale ostvariti dogovorom. Prema Maleš

(2015) partnerstvo odgojno-obrazovne ustanove i porodice označava odnos u kojem su uključene strane jednakopravne i odgovorne, te čija je komunikacija dvosmjerna, bogata i otvorena. Ukoliko postoji nedostatak transparentnosti informacija, u bilo kojem pogledu „partnerstvo će slabiti ili ga uopće neće biti“ (Maleš, 2015, str. 57). Slično tome, Bašić (2009) naglašava da partnerstvo odgojno-obrazovne ustanove i porodice zahtijeva nehijerarhijski odnos, jednaku moć i jednaku odgovornost, odnosno simetričan odnos između učesnika. Ward (2013), također, ističe da se partnerski odnos između odgajatelja i roditelja temelji na ravnopravnosti, pri čemu nijedna strana ne dominira, već na različite načine doprinose partnerstvu. Za Jurčića (2012) ravnopravan odnos, u ovom kontekstu, podrazumijeva jednak status odgojno-obrazovnih stručnjaka i roditelja u odgoju i obrazovanju djeteta, međusobni dijalog, kao i to da svi u partnerstvo unose različita, ali jednako vrijedna iskustva i stručnost, shodno svojim kompetencijama. Kosić (2009, str. 227) partnerstvo roditelja i nastavnika određuje kao „odnos u koji dobrovoljno ulaze i roditelji i nastavnici iz zajedničkog interesa da omoguće svojom međusobnom i bezuvjetnom saradnjom unapređivanje okruženja u kojem će bolje razumijevati djetetove potrebe u moralnom, estetskom i odgojno-obrazovnom smislu, te unutar kojeg će pronaći adekvatno rješenje za daljnji razvojni put djeteta“. Kao temeljnu odrednicu partnerskog odnosa odgojno-obazovne ustanove i porodice, Pašalić-Kreso (2004) navodi stavljanje dobrobiti, potreba i kapaciteta djeteta u centar pažnje obje strane, koje imaju zajedničke interese, ciljeve i dužnosti. Učitelji, pedagozi, porodica i članovi zajednice u partnerstvu rade zajedno na razmjeni informacija, usmjeravanju učenika, rješavanju problema i proslavljanju uspjeha. Prema tome, partnerstvo odgojno-obrazovne ustanove i porodice predstavlja zajedničku odgovornost roditelja, škole i zajednice za učenje i razvoj djeteta (Epstein, 2001), a kroz aktivnosti usmjerene na ostvarivanje partnerstva ovi faktori manifestiraju odnos i stav kakav imaju jedni prema drugima (Christenson & Sheridan, 2001). Partnerstvo odgojno-obrazovne ustanove i porodice, Ljubetić (2014, str. 4) određuje kao „najviši nivo saradničkih odnosa između pojedinaca iz porodične zajednice (obično roditelja i/ili staratelja) i vrtića/škole (obično odgajatelja/učitelja i stručnih saradnika) usmjerenih na postizanje zajedničkog cilja (dobrobit djece), a koji imaju mjesto u određenom kontekstu (vrtić/škola koju dijete pohađa) i određeno trajanje (obično za vrijeme boravka djeteta u obrazovnoj ustanovi).” Ova autorica ukazala je i na distinkciju između pojmova „saradnja“ i „partnerstvo“ na način da je izdiferencirala nekoliko dimenzija kroz koje se odražava angažman odgojno-obrazovne ustanove i porodice u međusobnom odnosu, i to:

- pozicije koje odgojno-obrazovna ustanova i porodica imaju u međusobnom odnosu (nadređenost-podređenost ili ravnopravnost),
- osposobljenost odgojno-obrazovnog osoblja za uspostavljanje saradničkih i/ili partnerskih odnosa sa porodicom,
- način postavljanja ciljeva, zadataka,
- senzibilitet stručnjaka koji rade u odgojno-obrazovnoj ustanovi na potrebe porodice,
- kvalitet odnosa i komunikacije, te
- zastupljenost inicijative i motivacije.

Karakteristike koje su, prema navedenim dimenzijama, svojstvene porodicama i odgojno-obrazovnim ustanovama usmjerenim na partnerstvo, s jedne, ili saradnju, s druge strane, predstavljene su u Tabeli 1.

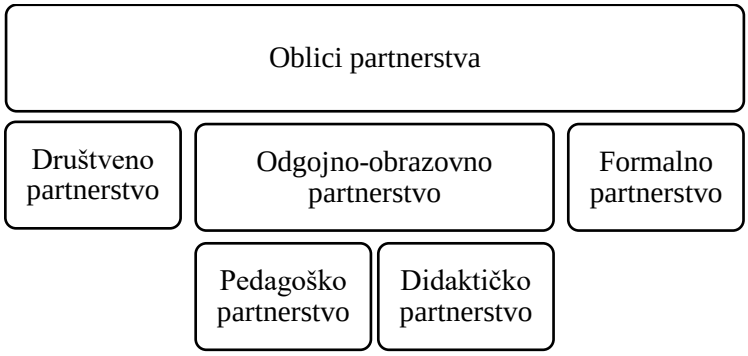
Tabela 1. Razlika između saradnje i partnerstva porodice i odgojno-obrazovne ustanove (Ljubetić, 2014, str. 6)
Table 1. The difference between the collaboration and partnership of a family and educational institution (Ljubetić, 2014, p. 6)

Faktori	Saradnja	Partnerstvo
Roditelji	Percipiraju se kao „druga strana“ u odgoju djece. Povremeno se uključuju u aktivnosti ustanove. Nedostatno informirani o svojim pravima/obavezama u vezi partnerstva s ustanovom. Dolaze u ustanovu po pozivu i/ili u tačno određeno vrijeme (npr. dovođenje i odvođenje djece iz dječijeg vrtića).	Percipiraju se kao prvi „učitelji“ svoje djece. Uključeni u sve aktivnosti ustanove. Dobro informirani o svojim pravima/obavezama u vezi partnerstva s ustanovom. Dobrodošli su u ustanovu bez ograničavanja vremena boravka u njoj.
Odgojno-obrazovno osoblje (odgojitelji, učitelji, stručni suradnici)	Nedostatno osposobljeni tokom formalnog obrazovanja za izgradnju partnerskih odnosa s obiteljima. Pomanjkanje interesa za unaprjeđivanje kompetencija u području partnerstva.	Osviješteni i informirani te kvalitetno osposobljeni za izgradnju partnerskih odnosa s obiteljima. Pojačani interes za unaprjeđivanje kompetencija u području partnerstva.
Ciljevi, zadaće, interesi	Pojedinačni, jednosmjerni, interesi "dviju strana".	Opći, posebni, dvosmjerni, u fokusu dijete i njegova dobrobit.
Senzibilitet osoblja	Nedostatno senzibilizirani za potrebe obitelji.	Izrazito senzibilizirani za potrebe obitelji.
Odnosi	Hijerarhijski pozicionirani – roditelji imaju niži rang u odnosu na odgojno-obrazovno osoblje u ustanovi.	Ravnopravni – roditelji partneri odgojno-obrazovnom osoblju u ustanovi.
Komunikacija	Rijetka, nedostatno otvorena, površna i gotovo u pravilu javlja se s pojavom teškoća u djetetovu učenju i/ili ponašanju.	Kontinuirana, otvorena, iskrena, podržavajuća, ravnopravna.
Inicijativa	U pravilu, inicijativu ima ustanova.	Inicijativa je obostrana i nadopunjujuća.
Motivacija	Niska razina intrinzične motiviranosti za izgradnju partnerstva; saradnja najčešće „prigodničarska“ (teškoće s djecom, financijska pomoć, obaveze prema ustanovi).	Visoka razina intrinzične motiviranosti za izgradnju i unaprjeđivanje partnerskih odnosa na svim poljima odgojno-obrazovnog rada.
Aktivnosti obitelji i ustanove	Najčešće usmjerene na informiranje o djetetovim postignućima; instruiranje roditelja za pružanje pomoći djetetu oko domaćih zadaća	Aktivno sudjelovanje u izgradnji kurikuluma ustanove (planiranje, zajednički rad, evaluacija).
Obitelj, ustanova, zajednica	Percipiraju se kao odvojeni sistemi koji autonomno funkcioniraju i samo povremeno i po potrebi sarađuju.	Percipiraju se kao međusobno povezani sistemi u stalnoj interakciji i međudjelovanju.

Shodno predstavljanim dimenzijama svojstvenim partnerstvu, s jedne, i saradnji, s druge strane (Tabela 1.), jasno je da je u saradničkom odnosu porodice i odgojno-obrazovne ustanove dijete u sjeni zahtjeva odgojno-obrazovne ustanove, a u fokusu je ostvarivanje ciljeva društva. Također, saradničkom odnosu svojstvena je neravnopravnost partnera, jer odgojno-obrazovna ustanova je ona koja zauzima viši položaj. Ako prihvate takav odnos, porodice su te koje pomažu u rješavanju problema ustanove. Oni roditelji koji ne prihvataju navedeni odnos bivaju „odbačeni” od strane odgojno-obrazovne ustanove,

koja ne pokušava da pronađe nove načine da ih uključi u program. U takvom odnosu dijete je između dvije suprotstavljene strane. Nasuprot tome, u partnerskom odnosu odgojno-obrazovne ustanove i porodice akcent je na ravnopravnosti sudionika, potrebe djeteta su u fokusu pažnje, a inicijativa i motivacija sudionika za zajedničkim djelovanjem obostrana, i to uz visok nivo kvalitete međusobne komunikacije. Slično tome, Višnjić Jevtić (2018) govoreći o partnerstvu odgojno-obrazovne ustanove i porodice, naglašava da partnerstvo predstavlja odnos koji karakteriše aktivno sudjelovanje, međusobnu podršku i zajedničko učenje temeljeno na međusobnom uvažavanju i povjerenju, dok Hornby (2000) naglašava da se može govoriti o partnerstvu odgojno-obrazovne ustanove i porodice samo u okolnostima koje karakteriše dvosmjerna komunikacija, međusobna podrška, zajedničko odlučivanje i promocija učenja.

Oostdam i Hooge (2013) su naglasili da se mogu izdvojiti tri tipa partnerstva odgojno-obrazovne i porodice. Oni su navedeni kao društveno partnerstvo, formalno partnerstvo i odgojno-obrazovno partnerstvo (Slika 1). Društveno partnerstvo se vezuje za aktivnosti odgojno-obrazovne ustanove i porodice koje nisu u direktnom odnosu s odgojno-obrazovnom ustanovom. Formalno partnerstvo se odnosi na uključivanje roditelja u sve vrste školskih aktivnosti unutar odgojno-obrazovne ustanove. To se odnosi na aktivnosti kao što su pomoć u organizaciji ekskurzija, kulturnih aktivnosti, učestvovanje u radu upravljačkih tijela itd. Obrazovno partnerstvo dijele na pedagoško i didaktičko partnerstvo. Pedagoško partnerstvo odnosi se na međusobnu podršku roditelja i odgojno-obrazovnih stručnjaka u obezbjeđivanju dobrobiti djeteta, što ga čini najpoželjnijim oblikom partnerstva odgojno-obrazovne ustanove i porodice.



Slika 1. Oblici partnerstva između odgojno-obrazovne ustanove i porodice prema Oostdamu i Hoogeu (2013)
Figure 1. Forms of partnership between educational institution and family according to Oostdam and Hooge (2013)

U pedagoškom partnerstvu akcenat je na saradnji roditelja i škole kako bi se izbjegla situacija u kojoj su škola i porodica dva odvojena svijeta. Didaktičko partnerstvo odnosi se na povećanje efikasnosti odgoja i obrazovanja kroz informisanje roditelja i njihovo uključivanje u sam proces učenja. Kroz partnerstvo sa školom, roditelji također mogu doprinijeti razvoju učenja svog djeteta pružanjem posebne podrške kod kuće kako bi pomogli djeci da steknu vještine vezane za školu. Iz svega navedenog može se zaključiti da odgojno-obrazovno partnerstvo (Slika 1.) svojim karakteristikama, uzajamnosti,

ravnopravnosti i podjele odgovornosti, odgovara objektivnom partnerstvu odgojno-obrazovne ustanove i porodice, dok formalno partnerstvo po svojim karakteristikama više odgovara saradnji odgojno-obrazovne ustanove i porodice.
Iz prethodno navedenih određenja pojma partnerstvo odgojno-obrazovne ustanove i porodice, jasno je da autori, određujući pojam partnerstvo, fokus stavljaju na komunikaciju čija je svrha ostvarivanje zajedničkog cilja. Cilj partnerstva odgojno-obrazovne ustanove i porodice različito se artikulira, međutim, zajednička karakteristika većine autora, u tom smislu, je stavljanje dobrobiti djeteta i njegovog optimalnog razvoja u prvi plan (Henry, 1996; Moore i Lasky, 1999; Jennifer & Neo, 2001; Davis - Kaen i Eccles, 2005; Clarke, Sheridan i Woods, 2010). Shodno tome i svim navedenim prednostima koje partnerstvo odgojno-obrazovne ustanove i porodice ima po dijete, sasvim je opravdano afirmisati potrebu za izgrađivanjem partnerskih odnosa na realciji odgojno-obrazovna ustanova i porodica. Uspostavljanje partnerstva između odgojno-obrazovnih institucija i porodice ističe se kao društvena i pedagoška neminovnost u svim zemljama. Ovaj trend se upravo zasniva na Bronfenbrenerovom shvatanju da su porodica i obrazovni sistem dva ključna razvojna okruženja i da pojedinačno ne mogu adekvatno funkcionisati bez pomoći i učešća druge strane (Elias et al., 2003; Pašalić Kreso, 2004; Zuković, 2013, prema Zuković, 2017).

KOMPETENCIJE PEDAGOGA ZA PARTNERSTVO S RODITELJIMA

Pojam kompetencija ima višestruka značenja. Kurtz i Bartram (2002) ističu da je potrebno napraviti distinkciju između pojmova kompetentnost i kompetencija, koji se u literaturi često koriste kao sinonimi. Prema Kurtzu i Bartramu (2002) kompetentnost se odnosi na sposobnost primjene znanja i vještina u obavljanju poslovnih aktivnosti, a sve u skladu sa utvrđenim standardima rada, dok su kompetencije širi pojam i odnose se na ono što i kako ljudi rade da bi uspješno postigli svoje ciljeve u kontekstu zahtjeva određenog posla. Za Kyriacoua (2001), kompetencije su svrhovita i na cilj usmjerena ponašanja, odnosno nivo stručnosti i osjetljivosti na kontekst, a pod stručnim kompetencijama podrazumijevaju se stručna znanja i vještine potrebne i tipične za određenu vrstu rada (Vrgoč, 2005). Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk (2009) kompetencije određuju kao kombinaciju znanja i prakse (vještina), stavova i odgovornosti koji definiraju ishode učenja obrazovnog programa. Opće kompetencije treba da ima svako ko je završio određeni nivo obrazovanja, bez obzira kojoj nauci ili profesiji pripada, na primjer, znanje stranog jezika, praktična primjena znanja, informatička pismenost. Profesionalne kvalifikacije odnose se na određeno akademsko područje i specifične su za određeni studijski program. Na polju profesionalnih kvalifikacija, dijalog i koordinacija unutar date profesije neophodni su za međusobno priznavanje nastavnog programa i za prepoznavanje dijelova studija ili završnih kvalifikacija tokom mobilnosti studenata (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009). Na osnovu rezultata istraživanja, gdje je proučavao kompetencije „idealnog“ pedagoga, Staničić (2001) je definisao najvažnije kompetencije pedagoga, podijeljene u pet područja, i to:

- Lične kompetencije koje uključuju osobine ličnosti pedagoga koje utiču na savladavanje pedagoških vještina vođenja i savjetovanja. Za pedagoga je važno da bude pošten i dosljedan u svom poslu, marljiv u izvršavanju zadataka, da bude osoba koja

vjeruje svojim kolegama, da bude komunikativna i pristupačna osoba koja dozvoljava i razumije različite poglede i rješenja u radu.

- Razvojne kompetencije koje omogućavaju unapređenje odgojno-obrazovnog rada u školskoj praksi. Pedagog mora imati jasnu viziju rada škole, učestvovati u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa, pribavljati i pružati aktuelne stručne informacije, uvoditi novine u odgojno-obrazovni rad i poznavati informacione tehnologije.

- Stručne kompetencije se odnose na znanja pedagoga u pogledu organizacije odgojno-obrazovnog procesa, posebno didaktičkih načela, oblika i metoda rada. Pedagog mora razumjeti principe obrazovanja, razumjeti smisao i značaj kvalitetnog planiranja rada škole, poznavati nastavni plan i program i didaktička načela.

- Međuljudske kompetencije uključuju komunikaciju, odnose sa nastavnicima, učenicima i roditeljima, pedagoški stil vođenja i motivaciju zaposlenih. Pedagog mora razumjeti zakonitosti međuljudskih odnosa i prepoznati individualne kvalitete pedagoških i drugih radnika.

- Akcijske kompetencije se odnose na praktičan rad pedagoga, ocjenjivanje rada i radni učinak. Pedagog mora stvarati uslove i otklanjati prepreke u radu pedagoškog osoblja, slušati i savjetovati u radu, isticati uspjehe i rezultate pojedinaca, otvoreno raditi sa kolegama i rješavati probleme u školi.

Imajući u vidu navedeno, pedagog svojim interdisciplinarnim kvalifikacijama i kompetencijama stečenim tokom studija, a kasnije i kroz stručno usavršavanje, može doprinijeti kvalitetnijem radu u obrazovnim institucijama u mnogim oblastima. U savremenom obrazovnom sistemu važno mjesto u hijerarhiji obrazovnih ciljeva i kompetencija potrebnih budućim pedagozima zauzima i sposobnost građenja partnerskih odnosa s roditeljima. Pedagozi kao stručni saradnici u svakodnevnom su kontaktu sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa u školi, te i sami ukoliko posjeduju odgovarajuće kompetencije trebaju djelovati i razvijati partnerski odnos između odgojno-obrazovne ustanove i porodice. Stoga, imajući u vidu zahtjeve savremene prakse pedagozi pored općih kompetencija, već tokom studija moraju steći i kompetencije koje su im potrebne za izgradnju kvalitetnog partnerstva s roditeljima.

Jurčić (2012) pedagošku kompetenciju određuje kao ličnu, komunikativnu, društvenu, refleksivnu, razvojnu, emocionalnu i interkulturalnu, te s obzirom na multifunkcionalnost, navodi sljedeće sastavnice pedagoške kompetencije:

- metodologija izgradnje kurikuluma nastave,
- organizacija i vođenje odgojno – obrazovnog procesa,
- oblikovanje razrednoga ozračja,
- utvrđivanje učenikova postignuća u školi,
- izgradnju modela odgojnoga partnerstva s roditeljima (Jurčić, 2012).

Izgradnja partnerstva sa roditeljima, kao sastavni dio pedagoške kompetencije uključuje senzibilitet za prepoznavanje potreba roditelja, kao i osposobljenost za pružanje pedagoške podrške. Zbog toga se uspješno uspostavljanje partnerskih odnosa sa roditeljima može okarakterisati kao sastavni dio profesionalnog identiteta pedagoga i nastavnika (Mohorić i Nenadić Bilan, 2019). Aktivno učešće roditelja u životu i radu škole daje im bolje razumijevanje uloge škole u razvoju djeteta, bolje razumijevanje moguće nadopune njihovih odgojnih kompetencija s kompetencijama nastavnika i bolje razumijevanje ideja za pronalaženje efikasnih rješenja u odgojnim postupcima u

porodičnoj kući (Jurčić, 2012). Uzimajući u obzir klasifikacije pedagoških kompetencija, autora čiji je istraživački interes usmjeren na ovo područje (Brajša, 1983; Whitty, 1996; Elliott, 1996; Rečnik, 2004; Clutterbuck, 2004, prema Kalin i sar., 2008), moguće je izdvojiti karakteristike pedagoga koje doprinose kvalitetnom partnerstvu sa roditeljima. U tom smislu, u prvi plan se stavlja efikasna komunikacija. Pedagog mora biti u stanju da uspostavi odgovarajuću, efikasnu komunikaciju sa roditeljima, a ona je takva ako je prilagođena i razumljiva roditeljima (Brajša, 1983; Whitty, 1996; Elliott, 1996; Rečnik, 2004; Clutterbuck, 2004; prema Kalin i sar., 2008). Dobre komunikacijske kompetencije karakterizira korištenje odgovarajućih komunikacijskih strategija, dobro govorenje i slušanje, prilagođavanje trenutnoj situaciji, brzo prepoznavanje sukoba i nesporazuma i njihovo konstruktivno rješavanje. Komunikacijske kompetencije su vezane za odnos i tako se uvijek pokazuju u odnosu na druge, u odnosu na komunikacijskog partnera (Vogel, 2013). Komunikacijske kompetencije omogućavaju bolje razumijevanje i međusobnu saradnju pedagoga i roditelja, a kroz komunikaciju mogu puno naučiti jedni od drugih. Kreiranje pozitivne saradničke atmosfere je naredna karakteristika koju autori identifikuju kao preduvjet za ostvarivanje uspješnog partnerstva sa roditelja, a pri čemu je potrebno odrediti granice kojih se moraju držati roditelji i pedagozi, te svoj odnos temeljiti na kompromisu, poštovanju i traženju najboljih zajedničkih rješenja (Brajša, 1983; Whitty, 1996; Elliott, 1996; Rečnik, 2004; Clutterbuck, 2004; prema Kalin i sar., 2008). Izgradnja međusobnog povjerenja na relaciji učitelji, pedagozi i roditelji, također se ističe kao jedan od uvjeta uspješnog partnerstva (Brajša, 1983; Whitty, 1996; Elliott, 1996; Rečnik, 2004; Clutterbuck, 2004; prema Kalin i sar., 2008). Povjerenje, izgrađeno na uzajamnoj pomoći i međusobnom poštovanju, ključno je za održavanje odnosa. Hornby (2000) ističe četiri ključna elementa koji čine partnerstvo. To su: dvosmjerna komunikacija, međusobna podrška, zajedničko odlučivanje i promocija učenja. Partnerstvo zahtijeva dijalog između pedagoga i roditelja, a time i razvoj komunikacijske kulture koja nadilazi samo međusobno informiranje, već teži dijaloškoj saradnji. Sve navedeno ukazuje da kompetencije pedagoga za partnerstvo s roditeljima možemo posmatrati kao konstrukt znanja (o strategijama i tehnikama za uspješnije uključivanje roditelja, različitim porodičnim dinamikama i funkcioniranjima, radu s roditeljima, preprekama koje otežavaju partnerstvo sa roditeljima, sistemu podrške koji društvo pruža porodicama), vještina (komunikacijskih vještina, vještina aktivnog slušanja, organizacijskih i saradničkih vještina) te stavova (prema roditeljima i partnerstvu s roditeljima) (Višnjić Jevtić, 2018). Kompetencije pedagoga za partnerstvo sa roditeljima dio su stručne kompetencije i opravdano je očekivati da se one razvijaju tokom inicijalnog obrazovanja (Višnjić Jevtić, 2018). Međutim, neka istraživanja (Ljubetić, Maleš i Kušević, 2008; Maleš, Romstein i Balić, 2008; Maleš, Stričević i Ljubetić, 2010; Prce, 2018) koja su za cilj imala ispitivanje nastavničkih kompetencija za partnerstvo s roditeljima, potvrdila su nedovoljnu usmjerenost programa inicijalnog obrazovanja na razvoj kompetencija nastavnika za izgradnju partnerstva sa roditeljima. Rezultati istraživanja (Ljubetić, Maleš i Kušević, 2008; Maleš, Romstein i Balić, 2008; Maleš, Stričević i Ljubetić, 2010; Jurčić, 2010; Miljević Riđički, Pahić i Vizek Vidović, 2011; Pavlović-Breneslović, 2013; Prce, 2018; Šimić i Ljubetić, 2018) koja su se bavila pitanjem razvijenosti kompetencija pedagoga i učitelja za partnerstvo sa roditeljima i stavovima roditelja o važnosti partnerstva odgojno-obrazovne ustanove i porodice, sugeriraju na to da su

nedovoljna razvijenost kompetencija pedagoga i učitelja za partnerstvo sa roditeljima, s jedne, i nedovoljna razvijenost svijesti roditelja o važnosti partnerstva sa odgojno-obrazovnom ustanovom za razvoj djeteta, s druge strane, faktori koji sputavaju uspostavljanje kvalitetnih partnerskih odnosa između odgojno-obrazovne ustanove i porodice.

Da bi uspješno poticali, ostvarivali i razvijali partnerstvo sa roditeljima, pedagozi trebaju vladati znanjem o porodičnom odgoju, prirodi partnerstva sa roditeljima i preprekama koje otežavaju partnerstvo, poznavati karakteristike odgojno funkcionalnih i odgojno disfunkcionalnih porodica, te razumijevati porodično funkcioniranje u relacijama sa širom društvenom zajednicom. Kada je u pitanju uloga roditelja u ovom smislu, njihovo aktivno učešće u životu i radu odgojno-obrazovne ustanove omogućava im bolje razumijevanje uloge odgojno-obrazovne ustanove u razvoju djeteta i bolje razumijevanje moguće dopune i unapređenja vlastitih odgojnih kompetencija kroz odnos sa nastavnicima i pedagozima. Osim toga, sudjelovanjem u školskim aktivnostima, školskim stručnim i upravnim tijelima, roditelji imaju mogućnost da bolje razumiju ulogu nastavnika u odgoju i obrazovanju djeteta, ali i da ostvare veći uvid u sposobnosti djeteta i upoznaju se sa oblicima ponašanja kojima je sklono izvan porodičnog ambijenta (Juričić, 2012).

ZAKLJUČCI

Neosporno je da je pedagog svojevrsna ključna veza između odgojno-obrazovne ustanove i porodice, čija se odgovornost ogleda u iniciranju, organiziranju i implementaciji partnerstva odgojno-obrazovne ustanove i porodice. On je taj koji i sam radi sa roditeljima, ali isto tako poučava i druge kako da uspostave i održe uspješan odnos sa roditeljima. Kvalitetno partnerstvo sa roditeljima veoma je važan pokazatelj rada pedagoga, što se ogleda u kvaliteti njegovog profesionalnog znanja, vještina, vrijednosti i stavova. Zadaća pedagoga je da potiče i razvija partnerske odnose s roditeljima, pri čemu treba imati razvijena znanja o porodici, porodičnom odgoju, partnerstvu, oblicima uključivanja roditelja, kao i preprekama koje otežavaju uspostavljanje partnerstva odgojno-obrazovne ustanove i porodice. Za izgradnju uspješnog partnerstva između pedagoga i roditelja, međusobna komunikacija je od suštinskog značaja, kao i pozitivan stav prema roditeljima i partnerstvu s njima. U tom procesu neophodna je dvosmjerna razmjena informacija, uz svjesne napore pedagoga i roditelja da međusobno razmjenjuju informacije, ostvaruju zajedničke ciljeve i kontinuiranu komunikaciju. Kompetentan pedagog, dakle, zna da stvori uslove koji uspješno utiču na rad sa učenicima, a zna i da uspostavi odgovarajući dijalog sa roditeljima.

LITERATURA

Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti, 11*(2), 27-44.

Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating Essential Connections for Learning*. New York, London: The Guilford Press.

Clarke, B. L., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2010). Elements of Healthy Family – School Relationships. In S. L. Christensen & A. L. Reschly (Eds.), Proceedings „*Handbook of School – Family Partnership*“ (pp. 61-79). New York: Routledge.

Davis-Kean, P. E., & Eccless, J. S. (2005). Influences and Challenges to Better Parent-School Collaborations. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), Proceedings „*School – Family Partnerships for Children's Success*“ (pp. 57-76). New York: Teacher College Press.

Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnership*. Colorado: Westvie Press.

Henry, M. (1996). *Young Children, Parents and Professionals: Enhancing the Links in Early Childhood*. London, New York: Psychology Press.

Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London, New York: Cassell.

Jennifer, S. M. N., & Neo, W. B. (2001). Involving parents in children's education: What teachers say in Malaysia. In F. Smit, K.V. Wolf, & P. Sleegers (Eds.), Proceedings „*A Bridge to the Future. Collaboration between Parents, Schools and Communities*“ (pp. 167-175). Nijmegen/Amsterdam: Institute for applied social sciences, University Nijmegen.

Jurčić, M. (2010). Spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima. *Pedagogijska istraživanja, 6*(1-2), 139-149.

Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja.* Zagreb: Recedo d.o.o.

Kalin, J., Govekar-Okoliš, M., Mažgon, P., Resman, M. i Šteh, B. (2008). *Vzvodi uspešnega sodelovanja med šolo in domom: sodobne rešitve in perspektive: zaključno poručilo.* Ljubljana: CRP »Konkurenčnost Slovenije 2006–2013«, Družba znanja: izobraževanje, vzgoja, raziskave in razvoj, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Kosić, A. (2009). Roditelji i nastavnici - partneri u unapređivanju odgojno – obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola, 55*(22), 227-234.

Kurtz, R., & Bartram, D. (2002). Competency and individual performance: Modeling the world of work. In I. T. Robertson, M. Callinan, & D. Bartram (Eds.), Proccedings „*Organizational effectiveness: The role of psychology*“ (pp. 227-255). Chichester: JohnWiley.

Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća.* Zagreb: Educa.

Lončar-Vicković, S. i Dolaček-Alduk, Z. (2009). *Ishodi učenja – priručnik za sveučilišne nastavnike.* Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice.* Zagreb: Element.

Ljubetić, M., Maleš, D. i Kušević, B. (2008). Osposobljavanje budućih učitelja razredne nastave za rad s roditeljima. U M. Cindrić, V. Domović i M. Matijević (Ur.) Zbornik radova „*Pedagogija i društvo znanja*“ (str. 211-219). Zagreb: Producent.

Maleš, D. (2015). Partnerstvom obitelji i škole do uspješnog odgojno-obrazovnog rada. U S. Opić, V. Bilić, M. i Jurčić (Ur.), Zbornik radova „*Odgoj u školi*“ (str. 45-74). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Maleš, D., Romstein, K. i Balić, T. (2008). Obiteljska pedagogija i suradnja s roditeljima u programima studija predškolskog odgoja. U M. Cindrić, V. Domović i M. Matijević (Ur.) Zbornik radova „*Pedagogija i društvo znanja*“ (str. 221-228). Zagreb: Producent.

Maleš, D., Stričević, I. i Ljubetić, M. (2010). Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima. *Život i škola, 56*(24), 35-44.

Miljević-Riđički, R., Pahić, T. i Vizek Vidović, V. (2011). Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina. *Sociologija i prostor, 49*(2(190)), 165-184.

Mohorić, M. i Nenadić–Bilan, D. (2019). Učestalost i oblici suradnje odgojitelja i roditelja u katoličkim vrtićima u odnosu na javne i privatne dječje vrtiće u Zadarskoj županiji. *Obnovljeni Život, 74*(2), 249-260. https://doi.org/10.31337/oz.74.2.8

Moore, S., & Lasky, S. (1999). Parents involvement in education models, strategies and contexts. In F. Smit, H. Moerel, K. V. Wolf, & P. Sleegers (Eds.), Proceedings „*Building bridges*

between home and school“ (pp. 13-18). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.

Oostdam, R., & Hooge, E. (2013). Making the Difference with Active Parenting: Forming Educational Partnerships between Parents and Schools. *The European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 337-351. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0117-6

Pašalić-Kreso, A. (2004). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Jež i Filozofski fakultet.

Pavlović-Breneselović, D. (2012). Partnerstvo porodice i škole kao dimenzija kvaliteta obrazovanja - kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi. U Š. Alibabić, S. Medić i B. Bodroški-Spariosu (Ur.) Zbornik radova „*Kvalitet u obrazovanju - izazovi i perspektive*“ (str. 185-208). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Prce, A. (2018). *Barijere uspostavljanja partnerskih odnosa između odgojitelja i roditelja u dječjem vrtiću* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil školskog pedagoga. *Napredak, 142*(3), 279-295.

Šimić, K. i Ljubetić, M. (2018). Razlike među roditeljima u percepciji pedagoške kompetencije. *Učenje i nastava*, *4*(3), 437-458.

Višnjić Jevtić, A. (2018). Suradnički odnosi odgojitelja i roditelja kao pretpostavka razvoja kulture zajednica odrastanja. U A. Benčec Nikolovski (Ur.), Zbornik radova „*Izazovi suradnje - Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*“ (str. 77-104). Zagreb: Alfa d.d.

Vogel, I. (2013). *Kommunikation in der Schule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Vrgoč, H. (2005). *Učenici, učitelji i roditelji zajedno na putu uspješnog odgoja i obrazovanja: suradnja, partnerstvo, međuljudski odnosi, međusobno povjerenje i poštovanje, suodgovornost*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Ward, U. (2013). *Working with Parents in Early Years - Second edition.* Thousand Oaks: SAGE Publications.

Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja: teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

ZADOVLJSTVO ŽIVOTOM I PROMJENE U PONAŠANJU KAO POSLJEDICA KRIZE UZROKOVANE POTRESOM I PANDEMIJOM COVID-19

LIFE SATISFACTION AND BEHAVIORAL CHANGES AS A CONSEQUENCE OF THE EARTHQUAKE AND COVID-19 PANDEMIC CRISIS

Tamara KRALJ[1], Ada FILIPAJ[1], Smiljana ELJUGA[1], Gorka VULETIĆ[2]
[1]Centar za rehabilitaciju Zagreb, Republika Hrvatska
[2]Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet u Osijeku, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Zadovoljstvo životom je kognitivna evaluacija cjelokupnog života koje je određeno objektivnim okolnostima u kojima osoba živi, karakteristikama ličnosti koje utječu na doživljavanje realnosti i specifičnim životnim iskustvom. Koristi se kao mjera subjektivne kvalitete života. Negativni događaji utječu na opće zadovoljstvo životom, no istraživanja su pokazala da postoji tendencija vraćanja na prethodnu razinu, te da pojedinci koriste različite psihološke i socijalne mehanizme kako bi održali zadovoljstvo životom relativno dobrim i stabilnim. Ovim se istraživanjem ispitala razina zadovoljstva životom, te je li došlo do promjena u ponašanju tijekom izolacije (*lockdown*) i potresa od ožujka do svibnja 2020. godine. Istraživanje je provedeno *online*. Sudionici istraživanja su zagrebački stručnjaci zaposleni u sustavu socijalne skrbi. Zadovoljstvo životom mjereno je na skali 0-10, pri čemu je 0 izostanak zadovoljstva, a 10 potpuno zadovoljstvo. Promjene u ponašanju su mjerene ljestvicom Likertovog tipa s tri stupnja s opisom ponašanja (npr. nisam mogao/la zaspati, više sam pušio/la i slično). Prikupljeni rezultati ukazuju na značajnu razliku u zadovoljstvu životom u smjeru viših vrijednosti u periodu po završetku izolacije, iako su obje vrijednosti zadovoljstva životom u okviru normativnih vrijednosti. Dio sudionika izvještava o teškoćama spavanja, narušenim odnosima s ukućanima, većoj konzumaciji hrane, dok neki spominju veće zadovoljstvo partnerskim odnosima. Rezultati ukazuju na relativno visoku razinu zadovoljstva životom i daju uvid u specifična ponašanja u izvanrednim i neizvjesnim životnim okolnostima.

Ključne riječi: pandemija, *lockdown*, partnerski odnosi

ABSTRACT
Life satisfaction is a cognitive evaluation of the entire life that is determined by the objective circumstances in which a person lives, personality characteristics that affect the perception of reality and specific life experiences. It is used as a measure of subjective quality of life. Negative events affect general life satisfaction, but research has shown that there is a tendency to return to previous levels, and that individuals use different psychological and social mechanisms to keep life satisfaction relatively good and stable. This study examined the level of life satisfaction, and whether there were changes in behavior during isolation (lockdown) and earthquakes from March to May 2020. The research was conducted online. The participants were professionals employed in the social welfare system in Zagreb. Life satisfaction was measured on a 0-10 scale, where 0 represented no satisfaction and 10 represented complete satisfaction. Behavioral changes were measured by a three-point Likert-type scale describing behavior (e.g., I couldn't sleep, I smoked

more, and the like). The results indicate a significant difference in life satisfaction in the direction of higher values in the period after the end of isolation, although both values of life satisfaction are within the normative values. Some participants reported difficulty in sleeping, disturbed family relationship, more food consumption, while some mentioned greater satisfaction with partner relationship. The results indicate a relatively high level of life satisfaction and provide insight into specific behaviors in extraordinary and uncertain life circumstances.

Keywords: pandemic, lockdown, partner relationship

UVOD

Pandemija koronavirusa promijenila je 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 izolaciji/zatvaranju (*lockdown*) odrazile i na funkcioniranje u sustavu socijalne skrbi. Prvi slučaj zaraze COVID-19 u Hrvatskoj je zabilježen 25.2.2020. godine nakon čega su se svaki dan sa strepnjom brojali novi slučajevi i pratilo njegovo širenje. 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. godine prekinuto je pružanje socijalnih usluga u ustanovama i obiteljima korisnika. Ljudi su zbog mjera opreza i predostrožnosti morali ostati kod kuće. Promjene koje su nastale tijekom pandemije utjecale su na sva područja života: svakodnevnu rutinu, odlaske na posao, mogućnosti korištenja resursa lokalne zajednice, društvene interakcije, putovanja, način prehrane, mogućnosti bavljenja različitim rekreativnim aktivnostima izvan kuće, čime se ugrozilo tjelesno i mentalno zdravlje. Posao je trebalo organizirati na novi, do tada nepoznati način, što je predstavljalo veliki izazov u načinu pružanja usluga u sustavu socijalne skrbi.

U još izazovnijoj situaciji našli su se stanovnici grada Zagreba i okolice, tri dana po uvođenju zatvaranja, u nedjelju 22.3.2020. godine u ranim jutarnjim satima dogodio se snažan potres magnitude 5.5 po Richteru, uz još tisuće naknadnih podrhtavanja. Nepredvidiva i nesigurna vremena preplavila su opću populaciju osjećajima poput straha, tjeskobe, frustracije i bespomoćnosti (Muslić, 2020). Stanovnici Zagreba imali su u hodniku kraj ulaznih vrata spremne torbe s dokumentima, lijekovima, toplom odjećom, nešto suhe hrane i vode za slučaj novog potresa. Najviše ljudi, prema istraživanju Lauri Korajlia (2020) o životu u Hrvatskoj u doba korone, doživjelo je u prosjeku pet stresora. Najčešći su potres, razdvojenost od ranjivih članova obitelji, nemogućnost obavljanja važnih zdravstvenih pregleda, neimanje uvjeta za rad od kuće i promjena načina života zbog izolacije. Potres i promjena načina života u izolaciji su dva izvora stresa koji su ljude najviše uznemirili. Autorica nadalje govori o narušenom psihičkom zdravlju, o velikom broju osoba s izrazito visokim razinama depresivnosti, anksioznosti i stresa.

Razdoblje *kronatresa*, kako ga je nazvao književnik Tomislav Šovagović (2020), trajalo je puna tri mjeseca, do 18.05.2020. godine, kada smo se „otvorili“ i kada se ponovno počelo ići na posao i pružati usluge u obiteljima i ustanovama.

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 tjelesno zdravlje, psihološko stanje osobe, stupanj samostalnosti, socijalne odnose, osobna uvjerenja i odnos prema bitnim značajkama okoline (WHO, 1998). Robert A. Cummins kvalitetu života definira multidimenzionalno navodeći da ona podrazumijeva i objektivnu i subjektivnu komponentu. Subjektivna kvaliteta života uključuje sedam domena: materijalnu dobrobit, emocionalnu dobrobit, zdravlje, produktivnost, intimnost, sigurnost i zajednicu, dok objektivna komponenta uključuje kulturalno relevantne mjere objektivne dobrobiti (Best & Cummins, 2000, prema Vuletić i Misajon, 2011). Zadovoljstvo životom, kao kognitivna komponenta subjektivne dobrobiti, odnosi se na proces evaluacije kojim osoba ocjenjuje svoju kvalitetu života prema vlastitom setu kriterija, a čine ga globalni osjećaj zadovoljstva životom i zadovoljstvo pojedinim područjima života (Pavor i Diener, 1993, prema Erdeši, 2018). Globalni osjećaj zadovoljstva životom podrazumijeva širu, kognitivno utemeljenu evaluaciju pojedinca o kvaliteti života u cjelini, a zadovoljstvo pojedinim područjima života predstavlja evaluaciju specifičnih aspekata života. Globalna procjena kvalitete života odnosi se na procjenu kvalitete ukupnih životnih okolnosti određene osobe (Anderson et al., 2012).

Teorija homeostaze subjektivne kvalitete života (Cummins, 2000) postavlja hipotezu o postojanju mehanizma za održavanje doživljaja subjektivne kvalitete života na određenoj razini i to na višim pozitivnim vrijednostima. U svakodnevnom životu subjektivna percepcija kvalitete života prilično je stabilna te se u prosjeku procjenjuje kao ¾ maksimalne vrijednosti. Do narušavanja ravnoteže subjektivnog doživljaja dolazi ukoliko dođe do promjena u okolnim uvjetima ili nekoj od psiholoških varijabli pojedinca, no u većini slučajeva se, kroz određeno vrijeme, samoprocjene vraćaju na prethodnu razinu. Kako bi se mogli uspoređivati rezultati različitih istraživanja, rezultati dobiveni na Likertovim skalama se konvertiraju u standardne vrijednosti skale od 0 do 100, pri čemu se svaki rezultat dobiva u obliku postotka skalnog maksimuma (%SM). Tako je Cummins (1998) metaanalizom brojnih istraživanja došao do rezultata da većina ljudi zapadnih zemalja procjenjuje osobnu kvalitetu života na 75 +/-2.5%SM. Bilo da se radilo o općenitom pitanju tipa „Koliko ste zadovoljni svojim životom općenito?“ ili o rezultatu izvedenom iz više pitanja koje se odnose na zadovoljstvo po osnovnim domenama života, vrijednosti se nalaze u navedenom rasponu. Na osnovu tih nalaza pretpostavlja da je to normativni raspon i rezultat je djelovanja homeostatskog mehanizma same osobe.

Metaanalize istraživanja u ne-zapadnim zemljama pokazale su slične rezultate s izuzetkom da svjetski raspon prosjeka populacija iznosi 60-80%SM uz standardnu devijaciju od 5%SM (Colvin & Block, 1994, prema Brajković i Vuletić, 2011). Zanimljivo je da su se i najniže prosječne vrijednosti nacija nalazile iznad vrijednosti od 50%. Donja granica ukazuje da na populacijskom nivou ljudski doživljaj subjektivne kvalitete života ostaje pozitivan bez obzira na okolinske i unutrašnje razlike. Individualne razlike su očekivane i procjene se mogu naći u cjelokupnom rasponu od 0 do 100% ovisno o trenutku mjerenja, okolnostima i stanju u kojem se osoba nalazi. Na nivou prosječnih rezultata za populacijske skupine prosječni nivo ispod 50%SM se u pravilu ne nalazi.

Zadovoljstvo životom mjeri se koristeći tri različite skupine mjernih instrumenata: mjerenje zadovoljstva života jednom česticom, ljestvicom općeg zadovoljstva te mjerenjem zadovoljstva životom u specifičnim životnim domenama. Lauri Koralija i

suradnici (2019) ističu da mjerenje zadovoljstva jednom česticom govori u prilog pretpostavci da je takva globalna mjera zadovoljstva životom bolji pokazatelj aktualnog stanja i da predstavlja komprimirani pokazatelj subjektivne dobrobiti. U ispitivanju pouzdanosti mjere zadovoljstva jednom česticom, autori nadalje zaključuju da se radi se o pouzdanoj i valjanoj procjeni, koja je jednostavna i razumljiva, te primjenjiva u kliničkoj praksi i u istraživanjima.
Ovim istraživanjem se željelo ispitalo zadovoljstvo životom zagrebačkih stručnjaka u sustavu socijalne skrbi u specifičnom trenutku pandemije koronavirusa i potresa, te steći uvid u ponašanja i aktivnosti koje su provodili tijekom perioda izolacije.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 80 sudionika, od čega je 86% žena i 14% muškaraca zaposlenika ustanova socijalne skrbi ili centara za socijalnu skrb Grada Zagreba. Raspon dobi bio je od 25 do 61 godine, uz prosječnu dob 43 godine, dok je raspon godina zaposlenja od 1 do 36 godina, prosječno 16 godina. Srednju stručnu spremu im 6% sudionika, 7% sudionika ima završeno poslijediplomsko obrazovanje, dok je 87% sudionika imalo visoku ili višu stručnu spremu.

Mjerni instrumenti

Za potrebe istraživanja osmišljeni su i konstruirani upitnici kojima su prikupljeni sociodemografski podaci i upitnik promjena u ponašanju za vrijeme izolacije tijekom pandemije koronavirusa i zagrebačkog potresa. Sudionici su procjenjivali svoje slaganje s tvrdnjama na skali Likertovog tipa od tri stupnja (ne odnosi se na mene, djelomično se odnosi na mene, u potpunosti se odnosi na mene).
Zadovoljstvo životom mjereno je jednom česticom na skali 0-10, pri čemu je 0 izostanak zadovoljstva, a 10 potpuno zadovoljstvo.

Način provođenja istraživanja

Sudionike su metodom *snježne grude* regrutirale autorice slanjem poziva za sudjelovanje u istraživanju s pristupnim linkom na e-poštu kolega-stručnjaka zaposlenih u sustavu socijalne skrbi. Oni su potom zamoljeni da poziv proslijede dalje svojim kolegama na poslu. Podaci su prikupljani pomoću online upitnika na platformi Google Forms tijekom lipnja i srpnja 2020. godine. Istraživanje je bilo u potpunosti anonimno i dobrovoljno, a uzorak sudionika prigodan.

Metode obrade podataka

Za obradu prikupljenih podataka korišten je software IBM SPSS (verzija 18.0). Prilikom analize, za interpretaciju rezultata upotrebljena je deskriptivna statistika i t-test za zavisne uzorke.

REZULTATI I DISKUSIJA

Prosječna procjena zadovoljstva životom sudionika istraživanja za vrijeme zatvaranja (lockdown) bila je 6.71, uz raspršenje SD = 1.79, dok je po završetku zatvaranja ona iznosila 7.78, i SD = 1.44. Utvrđena je statistički značajna razlika u zadovoljstvu životom u smjeru značajno viših vrijednosti u vremenu nakon zatvaranja i potresa ($t = -6.46$; $p < 0.01$). Kada se vrijednosti zadovoljstva životom dobivene na skali 0-10 transformiraju u postotke skalnog maksimuma, sudionici istraživanja su za vrijeme zatvaranja procijenili svoje zadovoljstvo životom na 67%SM, dok je po završetku perioda zatvaranja zadovoljstvo iznosilo 78%SM. Ovi su rezultati u okviru predviđenog raspona rezultata za opću populaciju 60-80%SM za svijet (Cummins, 1998), dok u situaciji zatvaranja dobiveni rezultati ne ulaze u normativni raspon za zapadne zemlje 70-80%SM (Cummins, 1995).

Razlika u dobivenim rezultatima za vrijeme i nakon zatvaranja može se tumačiti utjecajem vanjskih događaja (korona, izolacija, potres) na subjektivnu procjenu zadovoljstva životom. Ovi rezultati su sukladni istraživanjima koja su pokazala da se pod utjecajem vanjskih događaja razina zadovoljstva mijenja, no nakon određenog vremena se vraća na prosjek karakterističan za određenu osobu i to u područje umjereno pozitivnih vrijednosti kada se gleda na teorijski raspon zadovoljstva (Cummins, 2000). Dobivenim rezultatima se potvrđuje i teorija homeostaze subjektivne kvalitete života, ranije spomenutoj u uvodnom dijelu, prema kojoj je vrijednost zadovoljstva životom, a koja se nalazi u pozitivnom dijelu ljestvice, rezultat djelovanja homeostatskog mehanizma.

Tablica 1. Zadovoljstvo životom sudionika istraživanja izraženo postotkom skalnog maksimuma za vrijeme i nakon zatvaranja

Table 1. Participants' life satisfaction during and after the lockdown expressed as the percentage of the scale maxium

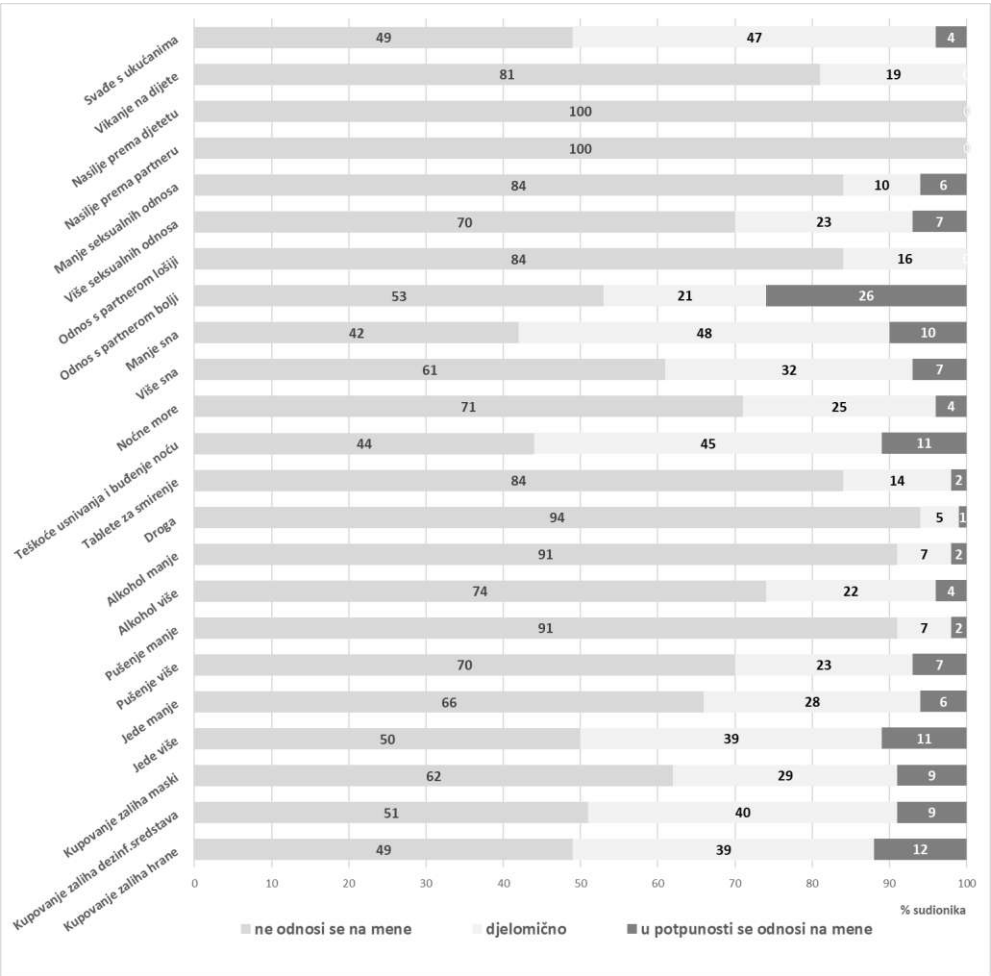
	ZZ 1		**ZZ 2**	
	(za vrijeme zatvaranja)		**(nakon zatvaranja)**	
%SM ZZ	**N**	**%**	**N**	**%**
20	1	1.3	0	0
30	2	2.5	1	1.3
40	9	11.3	3	3.8
50	9	11.3	2	2.5
60	9	11.3	4	5
Ispod 60% SM	**30**	**37.7**	**10**	**12.6**
70	20	25	18	22.5
80	19	23.8	31	38.8
90	8	10	13	16.3
100	3	3.8	8	10

Legenda: N=broj sudionika; %SM ZZ=postotak skalnog maksimuma zadovoljstva životom

Daljom analizom može se utvrditi da je u vrijeme zatvaranja 37.7% sudionika imalo narušenu kvalitetu života (60% i ispod skalnog maksimuma) dok je u periodu nakon zatvaranja taj postotak bio tri puta manji – 12.6% sudionika. U literaturi se navodi da 10% ljudi postiže rezultat niži od 50%SM i on ukazuje na nisku kvalitetu života koja je indikativna za, primjerice depresiju ili druge kronične psihičke smetnje (Cummins &

Nistico, 2002, prema Erdeši, 2018) ili nepovoljne životne okolnosti. U našem istraživanju za vrijeme zatvaranja 26.4% sudionika je imalo klinički narušenu kvalitetu života, dok se po završetku izolacije taj broj smanjio na 7.6% sudionika, koji je u okviru očekivanih 10%.

Upitnikom promjena u ponašanju za vrijeme izolacije/zatvaranja tijekom pandemije koronavirusa i zagrebačkog potresa sudionici istraživanja su procijenili nekoliko područja: obiteljske i partnerske odnose, spavanje te svakodnevne navike (pušenje, konzumacija alkohola, droga, tableta za smirenje, hrane, kupovanje). Rezultati su prikazani u grafičkom prikazu na Slici 1.



Slika 1. Promjene u ponašanju sudionika istraživanja za vrijeme zatvaranja tijekom pandemije i zagrebačkog potresa

Figure 1. Changes in the participants' behavior during the lockdown and earthquake in Zagreb

Obiteljski odnosi su za vrijeme izolacije u 51% slučajeva bili narušeni povremenim svađama. Partnerski odnosi su nešto složeniji. 47% sudionika je djelomično ili u potpunosti poboljšalo svoj odnos s partnerom, što je za dio njih (30%) rezultiralo i povećanjem seksualnih odnosa. 26% sudionika opisuje svoje partnerske odnose u

potpunosti poboljšanima. 16% sudionika izvještava o djelomično lošijem partnerskom odnosu, što se ujedno poklapa i sa smanjenjem seksualnih odnosa. Nije zabilježeno nasilje u obitelji. Manji dio sudionika (19%) je povremeno vikao na djecu.
San je bio narušen za 56% sudionika, od čega je to kod 11% bilo učestalo. Najveće teškoće se uočavaju u čestom buđenju noću, te u problemu usnivanja. Noćne more je prijavilo 29% sudionika, od kojih 4% često. 58% sudionika je u tom periodu povremeno manje spavalo nego obično, što je vjerojatno povezano sa neizvjesnosti, stresom i strahovima koji su izazvani pandemijom i potresom. Usprkos tome, samo je neznatan broj sudionika često pribjegao korištenju lijekova za smirenje (2%) ili drugim prirodnim ili kemijskim supstancama (1%) kao načinom rješavanja straha i stresa, dok ih je to 24% odnosno 5% to činilo povremeno. Često konzumiranje alkohola sudionika istraživanja se u maloj mjeri povećalo (4%), kao i pušenje (7%), dok je 22% odnosno 23% sudionika izjavilo da povremeno više pije ili puši. Ostanak kod kuće rezultirao je za 50% sudionika većom konzumacijom hrane, od kojih je 11% to činilo često. 34% sudionika je izjavilo da su povremeno jeli manje nego obično, od kojih 6% učestalo. Zanimljivi su podaci o kupovanju i stvaranju zaliha hrane 51% sudionika, te u to doba nabavci dezinfekcijskih sredstva 50% sudionika, kojih na tržištu nije bilo u redovnoj ponudi; 12%, odnosno 9% sudionika je tome često pribjegavalo. Zaštitne maske nisu u tolikoj mjeri bile tražene (38%) kao dezinfekcijska sredstva i hrana.

ZAKLJUČCI

U tromjesečnom periodu izolacije uzrokovanom pandemijom koronavirusa i vremenu zagrebačkog potresa, sudionici ovog istraživanja, zaposlenici sustava socijalne skrbi, imali su relativno visoku razinu zadovoljstva životom koja je u okviru normativnog raspona. Uspoređujući zadovoljstvo životom za vrijeme izolacije i po njenom završetku, utvrđena je značajna razlika u smjeru viših vrijednosti nakon perioda izolacije. U izvanrednim i neizvjesnim životnim okolnostima kod velikog dijela sudionika je došlo do promjene u obiteljskim i partnerskim odnosima. Polovica izvještava o narušenim odnosima s ukućanima, međutim, skoro isto tako polovica sudionika govori o boljoj kvaliteti partnerskih (i za dio seksualnih) odnosa. Tijekom pandemije za nešto više od polovice sudionika je bilo narušeno spavanje. Kod pola sudionika je došlo do povremene povećane konzumacije hrane, zajedno s promjenama u navikama kupovanja i stvaranju zaliha namirnica.
Glavni doprinos ovog istraživanja je u zahvaćanju stručnjaka pomagačkih struka u jedinstvenom trenutku globalne pandemije i potresa, kada je utvrđena relativno visoka razina zadovoljstva životom bez rizičnih i društveno nepoželjnih oblika ponašanja (zloupotreba droga, alkoholizam, nasilje) koji mogu negativno utjecati na dobrobit cijele obitelji. Na to se nadovezuju i moguća ograničenja ovog istraživanja koja se prvenstveno odnose na metodološke razloge u načinu prikupljanja sudionika, njihov broj te nejednaka zastupljenost s obzirom na spol. Istraživanje se provodilo putem interneta, što ga dijelu potencijalnih sudionika čini nedostupnim jer nemaju pristup elektroničkim uređajima. Sve navedeno ograničava mogućnosti generalizacija zaključaka provedenog istraživanja.

LITERATURA

Anderson, R., Dubois, H., Leončikas, T., & Sandor, E. (2012). *Third European quality of life survey. Quality of life in Europe: Impacts of the crisis.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Brajković, L i Vuletić, G. (2011). Teorije subjektivne kvalitete života. U G. Vuletić (Ur.), *Kvaliteta života i zdravlje* (str. 17-20). Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku.

Cummins, R. A. (1998). The second approximation to an international standard for life satisfaction. *Social Indicators Research*, *43*, 307-334. https://doi.org/10.1023/A:1006831107052

Cummins, R. A. (2000). Objective and subjective quality of life: an interactive model. *Social Indicators Research*, *52*, 55-72. https://doi.org/10.1023/A:1007027822521

Erdeši, J. (2018). *Uloga pozitivne kognitivne pristranosti u procjeni kvalitete života* (Diplomski rad). Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku.

Lauri Korajlija, A. (2020). Kako smo svi mi? U N. Jokić-Begić, I. Hromatko, T. Jurin, Ž. Kamenov, G. Keresteš, … i U. Mikac (Ur.). *Kako smo? Život u Hrvatskoj u doba korone* (str. 5-7). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.

Lauri Korajlija, A., Mihaljević, I. i Jokić-Begić, N. (2019). Mjerenje zadovoljstva životom jednom česticom. *Socijalna psihijatrija, 47*(4), 449-469. https://doi.org/10.24869/spsih.2019.449

Muslić, Lj. (2020). Koronavirus kao prijetnja mentalnom zdravlju. U A. Bogdan (Ur.), *Koronavirus i mentalno zdravlje: Psihološki aspekti, savjeti i preporuke* (str. 83-86). Hrvatska psihološka komora. Preuzeto 18. aprila 2022. s http://www.psiholoska-komora.hr/1247

Šovagović, T. (2020). Doba koronatresa. *Kaj*, 53(246)(1-2 (362-363), 148-151. Preuzeto 20. marta 2021. s https://kaj-spravisce.hr/wp-content/uploads/2020/11/Kaj_1_2_2020.pdf

Vuletić, G. i Misajon, R. (2011). Subjektivna kvaliteta života. U G. Vuletić (Ur.), *Kvaliteta života i zdravlje* (tr. 7-15). Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku.

World Health Organization (1998). Development of the World Health Organization WHOQOL-BREF quality of life assessment. The WHOQOL Group. *Psychological Medicine*, *28*(3), 551-8. https://doi.org/10.1017/s0033291798006667

PHONEME RECOGNITION IN SPEECH THRESHOLD TESTING WITH DISYLLABIC WORDS

PREPOZNAVANJE FONEMA U TESTIRANJU PRAGA GOVORA SA DVOSLOŽNIM REČIMA

Zora JACHOVA[1], Lidija RISTOVSKA[2], Jasmina KOVAČEVIĆ[3]
[1]Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation, Skopje, North Macedonia
[2]City General Hospital "8th September", Department of Otorhinolaryngology, Division of Audiology, Skopje, North Macedonia
[3]University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade, Serbia

Original research paper

ABSTRACT
Speech recognition threshold (SRT) is an estimate of the level at which an individual can repeat back spondaic words 50% of the time. The aim of the study was to analyze the phoneme recognition in patients with sensorineural hearing loss during speech threshold testing with disyllabic words. This prospective study included a sample of 86 patients with hearing loss, aged 14 to 75 years (mean age of 58.7±12.1 years). Pure tone audiometry and speech audiometry were performed. Ten phonetically balanced disyllabic words used for obtaining SRT were included in the study. Recognition of 13 consonants was analyzed in a total of 764 presentations of the words. There were 1891 (87.5%) correct recognitions, 92 confusions (4.3%), 24 insertions (1.1%), and 20 deletions (0.9%). The consonants were not recognized in 133 cases (6.2%) because the patients did not response at a total of 51 presentations of the words. In some cases consonants were recognized as consonants with a different place or manner of articulation. In terms of the voicing, voiced consonants were confused with their unvoiced counterparts and vice versa. There were also confusions with other voiced or unvoiced consonants. A total of 19 vowel confusions (1.2%) were found from 1528 vowel recognitions. There are no phoneme confusion patterns during speech threshold testing with disyllabic words. In cases of erroneous recognition, listeners replace the stimulus words with lexical neighbors which are acoustically similar to the spoken word or with rhyming words.

Keywords: phoneme recognition, speech recognition threshold, disyllabic words

APSTRAKT
Prag prepoznavanja govora (SRT) je procena nivoa na kome osoba može da ponovi spondejske reči u 50% od vremena. Cilj rada bio je da se analizira prepoznavanje fonema kod pacijenata sa senzoneuralnim oštećenjem sluha tokom testiranja praga govora sa dvosložnim rečima. Ova prospektivna studija obuhvatila je uzorak od 86 pacijenata sa oštećenjem sluha, starosti od 14 do 75 godina (prosečna starost od 58.7±12.1 godina). Urađena je tonalna liminarna audiometrija i audiometrija govora. U studiju je uključeno deset fonetski balansiranih dvosložnih reči koje su korišćene za dobijanje SRT. Analizirano je prepoznavanje 13 suglasnika u ukupno 764 prezentacije reči. Bilo je 1891 (87.5%) tačnih prepoznavanja, 92 konfuzije (4.3%), 24 umetanja (1.1%) i 20 brisanja (0.9%). Suglasnici nisu prepoznati u 133 slučaja (6.2%) jer pacienti nisu odgovorili na ukupno 51 prezentacije reči. U nekim slučajevima suglasnici su prepoznati kao suglasnici sa drugačijim mestom ili načinom artikulacije. U odnosu na zvučnost, zvučni suglasnici bili su zamenjeni sa svojim bezvučnim parnjacima i obrnuto. Bilo je i zamena sa

drugim zvučnim ili bezvučnim suglasnicima. Ukupno je pronađeno 19 konfuzija samoglasnika (1.2%) od 1528 prepoznavanja samoglasnika. Ne postoje obrasci konfuzije fonema tokom testiranja praga govora sa dvosložnim rečima. U slučajevima pogrešnog prepoznavanja, slušaoci zamenjuju stimulus reči leksičkim susednim rečima koji su akustički slični izgovorenoj reči ili rimovanim rečima.

Ključne reči: prepoznavanje fonema, prag prepoznavanja govora, dvosložne reči

INTRODUCTION

The speech recognition threshold (SRT) is an estimate of the level at which an individual can repeat back spondaic words 50% of the time. It is most commonly reported in dB HL (McArdle & Hnath-Chisolm, 2015). Spondaic words or spondees are two-syllable words that have equal stress on each syllable, for example: baseball, sidewalk, ice cream (DeRuiter & Ramachandran, 2017). Successful decoding of speech signals requires functional integrity at all stages along the auditory pathway including the inner ear, cochlear nerve, brainstem, and the auditory cortex. From the functional point of view, not only is sensitivity important, but also sufficient temporal and spectral resolutions are required for speech recognition and comprehension (Hoppe, Hocke, Müller, & Hast, 2016).

In the process of speech perception, the speech sounds are not always correctly recognized. Sometimes the phonemes are confused (replaced) with another phoneme. Such confusions provide vital information about the human speech code, i.e., the perceptual feature representation of speech sounds in the auditory system. When combined with a spectro-temporal analysis of the speech stimuli, this confusion analysis forms a framework for identifying the underlying perceptual features (Phatak & Allen, 2007). Acoustic similarity has usually been identified as the most important variable to explain confusions of speech sounds (Rødvik, Torkildsen, Wie, Storaker, & Silvola, 2018). Vowels and consonants have different spectral characteristics. Vowels are more intense and carry acoustic energy at low frequencies (400-500 Hz). Consonants are sounds having spectral energy at high frequencies, above 2000 Hz, albeit 20-35 db weaker than vowels. However, speech intelligibility depends on consonant sounds, which contribute 60% of it, while vowels contribute 40%. Due to the spectral characteristics of these sounds and the range of human audibility, one can understand why individuals with hearing loss at high frequencies have impaired speech recognition (dos Anjos, Labanca, de Resende, & Costa-Guarisco, 2014). Whereas consonants are characterized by vocal tract constriction and often aperiodicity, vowels are characterized by sustained voicing and lack of constriction (Fogerty, Kewley-Port, & Humes, 2012). Sequences of individual phonemes are carriers of messages that consist of linguistic-phonetic entities such as morphemes and words. Phonemes can be considered as the audible markers of differences in words and utterances. Distortion of the phoneme signals often leads to distortion in the perception of the message. Such a phenomenon is common in hearing impairments (Välimaa, Määttä, Löppönen, & Sorri, 2002).

Many authors studied how is consonant-identification performance affected by sensorineural hearing loss. Since sensorineural hearing loss typically produces greater audiometric deficits at high frequencies, disproportionate impairments in consonant identification would be expected for those consonants whose discrimination depends

disproportionately on low-intensity, high-frequency acoustic cues. These consonants are primarily plosives and nonsibilant fricatives (Woods, Yund, & Herron, 2010). The accuracy of phoneme recognition is influenced by many allophonic variations and coarticulation effect. Confusion analysis in phoneme based speech recognition is a major challenge. It is observed that contextual phonetic effects are over several phonemes. However, neighboring phonemes influence much to each other (Bhatt, Dev, & Jain, 2020).

One of the lexical factors that influence the word recognition is neighborhood density. The effect of the number of neighbors (pairs of words that differ by a single phoneme) of a word has been found to be moderated by the total frequency of those neighbors, with high-frequency neighbors leading to slower and less accurate recognition (Goldwater, Jurafsky, & Manning, 2010). Analysis of incorrect responses from an open-set spoken word-repetition task as a part of a speech audiometry test battery showed that consonant confusions are better predicted by lexical knowledge than by acoustic properties of the stimulus word (Coene, van der Lee, & Govaerts, 2015). Even at the isolated word level, when words are presented in silence, lexical influence can partially compensate for bottom-up loss of phonological information in mild to moderate hearing loss and can improve spondaic recognition scores, but it depends strongly on general and linguistic knowledge (Moulin & Richard, 2015). Vocabulary knowledge likely contributes to higher speech recognition scores, but it may be mediated by lexical access and possibly working memory (Carroll, Warzybok, Kollmeier, & Ruigendijk, 2016).

The aim of the study was to analyze consonant and vowel recognition in patients with sensorineural hearing loss during speech threshold testing with disyllabic words.

METHODS

This prospective study included a sample of 86 patients with hearing loss, 37 males (43%) and 49 females (57%), aged 14 to 75 years (mean age of 58.7±12.1 years). The patients were examined at the Department of Otorhinolaryngology, Division of Audiology, City General Hospital "8th September" Skopje. Inclusion criterion was unilateral or bilateral sensorineural hearing loss. Patients with conductive and mixed hearing loss were excluded because of the possibility to obtain normal word recognition scores at higher intensity levels in conductive hearing loss. Pure tone audiometry and speech audiometry were performed with MADSEN Astera^2 audiometer (GN Otometrics, Denmark) and Sennheiser HDA 300 (Sennheiser electronic, Germany) circumaural earphones in sound proof booth. Hearing threshold was obtained with modified Hughson-Westlake technique for frequencies from 125 to 8000 Hz. Speech recognition threshold was obtained using the Downs and Minard ascending procedure with recorded speech materials: *Ristovska and Jachova Disyllabic Test 3* and *Ristovska and Jachova Disyllabic Test 4*. The words were pronounced by a female speaker. Phoneme recognition was analyzed in ten phonetically balanced disyllabic words in context of the all five Macedonian vowels /a/, /e/, /i/, /o/ and /u/: дете (dete / child), вода (voda / water), џудо (ʤudo / judo), мајка (majka / mother), тенис (tenis / tennis), топка (topka / ball), песок (pesok / sand), трева (treva / grass), филтер (filter / filter) and фарма (farma / farm). Transcription of Macedonian Cyrillic letters into International Phonetic Alphabet (IPA) symbols and English translation are provided in parentheses.

The study was approved by the Ethics committee of City General Hospital "8th September" Skopje. The Protocol number of Ethical approval is: 24/89-1/2019.

RESULTS AND DISCUSSION

A total of 156 ears were analyzed because unilateral sensorineural hearing loss was present in 16 patients (18.6%) and 70 patients (81.4%) had bilateral hearing loss. Sixteen ears of patients with unilateral sensorineural hearing loss were excluded. In terms of the degree of hearing loss, there were 117 ears with *mild* hearing loss (75%), 29 ears with *moderate* hearing loss (18.6%), and 10 ears with *severe* hearing loss (6.4%). The most common audiometric configuration was *sloping* configuration, found in 91 ears (58.3%). There were 27 cases of *notch* configuration (17.3%), 26 cases of *flat* configuration (16.7%), 11 cases of *U-shaped* (7.1%), and one case of *rising* configuration (0.6%).
Recognition of 13 consonants was analyzed in a total of 764 presentations of the words. Consonant confusion matrix with responses (correct recognitions and confusions) on the stimulus phoneme (S) is displayed in Table 1.

Table 1. Confusion matrix for all consonants in disyllabic words
Tabela 1. Matrica konfuzije za sve suglasnike u dvosložnim rečima

S	Response														
	t	r	k	d	s	f	p	v	m	n	l	j	dʒ	tʃ	b
t	306	0	4	10	12	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
r	0	217	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
k	0	0	212	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
d	0	0	0	208	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s	6	0	0	0	144	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f	0	0	0	0	0	137	9	2	0	0	0	0	0	0	0
p	8	0	0	0	0	0	135	0	6	0	0	0	0	0	0
v	0	0	0	0	0	0	0	129	6	0	0	0	0	0	0
m	0	0	0	0	0	0	0	0	129	9	0	0	0	0	7
n	0	0	0	0	0	0	0	0	0	70	0	0	0	0	0
l	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	70	0	0	0	0
j	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	69	0	0	0
dʒ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	65	10	0

The confusion matrix shows how often a presented phoneme was recognized or confused with response alternatives. It is an important analytical tool for quantifying the results of recognition tasks, to characterize the nature of perceptual confusions (Phatak & Allen, 2007). The confusability matrices reflect phoneme similarity, in the sense that much of the variance within them is explained by a latent factor in common with metalinguistic judgments of similarity (Bailey & Hahn, 2005).
In our sample there were 1891 (87.5%) correct recognitions, 92 (4.3%) consonant confusions, i.e. replacement of the stimulus phoneme with another phoneme, 24 (1.1%) insertions, and 20 (0.9%) deletions. The consonants were not recognized in 133 cases (6.2%) because the patients did not response at a total of 51 presentations of the words (Figure 1.). Consonant-confusion analysis revealed a number of unusual confusions in

the subject with hearing impairment. There were increased confusions among unvoiced plosives /p/ and /t/ and nonsibilant fricatives in initial syllable position. This increase likely reflected that the subject with hearing impairment was unable to use the high-frequency cues that distinguish these phonemes and therefore produced a more random pattern of responses than those seen in subjects with normal hearing (Woods, Yund, & Herron, 2010).

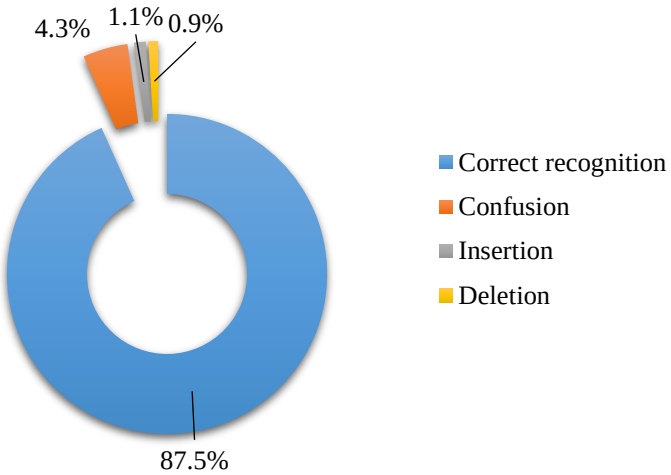


Figure 1. Correct and incorrect recognition of the consonants
Slika 1. Tačno i pogrešno prepoznavanje suglasnika

Consonant recognition was analyzed according to the manner of articulation (Table 2.). Some consonants were recognized as consonants with a different manner of articulation. There were 1983 correct and incorrect consonant recognitions.

Table 2. Consonant recognition according to the manner of articulation
Tabela 2. Prepoznavanje suglasnika prema načinu artikulacije

Stimulus phoneme	Plosive		Fricative		Nasal		Affricate		Lateral	
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
Plosive	883	44.5	15	0.8	6	0.3	/	0	/	0
Fricative	15	0.8	698	35.2	6	0.3	/	0	/	0
Nasal	7	0.4	/	0	208	10.5	/	0	/	0
Affricate	/	0	/	0	/	0	75	35.8	/	0
Lateral	/	0	/	0	/	0	/	0	70	3.5
Total	905	45.6	713	36	220	11.1	75	3.8	70	3.5

Consonant recognition was also analyzed according to the place of articulation (Table 3.). Stimulus phoneme sometimes was confused with a consonant with a different place of articulation.

Table 3. Consonant recognition according to the place of articulation
Tabela 3. Prepoznavanje suglasnika prema mestu artikulacije

Stimulus phoneme	Alveolar		Dento-alveolar		Bilabial		Palatal		Velar	
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
Alveolar	292	14.7	/	0	/	0	/	0	/	0
Dento-alveolar	/	0	826	41.7	3	0.2	/	0	4	0.2
Bilabial	/	0	17	0.9	560	28.2	/	0	/	0
Palatal	/	0	/	0	/	0	69	3.5	/	0
Velar	/	0	/	0	/	0	/	0	212	10.7
Total	292	14.7	843	42.5	563	28.4	69	3.5	216	10.9

In our study, dento-alveolar plosive /t/ was confused with dento-alveolar fricative /s/, dento-alveolar plosive /d/, velar plosive /k/, and bilabial fricative /v/. There were 6 substitutions of dento-alveolar fricative /s/ with dento-alveolar plosive /t/. Bilabial fricative /f/ was confused with bilabial fricative /v/ and bilabial plosive /p/. There were 8 confusions of bilabial plosive /p/ with dento-alveolar plosive /t/ and 6 confusions with bilabial nasal /m/. Bilabial fricative /v/ was confused with bilabial nasal /m/. There were 9 confusions of bilabial nasal /m/ with dento-alveolar nasal /n/ and 7 confusions with bilabial plosive /b/. Alveolar affricate /ʤ/ was confused with alveolar affricate /ʧ/ in 10 cases of incorrect recognition. Previous studies showed that the unvoiced plosives /p/, /t/, and /k/ are often confused with each other, but may also been confused with voiced plosives, affricates, /h/, and other unvoiced fricatives (Woods, Yund, Herron & Ua Cruadhlaoich, 2010). The confusions among consonants seem to be more influenced by their acoustic rather than their phonological characteristics (Marinho dos Santos, Aguiar Lemos, & Rothe-Neves, 2014). A study that compared consonant confusions by adults and children showed that majority of confusions were between voiced labial stop /b/ and voiced labio-dental fricative /v/. Detailed analysis using phonetic features (manner of articulation, place of articulation and voicing) revealed that plosives were the most problematic for all groups (Nishi, Lewis, Hoover, Choi, & Stelmachowicz, 2010). The loss in consonant recognition is consonant-specific. Hearing impaired listeners with poorer hearing at and above 4 kHz show more loss for high-frequency consonants /s/, /ʃ/, /t/, /z/, and /ʒ/ (Phatak, Yoon, Gooler, & Allen, 2009).
Consonant recognition was analyzed according to the voicing (Table 4.).

Table 4. Consonant recognition according to the voicing
Tabela 4. Prepoznavanje suglasnika prema zvučnosti

Stimulus phoneme	Voiced		Unvoiced		Sonant		Total	
	No	%	No	%	No	%	No	%
Voiced	402	20.3	10	0.5	6	0.3	418	21.1
Unvoiced	15	0.8	973	49.1	6	0.3	994	50.1
Sonant	7	0.4	/	0	564	28.4	571	28.8
Total	424	21.4	983	49.6	576	29	1983	100

Voiced consonants were confused with their unvoiced counterparts and vice versa. There were also confusions with other voiced or unvoiced consonants or sonants. A study of consonant and vowel identification measured by nonsense words showed that incorrectly identified consonants were typically confused with other consonants with the same

acoustic properties, namely, voicing, duration, nasality, and silent gaps (Rødvik et al., 2018).

Consonant recognition was compared in different vowel contexts. A total of 19 vowel confusions (1.2%) were found from 1528 vowel recognitions. The vowel /i/ had 10 confusions with the vowel /e/ and the vowel /a/ was confused with the vowel /o/ in 9 cases. A study of effects of the vowel context on the recognition of initial and medial consonants showed slightly higher mean percent correct consonant-recognition scores for the back vowels /ɑ/ and /u/ than the front vowel /u/ (Donaldson & Kreft, 2006). Some authors use confusion-cluster analysis to visualize vowel consonant interaction. This analysis reveals variations in the clarity of different phonetic cues as a function of the vowel-nuclei of syllables (Woods, Yund, Herron, & Ua Cruadhlaoich, 2010).

CONCLUSIONS

There are no phoneme confusion patterns during speech threshold testing with disyllabic words. In cases of erroneous recognition, listeners replace the stimulus words with lexical neighbors which are acoustically similar to the spoken word or with rhyming words.

REFERENCES

Bailey, T. M., & Hahn, U. (2005). Phoneme similarity and confusability. *Journal of the Memory and Language, 52*(3), 339-362. https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.12.003

Bhatt, S., Dev, A., & Jain, A. (2020). Confusion analysis in phoneme based speech recognition in Hindi. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing, 11*, 4213-4238. https://doi.org/10.1007/s12652-020-01703-x

Carroll, R., Warzybok, A., Kollmeier, B., & Ruigendijk, E. (2016). Age-related differences in lexical access relate to speech recognition in noise. *Frontiers in Psychology, 7*, 990. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00990

Coene, M., van der Lee, A., & Govaerts, P. J. (2015). Spoken word recognition errors in speech audiometry: a measure of hearing performance? *BioMed Research International*, 2015, ID 932519. https://doi.org/10.1155/2015/932519

DeRuiter, M., & Ramachandran, V. (2017). *Basic audiometry learning manual.* 2nd ed. San Diego: Plural Publishing.

Donaldson, G. S., & Kreft, H. A. (2006). Effects of vowel context on the recognition of initial and medial consonants by cochlear implant users. *Ear & Hearing, 27*, 658-677. https://doi.org/10.1097/01.aud.0000240543.31567.54

dos Anjos, W. T., Labanca, L., de Resende, L. M., & Costa-Guarisco, L. P. (2014). Correlation between the hearing loss classifications and speech recognition. *Revista CEFAC, 16*(4), 1109-1116. https://doi.org/10.1590/1982-0216201423512

Fogerty, D., Kewley-Port, D., & Humes, L. E. (2012). The relative importance of consonant and vowel segments to the recognition of words and sentences: Effects of age and hearing loss. *Journal of the Acoustical Society of America, 132*(3), 1667-1678. https://dx.doi.org/10.1121%2F1.4739463

Goldwater, S., Jurafsky, D., & Manning, D. (2010). Which words are hard to recognize? Prosodic, lexical, and disfluency factors that increase speech recognition error rates. *Speech Communication, 52*, 181-200. http://dx.doi.org/10.1016/j.specom.2009.10.001

Hoppe, U., Hocke, T., Müller, A., & Hast, A. (2016). Speech perception and information-carrying capacity for hearing aid users of different ages. *Audiology & Neurotology, 21*(1), 16-20. https://doi.org/10.1159/000448349

Marinho dos Santos, L., Aguiar Lemos, S. M., & Rothe-Neves, R. (2014). Perceptual confusions among consonants in Brazilian Portuguese as a function of noise. *Audiology – Communication Research, 19*(2), 145-152. https://doi.org/10.1590/S2317-64312014000200008

McArdle, R., & Hnath-Chisolm, T. (2015). Speech audiometry. In J. Katz, M. Chasin, K. English, L. J. Hood, & K. L. Tillery (Eds), *Handbook of clinical audiology.* Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins. Ch.5.

Moulin, A., & Richard, C. (2015). Lexical influences on spoken spondaic word recognition in hearing-impaired patients. *Frontiers in Neuroscience, 9*, 476. https://doi.org/10.3389/fnins.2015.00476

Nishi, K., Lewis, D. E., Hoover, B. M., Choi, S., & Stelmachowicz, P. G. (2010). Children's recognition of American English consonants in noise. *Journal of the Acoustical Society of America, 127*(4), 3177-3188. https://dx.doi.org/10.1121%2F1.3377080

Phatak, S. A., & Allen, J. B. (2007). Consonant and vowel confusions in speech-weighted noise. *Journal of the Acoustical Society of America, 121*(4), 2312-2326. https://doi.org/10.1121/1.2642397

Phatak, S. A., Yoon, Y.-s., Gooler, D. M., & Allen, J. B. (2009). Consonant recognition loss in hearing impaired listeners. *Journal of the Acoustical Society of America, 126*(5), 2683-2694. https://dx.doi.org/10.1121%2F1.3238257

Rødvik, A. K., Torkildsen, J. K., Wie, O. B., Storaker, M. A., & Silvola, J. T. (2018). Consonant and vowel identification in cochlear implant users measured by nonsense words: A systematic review and meta-analysis. *Journal of speech, Language, and Hearing Research, 61*, 1023-1050. https://doi.org/10.1044/2018_jslhr-h-16-0463

Välimaa, T. T., Määttä, T. K., Löppönen, H. J., & Sorri, M. J. (2002). Phoneme recognition and confusions with multichannel cochlear implants: Vowels. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*, 1039-1054. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/084)

Woods, D. L., Yund, E. W., & Herron, T. J. (2010). Measuring consonant identification in nonsense syllables, words, and sentences. *Journal of Rehabilitation Research & Development, 47*(3), 243-260. https://doi.org/10.1682/jrrd.2009.04.0040

Woods, D. L., Yund, E. W., Herron, T. J., & Ua Cruadhlaoich, M. A. (2010). Consonant identification in consonant-vowel-consonant syllables in speech-spectrum noise. *Journal of the Acoustical Society of America, 127*(3), 1609-1623. https://doi.org/10.1121/1.329 3005

PREDICTING SPEECH INTELLIGIBILITY WITH ARTICULATION INDEX VERSUS WORD RECOGNITION SCORE

PREDIKCIJA INTELIGIBILNOSTI GOVORA SA ARTIKULACIJSKIM INDEKSOM NASPRAM SKORA PREPOZNAVANJA REČI

Lidija RISTOVSKA[1], Zora JACHOVA[2], Jasmina KOVAČEVIĆ[3]

[1]City General Hospital "8th September", Department of Otorhinolaryngology, Division of Audiology, Skopje, North Macedonia

[2]Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation, Skopje, North Macedonia

[3]University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade, Serbia

Original research paper

ABSTRACT

Articulation Index (AI) is a prediction of the amount of the acoustic information of speech that is available to the listener and its calculation is based on the 100 dots indicating the importance of different frequencies and intensities for the perception of speech. Word recognition score (WRS) is a percent of correctly identified monosyllabic words at a certain intensity level. The aim of the study was to compare the predictive value of the AI and the WRS in quiet. This prospective study included a sample of 110 patients with hearing loss, aged 5 to 75 years (mean age of 51.2 ± 19.5 years). Pure tone audiometry with AI and speech audiometry were performed. The WRS was obtained at a particular sensation level above the speech recognition threshold. For the statistical data analysis we used Chi-square test with level of significance $p < 0.05$. Calculated AI in mild, moderate, and severe hearing loss was in the range 28-91%, 0-52%, and 0-2%, respectively. The WRS showed normal, good, fair, and poor word recognition ability in 81.8%, 10.9%, 6.4%, and 0.9%, respectively. Normal word recognition performance with WRS ≥ 90% was more common in cases with mild hearing loss compared to moderate and severe hearing loss ($p < 0.001$). The AI is a valid predictor of speech intelligibility only in patients with mild hearing loss and mild-to-moderate hearing loss, but not in majority of patients with moderate and severe hearing loss. The WRS is an accurate suprathreshold measurement of speech recognition in all degrees of hearing loss.

Keywords: articulation index, word recognition score, speech intelligibility

APSTRAKT

Artikulacijski indeks (AI) je predikcija količine akustične informacije govora koja je dostupna slušaocu i njegovo izračunavanje se zasniva na 100 tačaka koje ukazuju na važnost različitih frekvencija i intenziteta za percepciju govora. Skor prepoznavanja reči (WRS) je procenat tačno identifikovanih jednosložnih reči na određenom nivou intenziteta. Cilj studije je bio da se uporedi prediktivna vrednost AI i WRS u tišini. Ova prospektivna studija obuhvatila je uzorak od 110 pacijenata sa oštećenjem sluha, starosti od 5 do 75 godina (prosečna starost 51.2 ± 19.5 godina). Urađena je tonalna liminarna audiometrija sa AI i govorna audiometrija. WRS je dobijen na određenom nivou senzacije iznad praga prepoznavanja govora. Za statističku analizu podataka koristili smo hi-kvadrat test sa nivoom značajnosti $p < 0.05$. Izračunati AI kod lakog, umerenog

i teškog oštećenja sluha bio je u rasponu od 28-91%, 0-52% i 0-2%, redom. WRS je pokazao normalnu, dobru, umerenu i lošu sposobnost prepoznavanja reči u 81.8%, 10.9%, 6.4% i 0.9%, redom. Normalna performansa prepoznavanja reči sa WRS ≥ 90% bio je češći u slučajevima sa lakim oštećenjem sluha u poređenju sa umerenim i teškim oštećenjem sluha ($p < 0.001$). AI je validan prediktor inteligibilnosti govora samo kod pacijenata sa lakim i lakim do umerenim oštećenjem sluha, ali ne i kod većine pacijenata sa umerenim i teškim oštećenjem sluha. WRS je tačna supraliminarna mera prepoznavanja govora kod svih stepena oštećenja sluha.

Ključne reči: artikulacijski indeks, skor prepoznavanja reči, inteligibilnost govora

INTRODUCTION

The earliest attempt to predict overall speech intelligibility was done by French and Steinberg (1947) and Fletcher (1950), known as the *articulation* or *audibility index* (AI). The earliest versions of the AI were later revised and renamed *speech intelligibility index* (SII). The basic principle of the SII lies in the fact that as less of the speech spectrum becomes audible (by external filtering or by the presence of a hearing loss), speech intelligibility gets poorer. The SII results in a number that ranges from 0.0 (none of the speech acoustic information is available) to 1.0 (all of the speech acoustic information is available). Some frequency regions contribute more to intelligibility than others (Kramer & Brown, 2019). Mueller & Killion (1990) presented their Count-the-dots method of AI calculation. The count-the-dots audiogram distributes 100 dots (each dot represents 1%) across the audiogram in a way that weights frequencies by the relative number of dots based on their contribution to the overall importance of speech recognition. Those frequencies with a greater contribution to speech recognition have more dots. Twenty years later they revised their method and constructed a new version of the count-the-dots audiogram, based on the SII importance function, which includes weightings for 6000 and 8000 Hz (Killion & Mueller, 2010). The AI was developed based on an extensive set of perceptual experiments using nonsense syllables. A limitation of the AI and SII is that there are a number of distortions to speech, such as peak clipping or reverberation, that are known to affect speech intelligibility but that cannot be formulated simply in terms of a signal-to-noise ratio (SNR). This led to the development of the speech transmission index (STI), which uses the AI framework but substitutes a measure of acoustic modulation transfer for the SNR (Bruce, 2017). The concept of audibility of average speech has not had much impact clinically, where word recognition testing has prevailed as a means of estimating the ability to recognize speech. Among problems with clinical use of the AI is that it is not well understood. However, the AI has at least three useful clinical applications. First, it can serve as an excellent counseling tool for explaining to a patient the impact of hearing loss on the ability to understand speech. Second, the AI has a known relationship to speech recognition ability. Speech recognition scores can be predicted from the AI or, if measured directly, can be compared to expected scores based on the AI. Third, the AI can be useful in hearing aid fitting in serving as a metric of how much average speech is made audible by a given hearing aid (Stach, 2010). The audiometric descriptors: normal, mild, moderate, severe and profound provide a broad indication of degree of hearing loss. These descriptors are not sufficiently sensitive predictors of aural functioning and therefore cannot give useful guidance on levels of educational support. The AI is an

alternative method for describing hearing loss (Brett, 2003). There are some limitations of the method in terms of the degree of hearing loss. Severe sensorineural hearing loss results in a reduced ability to extract information that contributes to speech intelligibility, resulting in poor speech intelligibility performance despite adequate audibility. This reduction is termed desensitization (Amlani, Punch, & Ching, 2002).

Speech intelligibility can be tested clinically in a straightforward manner. The most common approach is to present the patient with a list of test words. The percentage of test words correctly repeated by the patients is called the word recognition score (WRS). The most commonly used materials for clinical speech recognition testing are monosyllabic words that are presented in an open-set format. An *open-set* format means the patient must respond without any prior knowledge of what the possible alternatives might be, whereas a *closed-set* format means the patient is provided with a choice of several possible response alternatives (Gelfand, 2016). The percentage of correct responses is plotted against the sound levels. This yields a speech recognition curve, known also as the *performance-intensity function* (Probst, Grevers, & Iro, 2006). A performance-intensity function describes performance in percentage-correct recognition of the test items as a function of the intensity of the speech signal (Bess & Humes, 2008). In patients with conductive hearing loss, the performance-intensity function shows a parallel shift toward higher sound levels. Even so, 100% comprehension is still achieved at sufficiently high levels. Sensorineural hearing loss leads to a flattening of the performance-intensity function (Probst, Grevers, & Iro, 2006).

Lists containing 50 monosyllabic words are used for word recognition testing. Each list should be phonetically balanced such that the 50 words that composed a list were a proportionally correct representation of the phonetic elements in the language, i.e. a group of words has the various phonemes occurring at approximately the same frequency at which they occur in ordinary conversation in that language (McArdle & Hnath-Chisolm, 2015). There are several reasons why word recognition testing is performed. A testing is used as an assessment of suprathreshold speech understanding. Considering rehabilitation measures, it is helpful to have knowledge of how a patient understands speech when sound is made loud enough to hear well. Individuals who have poor word recognition at suprathreshold levels should be counseled as to appropriate expectations for amplification. An important function of word recognition testing is its potential value as a diagnostic indicator. In some cases, such as when there is central auditory or retrocochlear dysfunction, word recognition scores may be poorer than expected, indicating the possibility of these problems. Another use of word recognition testing is as a cross-check of pure tone sensitivity (DeRuiter & Ramachandran, 2017).

The aim of the study was to compare the predictive value of the AI and the WRS in quiet.

METHODS

This prospective study included a sample of 110 patients with hearing loss, 50 males and 60 females, aged 5 to 75 years (mean age of 51.2 ± 19.5 years), examined at the Department of Otorhinolaryngology, Division of Audiology, City General Hospital "8th September" Skopje. Inclusion criteria were unilateral or bilateral hearing loss, and all types and degrees of hearing loss. Exclusion criterion was deafness. A total of 220 ears were analyzed. Pure tone audiometry and speech audiometry were performed with MADSEN Astera^2 audiometer (GN Otometrics, Denmark) and Sennheiser HDA 300

(Sennheiser electronic, Germany) circumaural earphones in sound proof booth. Hearing threshold was obtained with modified Hughson-Westlake technique for frequencies from 125 to 8000 Hz. Normal hearing was defined as thresholds ≤ 20 dB HL for frequencies from 250 to 8000 Hz. Pure tone average (PTA) was calculated at frequencies 500, 1000, 2000, and 4000 Hz. Articulation index was analyzed as a predictor of speech intelligibility. WRS was determined with the recorded speech material: *Ristovska and Jachova Monosyllabic Test 1* and *Ristovska and Jachova Monosyllabic Test 2*. Each test contains 50 phonetically balanced monosyllabic Macedonian words. Presentation level of speech stimuli required to obtain WRS was expressed as sensation level (SL) relative to the speech recognition threshold (SRT). Speech detection threshold (SDT) and SRT were obtained with *Ristovska and Jachova Disyllabic Test 3* and *Ristovska and Jachova Disyllabic Test 4.* The categories to describe the results from WRS testing were defined similar to Kramer & Brown (2019):

- *WRS 90-100%* – normal/excellent word recognition ability;
- *WRS 75-89%* – slight degree of impairment, good word recognition ability;
- *WRS 60-74%* – moderate degree of impairment, fair word recognition ability;
- *WRS 50-59%* – poor degree of impairment, poor word recognition ability.

For statistical data analysis we used Chi-square test with level of significance $p<0.05$. The study was approved by the Ethics committee of City General Hospital "8th September" Skopje. The Protocol number of Ethical approval is: 24/89-1/2019.

RESULTS AND DISCUSSION

Twenty-six patients (23.6%) had unilateral hearing loss, and 84 patients (76.4%) had bilateral hearing loss. From the total of 220 ears, there were 26 cases with normal hearing (11.8%), and distribution of different type of hearing loss was the following: conductive hearing loss in 24 ears (10.9%), sensorineural hearing loss in 156 ears (70.9%), and mixed hearing loss in 14 ears (6.4%). The AI (expressed in percentages) is displayed in terms of the degree of hearing loss (Table 1.).

Table 1. Articulation index (%) in terms of the degree of hearing loss
Tabela 1. Artikulacijski indeks (%) u odnosu na stepen oštećenja sluha

Degree of hearing loss	Males	Females	Total
0-20 dB HL	91-100	90-100	90-100
20-40 dB HL	28-87	37-91	28-91
40-60 dB HL	5-52	0-34	0-52
60-95 dB HL	0-2	0	0-2

In our study the range of values calculated for a given degree of hearing loss is shown. In the case of moderate hearing loss with a PTA 60 dB HL, the AI is 0%. The study of the relationship between high frequency hearing loss and AI showed that the bilateral AI in normal hearing is greater than 95%, in mild hearing loss ranged from 80 to 100%, and in moderate hearing loss ranges from 70 to 95% (Vermiglio et al., 2012).
Articulation index is displayed in terms of the gender of the patients (Table 2.). The highest percentage was found for the AI from 81 to 90%.

Table 2. Articulation index (%) in terms of the gender
Tabela 2. Artikulacijski indeks (%) u odnosu na pol

Articulation index (%)	Males		Females		Total	
	No	%	No	%	No	%
91-100	15	6.8	11	5	26	11.8
81-90	18	8.2	22	10	40	18.2
71-80	14	6.4	23	10.5	37	16.8
61-70	11	5	16	7.3	27	12.3
51-60	10	4.5	11	5	21	9.5
41-50	6	2.7	8	3.6	14	6.4
31-40	3	1.4	5	2.3	8	3.6
21-30	8	3.6	2	0.9	10	4.5
11-20	4	1.8	7	3.2	11	5
0-10	11	5	15	6.8	26	11.8
Total	100	45.5	120	54.5	220	100

The AI can be useful in hearing aid fitting in serving as a metric of how much average speech is made audible by a given hearing aid. Clinicians should use the AI as a reference to determine whether or not amplification is adequate to support auditory access to the environment (McCreery, 2013). The AI theory serves to predict word recognition scores when the speech cues have been reduced by noise or lack of audibility. It fails to predict how poorly some subjects do in noise, even when all speech cues have been made audible with amplification. Such subjects require an unusually large SNR for a given performance level (Killion, 2002).
Maximum WRS was determined at certain presentation level relative to the speech recognition threshold. Distribution of different word recognition ability according to the maximum WRS in all cases is displayed in Figure 1.

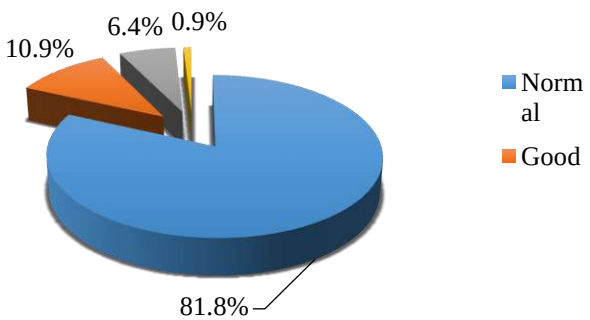


Figure 1. Word recognition ability according to the maximum WRS
Slika 1. Sposobnost prepoznavanja reči prema maksimalnom WRS

There was normal word recognition ability in majority of cases (81.8%). In our sample there was no very poor degree of impairment with WRS < 50%.
In terms of the type of hearing loss, there was normal word recognition ability in all cases of conductive hearing loss. From the total of 156 ears with sensorineural hearing loss, there was normal word recognition ability in 124 ears (79.5%), good word recognition ability in 18 ears (11.5%), fair word recognition ability in 12 ears (7.7%),

and poor word recognition ability in 2 ears (1.3%). There were 14 ears with mixed hearing loss, 6 ears with normal word recognition ability (42.9%), 6 ears with good word recognition ability (42.9%), and 2 ears with fair word recognition ability (14.3%). Speech recognition scores are generally expected to be 90 to 100% in normal hearing individuals. The range of speech recognition scores is typically between 80 and 100% with most conductive losses (e.g., otitis media, otosclerosis, but has been found to be as low as 60% in cases of glomus tumor; and the range for sensorineural hearing losses is anywhere from 0 to 100%, depending on etiology and degree of loss. In general, speech recognition scores that are "abnormally low" are associated with retrocochlear lesions. A lower than expected speech recognition score can also occur if the test level is not high enough (Gelfand, 2016).

WRS is also displayed in terms of the degree of hearing loss (Table 3.). Patients with the same degree of hearing loss had different word recognition ability. Majority of patients with mild hearing loss (63.2%) had normal word recognition performance. The obtained WRSs at certain presentation levels were > 90%.

Table 3. WRS in terms of the degree of hearing loss
Tabela 3. WRS u odnosu na stepen oštećenja sluha

WRS (%)	Normal hearing		Mild hearing loss		Moderate hearing loss		Severe hearing loss		Total	
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
90-100	26	11.8	139	63.2	15	6.8	/	0	180	81.8
75-89	/	0	4	1.8	15	6.8	5	2.3	24	10.9
60-74	/	0	1	0.5	4	1.8	9	4.1	14	6.4
50-59	/	0	/	0	/	0	2	0.9	2	0.9
Total	26	11.8	144	65.5	34	15.5	16	7.3	220	100

The cases of normal WRS in patients with mild hearing loss versus other degrees of hearing loss were displayed (Table 4).

Table 4. WRS in mild hearing loss versus moderate and severe hearing loss
Tabela 4. WRS kod lakog oštećenja sluha naspram umerenog i teškog oštećenja sluha

WRS (%)	Mild		Moderate and severe		Total	
	No	%	No	%	No	%
90-100	139	71.6	15	7.7	154	79.4
< 90	5	2.6	35	18	40	20.6
Total	144	65.5	50	22.7	194	100

Chi-square test ($p = 0.00001$)

A total of 194 ears were included in this analysis. Normal hearing ears were excluded. WRS > 90% was present in 71.6% of cases with mild hearing loss. A statistical analysis with Chi-square test shows that there is statistically significant difference between the WRS and degree of hearing loss ($\chi^2 = 100.36$, df = 1, $p < 0.00001$). WRS was obtained at different presentation levels. Hearing impaired subjects with mild or moderate hearing losses typically require higher presentation levels to achieve maximum WRS of 100% (Hoppe, Hocke, Hast, & Iro, 2020). But, it can be always achieved even if the presentation level is sufficiently high. Many individuals with a hearing loss report that

even when speech is made louder it is not clearer. This is often reflected in word recognition testing (Paul & Whitelaw, 2011). Word recognition testing was performed with monosyllabic words. There is direct relation between the number of syllables in a word and word-recognition performance. In general, words with more syllables are more easily recognized (Carlo, Wilson, & Villanueva-Reyes, 2020).

We presented the speech stimuli at the level up to 40 dB relative to the SRT. For mild to moderate gradually sloping loses and steeply sloping loses, moderately-severe, and severe loses, a presentation level 5 dB below the speech uncomfortable level (UCL) was used for suprathreshold word recognition testing resulting in the highest scores without exciding listeners' UCL (Guthrie & Mackersie, 2009).

CONCLUSIONS

The AI is a valid predictor of speech intelligibility only in patients with mild hearing loss and mild-to-moderate hearing loss, but not in majority of patients with moderate and severe hearing loss. The WRS is an accurate suprathreshold measurement of speech recognition in all degrees of hearing loss.

REFERENCES

Amlani, A. M., Punch, J. L., & Ching, T. Y. C. (2002). Methods and applications of the audibility index in hearing aid selection and fitting. *Trends in Amplification, 6*(3), 81-129. https://doi.org/10.1177/108471380200600302

Bess, F. H., & Humes, L. E. (2008). *Audiology: The fundamentals*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Brett R. P. (2003). Allocation of support levels to hearing impaired children – moving away from using audiometric descriptors. *Deafness and Education International, 5*(3), 167-183. https://doi.org/10.1179/146431503790560664

Bruce, I. C. (2017). Psysiologically based predictors of speech intelligibility. *Acoustics Today, 13*(1), 28-35.

Carlo, M. A., Wilson, R. H., & Villanueva-Reyes, A. (2020). Psychometric characteristics of Spanish monosyllabic, bisyllabic, and trisyllabic words for use in word-recognition protocols. *Journal of the American Academy of Audiology, 31*, 531-546. https://doi.org/10.1055/s-0040-1709446

DeRuiter, M., & Ramachandran, V. (2017). *Basic audiometry learning manual.* 2nd ed. San Diego: Plural Publishing.

Gelfand, S. A. (2016). *Essentials of audiology*. New York: Thieme Medical Publishers.

Guthrie, L. A., & Mackersie, C. L. (2009). A comparison of presentation levels to maximize word recognition scores. *Journal of the American Academy of Audiology, 20*(6), 381-390. https://doi.org/10.3766/jaaa.20.6.6

Hoppe, U., Hocke, T., Hast, A., & Iro, H. (2021). Cochlear implantation in candidates with moderate-to-severe hearing loss and poor speech perception. *Laryngoscope, 131*, E940-E945. https://doi.org/10.1002/lary.28771

Killion, M.C. (2002). New thinking on hearing in noise: a generalized articulation index. *Seminars in Hearing, 23*(1), 57-75. http://dx.doi.org/10.1055/s-2002-24976

Killion, M. C., & Mueller, H. G. (2010). Twenty years later: A new Count-The-Dots method. *The Hearing Journal*, 63(1), 10-17.

Kramer, S., & Brown, D.K. (2019). *Audiology: science to practice – Third Edition*. San Diego: Plural Publishing, Inc.

McArdle, R., & Hnath-Chisolm, T. (2015). Speech audiometry. In J. Katz, M. Chasin, K. English, L. J. Hood, & K. L. Tillery (Eds.), *Handbook of clinical audiology.* Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins. Ch.5.

McCreery, B. (2013). Speech intelligibility index: no magic number, but a reasonable solution. *The Hearing Journal, 66*(4), 8-10. https://dx.doi.org/10.1177%2F1084713813506301

Mueller, H. G., & Killion, M. C. (1990). An easy method for calculating the Articulation Index. *The Hearing Journal, 43*(9), 1-4.

Paul, P. V., & Whitelaw, G. M. (2011). *Hearing and deafness: An introduction for health and education professionals.* Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.

Probst, R., Grevers, G., & Iro, H. (2006). *Basic otorhinolaryngology: A step-by-step learning guide.* Stuttgart: Thieme.

Stach, B. A. (2010). *Clinical audiology: an introduction*. Clifton Park: Delmar Cengage Learning.

Tye-Murray, N. (2020). *Fondations of aural rehabilitation: children, adults, and their family members.* 5th ed. Sun Diego: Plural Publishing.

Vermiglio, A. J., Soli, S. D., Freed, D. J., & Fisher, L. M. (2012). The relationship between high-frequency pure-tone hearing loss, Hearing in Noise Test (HINT) thresholds, and the Articulation Index. *Journal of the American Academy of Audiology, 23*(10), 779-788. https://doi.org/10.3766/jaaa.23.10.4

VREDNOVANJE OD STRANE ROMKINJA VAŽNOSTI MJERA ZA ZAŠTITU ROMKINJA OD OBITELJSKOG NASILJA I POBOLJŠANJE NJIHOVOG POLOŽAJA U DRUŠTVU

EVALUATION BY ROMA WOMEN OF THE IMPORTANCE OF MEASURES FOR PROTECTION OF ROMA WOMEN AGAINST DOMESTIC VIOLENCE AND IMPROVEMENT OF THEIR POSITION IN THE SOCIETY

Aleksandar RACZ
Zdravstveno veleučilište, Zagreb, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Uspješnost provođenja mjera za unapređenje postojećeg položaja prvenstveno mladih Romkinja i zaštite od nasilja u obitelji ovisi kako o primjerenosti i učinkovitosti provođenja mjera od strane nadležnih tijela, tako i o spremnosti Romkinja da aktivno sudjeluju pri njihovoj implementaciji, pri čemu je važno na koji način vrednuju važnost i učinkovitost pojedinih mjera. S obzirom da dosad nisu provođenja sustavna istraživanja o prevalenciji nasilja nad Romkinjama, kao ni procjena njihovog vrednovanja mjera usmjerenih za zaštitu žrtava obiteljskog nasilja, ali i promjene cjelokupnog položaja Romkinja u društvu, u prolijeće 2020. godine provedeno je terensko istraživanje na stratificiranom uzorku od 350 Romkinja na području Međimurske županije. Odabir romskih kućanstava izvršen je korištenjem „metode nasumičnog hoda“, a odabir ispitanice korištenjem „metode prvog rođendana“. Ispitanice su trebale procijeniti koliko se pojedinim društvenim mjerama može poboljšati položaj žene u romskom društvu, a time i dovesti do smanjenja izloženosti nasilju nad Romkinjama u obitelji. Njihovi odgovori stavljeni su u korelaciju sa evidentiranom izloženosti nasilju nad ispitanicama u odrasloj dobi i djetinjstvu, sve kako bi se procijenilo postoji li razlika u vrednovanju pojedinih mjera, a time i spremnost na uključivanje u provedbu istih kod Romkinja koje su žrtve nasilja. Romkinje su kao tri najveći mjere kojima su pridale značaj sa prosječnom ocjenom većom od 4 na pet-stupanjskoj Likertovoj skali rangirale mjere za poboljšanje uvjeta stanovanja (4.45), osiguravanje više razine socijalne pomoći (4.34) i osnaživanje rada socijalne službe. Ulaganje u obrazovanje Romkinja bilo je rangirano tek na 4. mjesto s prosječnom ocjenom 4.08. Nasuprot navedenim mjerama, Romkinje kao najmanje učinkovite ocijenili su prisutnost dežurnog policajca u „romskom naselju“ (2.90) i ulaganje u snažno povezivanje „romskog“ sa „ne – romskim“ stanovništvom i otklanjanje postojeće izrazite socijalne distance između ne - romskog i romskog stanovništva (2.67). Korelacijska analiza je pokazala pozitivnu korelaciju između izloženosti Romkinja tjelesnom i ekonomskom nasilju u djetinjstvu i odrasloj dobi i vrednovanja važnosti mjera osnaživanja socijalne zaštite, ali i vrednovanje važnosti boljeg obrazovanja i snažnijeg zapošljavanja Romkinja.

Ključne riječi: Romkinje, obiteljsko nasilje, stavovi, društvene mjere

ABSTRACT
The success of the implementation of measures to improve the current position of Roma women and protection from domestic violence depends on the adequacy and effectiveness of the

implementation of measures by the competent authorities, but also on the willingness of Roma women to actively participate in the implementation of certain measures. It is important how Romani women evaluate the importance and effectiveness of certain measures. Since so far no systematic research has been conducted on the prevalence of violence against Roma women, as well as there has not been made an assessment of their evaluation of measures aimed at protection from domestic violence and also aimed at change in the overall position in society,in the spring of 2020, a field survey was conducted on a random, stratified sample of 350 Roma women who live in the area of Međimurje County. The selection of Roma households was made using the "random walk method", and the selection of the respondent using the "first birthday method". Respondents were asked to assess the extent to which certain social interventions and actions can improve the position of Roma women in society, and thus lead to a reduction in exposure to violence against women in the family. Their responses were correlated with the recorded exposure to violence against female respondents in adulthood and childhood, all in order to assess whether there is a difference in the evaluation of individual measures, and thus a willingness to include them among Roma women who are victims of violence. Roma women on a five-point Liekert scale ranked measures to improve housing conditions (4.45), ensure a higher level of social assistance (4.34) and empowerment of the social services as the three most important measures with an average score of more than grade of 4. Investment in the education of Roma women was ranked only 4th with an average grade of 4.08. In contrast, Roma women rated the presence of a police officer on duty in a "Roma settlement" (2.90) as the least effective was investing in a strong association of "Roma" with "no - Roma" population and elimination of the existing pronounced social distance between non-Roma and Roma population (2.67). The correlation analysis showed a positive correlation between the exposure of Roma women to physical and economic violence in childhood and adulthood and the evaluation of the importance of measures to strengthen social protection, but also the importance of better education and stronger employment of Roma women.

Keywords: Roma women, domestic violence, attitudes, social measures

UVOD

Sukladno podacima iz 2011. godine u Hrvatskoj živi 16.975 Roma. Iako njihov broj ne prelazi udio od 0.4% u ukupnom stanovništvu Hrvatske, Romi čine važnu etničku zajednicu koja se u mnogome razlikuje od većinskog stanovništva sa prostora u kojem žive (Vlada RH 2012). Prilikom donošenja Nacionalne strategija za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2020. godine Vlada RH ocijenila je položaj romske zajednice težim od položaja ostalih nacionalnih manjina, zbog čega je potrebno sustavno rješavati probleme romske zajednice, sve kako bi se zatečeni jaz što brže smanjio, a uvjeti življenja Roma poboljšali (ULJPPNM 2012; Vlada RH 2012, str. 1, Vlada RH, 2013). Romi su naime kako u svijetu (Woodcock, 2010) tako i u Hrvatskoj, socijalno i zdravstveno ugroženi i podobrazovani (European Commission, 2014), te kao takvi pod visokim rizikom od socijalne isključenosti (Bagić, Burić, Dobrotić, Potočnik i Zrinščak, 2014) i siromaštva (Ivanov, Kling i Kaning, 2012), zbog čega su Romi u brojnim zemljama kroz veći dio povijesti bili siromašni i zauzimali ili i danas zauzimaju najniže položaje na stratifikacijskoj ljestvici. Štoviše, nakon pada socijalizma, u oslikavanju društvenoga položaja Roma rabi se koncept „potklase" koji se ne zadržava samo na siromaštvu (Šućur, 2000). Posljedično Romi su pod visokim rizikom pojavnosti ponašanja koje određeno društvo smatra neprihvatljivim uključujući i nasilja u prema ženi Romkinji u obitelji što je potvrdilo niz istraživanja provedenih među Romkinjama

u zemljama u okruženju (OESB Srbija, 2018; OESB Kosovo, 2019; OESB Crna Gora, 2019; CProgram, 2014; FRA, 2012) koja su pokazala da su Romkinje u vrlo visokoj prevalenciji žrtve nasilja nad ženom u obitelji i kao takve višestruko diskriminirane ne samo kao žene, nego i kao Romkinje te kao osobe koje su zbog podobrazovanosti, niske stope zapošljavanja i apsolutnog siromaštva pozicionirana na marginama društvenog interesa i zaštite. Istovremeno društvo u cjelini, a onda i njegovi najodgovorniji segmenti za ostvarivanje zaštite žena žrtava nasilja, pokazuju veliku varijaciju u njihovom odgovoru na obiteljsko i rodno nasilje ovisno o tome jesu li žrtve Romkinje ili su to članice većinske ne-romske populacije. Ratifikacijom *Konvencije Vijeća Europe o sprečavanju i borbi protiv nasilja nad ženama i nasilja u obitelji* Hrvatska je preuzela međunarodnu obavezu sprječavanje nasilja, zaštitu žrtava i *„okončavanje nekažnjivosti počinitelja"* za sve žrtve neovisno o etničkoj ili nacionalnoj pripadnosti ili boji kože ili „kulturološkoj različitosti". Istovremeno uspješnost provođenja mjera ovisi kako s jedne strane o primjerenosti i učinkovitosti provođenja mjera od strane nadležnih tijela, tako i o spremnosti Romkinja da aktivno sudjeluju pri implementaciji pojedinih mjera, što pak ovisi i o njihovom vrednovanju važnosti i učinkovitosti pojedinih mjera. S obzirom da dosad nisu provođenja sustavna istraživanja o prevalenciji nasilja nad Romkinjama na području Međimurske županije, kao ni procjena učinkovitosti mjera usmjerenih za zaštitu od Romkinja od raznih oblika nasilja, kao i unapređenja njihovog cjelokupnog položaja u društvu, potrebno je bilo provesti terensko istraživanje uvjerenja i stavova Romkinja o navedenom kako bi se mjere mogle provoditi utemeljeno na dokazima.

Cilj i svrha

Opći cilj postavljen Nacionalnom strategijom za uključivanje Roma i popratnim dokumentima bio je višestruko postavljen i prvenstveno usmjeren prema poboljšavanju položaja Roma (ULJPPNM, 2012; ULJPPNM, 2014; ULJPPNM, 2015; Vlada RH, 2012), što je trebalo postići primjenom mjera usmjerenih prema smanjivanju višedimenzionalnog socioekonomskog i kulturološkog jaza koji postoji između romskog i ne - romskog stanovništva. Krajnji cilj predviđenih mjera bio je da se na usklađen i potpuno transparentan način postigne potpuno uključivanje Roma u sve segmente društva i zajednice. Navedeni cilj uključivao je i provođenje niza mjera za unapređenje položaja Romkinja u društvu i povećanja sigurnosti od izloženosti nasilju nad Romkinjama u obitelji.

U sklopu šireg istraživanja uvjerenja i stavova Romkinja o nasilju nad Romkinjama u izoliranim romskim naseljima u Međimurskoj županiji provedenog u prolijeće 2020. godine analiziralo se na koji način Romkinje vrednuju pojedine mjere koje se provode ili se planiraju provoditi s ciljem povećanja sigurnosti žena od izloženosti nasilju ali i unapređenja i promjena položaja žene Romkinje u cjelini. U tu svrhu ispitanice su trebale procijeniti koliko se pojedinim društvenim intervencijama i akcijama može poboljšati položaj žene u romskom društvu, a time i dovesti do smanjenja izloženosti nasilju nad ženom u obitelji. Ispitanicama je u sklopu anketnog upitnika bilo postavljeno pitanje koje su po njihovom mišljenju najbolje mjere da se poboljša položaj žene Romkinja u društvu**,** a dobiveni odgovori stavljeni su u korelaciju sa evidentiranom izloženosti nasilju nad ispitanicama u odrasloj dobi i djetinjstvu, sve kako bi se procijenilo postoji li razlika u vrednovanju pojedinih mjera, a time i spremnost na uključivanje u provedbu

istih između Romkinja koje su žrtve nasilja, a kojima su opisane mjere prvenstveno namijenjene u odnosu na one Romkinje koji nisu žrtve obiteljskog nasilja.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno isključivo među Romkinjama i to na osobama starijim od 16 godina, a koje se smatraju starijim maloljetnicima i punoljetnim osobama. Za osobe mlađe od 18 godina tražena je prethodno usmena suglasnost roditelja ili staratelja, koji je i bio uvijek nazočan anketiranju. Istraživanjem je ukupno bilo obuhvaćeno 350 ispitanica. Udio uključenih ispitanica po pojedinom „romskom naselju“ proporcionalan bio je udjelu ukupnog broja stanovnika po pojedinom „romskom naselju“ u odnosu na ukupan broj Roma na području Međimurske županije. Najveći broj ispitanica uključenih u istraživanje bio iz dva najveća „romska naselja“ i to iz naselja Parag i Kuršanec iz kojih je bilo uključeno 75, odnosno 65 ispitanica. Iz naselja Piškorovec i Pribislavec bilo je uključeno po 40 ispitanica, Orehovica 30, Kotoribe i Sitnice/Mursko Središće po 20, Gornjeg Kuršanca 15, te iz najmanjih naselja Hlapčina i Kvitrovec/Domašinec po 10 ispitanica. U dobnoj skupini 16 – 18 godina bilo je 40 ispitanica (11.4%), u skupini od 19 do 25 godina 114 ispitanica (32.6%), dok je najbrojnija bila skupina od 26 – 40 godina sa 120 ispitanica (34.3%), dok su u skupini od 41-60 godina bile 63 ispitanice (18.0%), a starijih od 60 godina bilo je ukupno 13 ispitanica (3.7%).

Mjerni instrument

Anketni upitnik korišten u istraživanju sastojao se od pitanja vezanih uz socio-demografska obilježja ispitanika, podaci o oblicima, manifestacijama, uzrocima, posljedicama te prihvatljivosti četiri osnovnih oblika nasilja nad ženom u obitelji (psihološkog, fizičkog, seksualnog i ekonomskog nasilja) vezani za izloženost nasilju u odrasloj i dječjoj dobi, te podaci o uvjerenjima i stavovima o nasilu nad ženom uključujući i samoprocjenu ispitanica o tome koliko se pojedinim društvenim mjerama može poboljšati položaj žene u romskom društvu, a time i dovesti do smanjenja izloženosti nasilju nad ženom u obitelji što je i obrađeno u ovom radu. Ispitanicama je bilo postavljeno pitanje koje su po njihovom mišljenju najbolje mjere da se poboljša položaj žene Romkinja u društvu**.** Na Likertovoj skali od 1 – 5 trebale su iskazati stupanj važnosti koji pridaju pojedinoj mjeri (1 – uopće nije važno; preko 2 – više nevažno nego važno; 3 – niti je važno niti je nevažno, ne znam; 4 - više je važno nego nevažno; do 5 – jako je važno). Ponuđene mjere prvenstveno, iako ne i isključivo usmjerene prema žrtvama nasilja su se odnosile na segment stanovanja, obrazovanja i zapošljavanja, zatim dostupnost i učinkovitost zdravstvene i socijalne službe, zatim rad sudstva i represivnog aparata te bolju integraciju sa lokalnim većinskim stanovništvom.

Način provođenja istrživanja

Istraživanje je provedeno jednokratnim istraživanjem po tipu tzv. nacrta „poprečnog presjeka“ u jednoj vremenskoj točki (proljeće 2020) metodom anketiranja, a na proporcionalnom, stratificiranom uzorku od 350 Romkinja iz 12 „romskih naselja“ na području Međimurske županije – konkretno među Romkinjama koje žive u zatvorenih uglavnom izoliranih „romskim naseljima“: Goričan, Gornji Kuršanec, Hlapičina,

Kotoriba, Kuršanec, Domašinec – Kvitrovec, Podturen – Lončarevo, Orehovica, Parag, Piškorovec, Pribislavec i Sitnice. Odabir romskih kućanstava izvršen je korištenjem *„metode nasumičnog hoda“*, a odabir ispitanice korištenjem *„metode prvog rođendana“*.

Metode obrade podataka

Metodom anketiranja prikupljeni su podaci koji su obrađeni primjenom univarijatnih i multivarijatnih statističkih metoda korištenjem statističkog paketa za društvene znanosti IBM SPSS Statistics 20.0. S obzirom da se željelo procijeniti na koji način Romkinja koje su žrtve obiteljskog nasilja vrednuju pojedine mjere i razlikuje li se njihovo vrednovanje od načina kako iste mjere vrednuju Romkinje koje nisu žrtve nasilja provedena je korelacijska analiza kojom su utvrđeni Spearman-ovi koeficijenti korelacije. Korelacija je provedena s ciljem utvrđivanja povezanosti između varijable koja se odnosila na predložene mjere i načine prevladavanja postojećeg položaja Romkinja s jedne strane te dviju drugih varijabli - izloženosti pojedinim oblicima nasilja u odrasloj dobi te u dječjoj dobi.

REZULTATI I DISKUSIJA

Analiza učestalost izloženosti Romkinja u „romskim naseljima“ pojedinim vrstama nasilja nad ženom u obitelji pokazala je da je bilo kakav oblik nasilja tijekom života doživjelo 69.1% ispitanica, dok ih je 30.9% negiralo da su bile žrtve nasilja tijekom dosadašnjeg života, a nakon navršene 15 godine. Analizirano preko aritmetičke sredine izloženosti po pojedinim grupama nasilja, najčešće su Romkinje bile izložene psihičkom nasilju s prosječnom izloženošću (1.974), zatim tjelesnom nasilju (1.627), ekonomskom nasilju (1.519), i seksualnom nasilju (1.25). Najmanje jednom u životu nekom od oblika psihičkog nasilja poput omalovažavanja, bilo je izloženo 61.7% Romkinja, nadalje 50.3% Romkinja bilo je izloženo nekom od oblika tjelesnog nasilja (poput šamaranju), a 22.3% Romkinja bilo je izloženo nekom od oblika ekonomskog nasilja (poput neimanja sredstava za kupovinu). Najrjeđe su Romkinje (17.1%) bile izložene nekom od oblika seksualnog nasilja (poput prisiljavanja na sudjelovanje u bilo kojem obliku seksualne aktivnosti).

Analiza oblika nasilja kojima su ispitanice bile u djetinjstvu, a prije 15. godine života pokazala je da su u djetinjstvu Romkinje najčešće bile izložene prijetnjama i povicima (2.16), te prijetnjama da će biti napuštene ili izbačen iz doma (2.11). Najrjeđe su bile izložen prijetnjama da će biti ozlijeđene ili ubijene (1.27). Vezano uz oblike fizičkog nasilja kojem su Romkinje bile izložene u djetinjstvu, a prije 15. godine života, dobiveno je da su najčešće Romkinje bile izložene pljuskanju ili povlačenju za kosu (1.93), a tek nešto manje učestalo bile izložene udarcima predmetima poput remena i štapa (1.89). Analiza izloženosti ekonomskom nasilju pokazala je da su najčešće Romkinje bile izložene tjeranju na prošnju ili težak rad (1.97), a najrjeđe tjeranju da sudjeluju u krađi (1.31). Konačno iako su seksualnom nasilju kao djeca Romkinje bile najrjeđe izložene, između ponuđenog najčešće su bili iskazale da su bile izložene pokazivanju spolnih organa odrasle osobe (1.13), a najrjeđe, dakle izuzetno rijetko (1.05) prisiljavane na spolni odnos.

Vrednovanje mjera za poboljšanja položaja romkinja u društvu i smanjenja izloženosti nasilju nad romkinjom u obitelji

Ovaj rad stavlja fokus na prikaz i analizu prikupljenih podataka o samoprocjeni Romkinja o tome koliko se pojedinim društvenim intervencijama i akcijama može poboljšati položaj žene u romskom društvu, a time i dovesti do smanjenja izloženosti nasilju nad ženom u obitelji. Ispitanicama je bilo postavljeno pitanje koje su po njihovom mišljenju najbolje mjere da se poboljša položaj žene Romkinja u društvu uz molbu da pojedinačno vrednuju svaku pojedinu ponuđenu mjeru na petostupanjskoj Likertovoj skali.

Ponuđene mjere su se odnosile na segment stanovanja, obrazovanja i zapošljavanja kroz procjenu važnosti poboljšanje uvjeta stanovanja u „romskim naseljima“, omogućavanje obrazovanja mladih Romkinja i omogućavanje stalnog zapošljavanja za mlade Romkinje. Zatim druga grupa mjera se odnosila na poboljšavanje dostupnosti i učinkovitosti rada zdravstvene i socijalne službe kroz procjenu važnosti veće dostupnosti zdravstvene zaštite u „romskom naselju“ te osiguravanje više razine socijalne pomoći, odnosno osnaživanje rada socijalne službe. Treća grupa mjera odnosila se na osnaživanje rada sudstva i represivnog aparata kroz strogu primjenu zakonskih kazni prema počiniteljima i prisutnost dežurnog policajca u „romskom naselju“. Konačno ispitanice su upitane da procijene i važnost provođenje snažnog povezivanja sa domaćim ne - romskim stanovništvom koje danas u potpunosti izostaje zbog snažene pojave socijalnog udaljavanja većinskog stanovništva prema Romima podržavane i od strane djela legitimnih predstavnika vlasti u Međimurju. U Tabeli 1. su prikazani rezultati statističke obrade odgovora na pitanja vrednovanja važnosti mjera i sektora za poboljšanja položaja Romkinja u društvu od strane Romkinja u „romskim naseljima“ na području Međimurske županije (srednja vrijednost, standardna devijacija, medijan).

Tabela 1. Vrednovanje važnosti mjera i sektora za poboljšanja položaja Romkinja u društvu od strane Romkinja uključenih u istraživanje u „romskim naseljima“ na ukupnom uzorku

Table 1. Evaluation of the importance of measures and sectors for improving the position of Roma women in society by Roma women included in the research in “Roma settlements” in the total sample

Sektorska mjera	**N**	**AS**	**SD**
Omogućavanje obrazovanja mladih Romkinja	350	4.08	0.903
Poboljšanje uvjeta stanovanja	350	4.45	0.665
Osiguravanje više razine socijalne pomoći	350	4.34	0.844
Stroga primjena zakonskih kazni prema počiniteljima	350	3.82	0.840
Prisutnost dežurnog policajca u „romskom naselju“	350	2.90	1.037
Omogućavanje stalnog zapošljavanja za mlade Romkinje	350	3.77	0.826
Veća dostupnost zdravstvene zaštite u „romskom naselju“	350	3.54	1.056
Provođenje snažnog povezivanja sa domaćim ne - romskim stanovništvom	350	2.67	1.024
Osnaživanje rada socijalne službe	350	4.32	0.899

Iako je svaka od ponuđenim mogućih mjera vrlo važna za unaprjeđenje zaštite Romkinja od izloženosti nasilju nad ženom u obitelji ili njihovu zaštitu nakon doživljenog nasilja Romkinje su kao tri mjere kojima su pridale najveći značaj sa prosječnom ocjenom većom od 4 („*više je važno nego nevažno“*) rangirale mjere za poboljšanje uvjeta

stanovanja (4.45), osiguravanje više razine socijalne pomoći (4.34) i osnaživanje rada socijalne službe. Ulaganje u obrazovanje Romkinja bilo je rangirano tek na 4. mjesto s prosječnom ocjenom 4.08. Nasuprot navedenim mjerama, Romkinje kao najmanje učinkovite sa prosječnom ocjenom 2 (*više nevažno nego važno*) ocijenili su prisutnost dežurnog policajca u „romskom naselju“ (2.90) i kao najniže vrednovana mjera bilo je ulaganje u snažno povezivanje „romskog“ sa „ne - romskim“ stanovništvom i otklanjanje postojeće izrazite socijalne distance između ne - romskog i romskog stanovništva (2.67).

Prikupljeni podaci prikazani Tabelom 2. analizirani su na način da je promotreno u kojem postotku su ispitanice pojedinu sektorsku mjeru ocijenile ocjenom 1 odnosno smatrale da takva „*uopće nije važna“*, te u kojem postotku su istu mjeru ocijenile ocjenom 4 što znači da je po njihovoj procjeni mjera bila „*više važna nego nevažna“,* odnosno s ocjenom 5 što znači da mjeru smatraju „*jako važnom“*. Rezultati pokazuju da vrlo velik postotak ispitanica smatra da je potrebno raditi na *„osnaživanju socijalne službe“* što važnim smatra 28.6%, a vrlo važnim 54.6%, dok je mjeru nevažnom ocijenilo samo 0,6% Romkinja. I drugu mjeru iz grupe socijalnih mjera koja se odnosi na „*osiguravanje više razine socijalne pomoći“* važnom smatra 28.3%, a vrlo važnom 54.6%, dok je mjeru nevažnom ocijenilo samo 0.3% Romkinja. Konačni i treću mjeru iz iste grupe koja se odnosi na *„poboljšanje uvjeta stanovanja“* važnom smatra 36.9%, a vrlo važnom njih 54.0%, dok je mjeru nevažnom ocijenilo samo 0.3% Romkinja.

Tabela 2. Vrednovanje važnosti mjera i sektora za poboljšanja položaja Romkinja u društvu od strane Romkinja uključenih u istraživanje u „romskim naseljima“

Table 2. Evaluation of the importance of measures and sectors for improving the position of Roma women in society by Roma women included in the research in “Roma settlements”

Sektorska mjera	**1** **N (%)**	**2** **N (%)**	**3** **N (%)**	**4** **N (%)**	**5** **N (%)**
Omogućavanje obrazovanja mladih Romkinja		19 (5.4)	72 (20.6)	120 (34.3)	139 (39.7)
Poboljšanje uvjeta stanovanja		1 (0.3)	31 (8.9)	129 (36.9)	189 (54.0)
Osiguravanje više razine socijalne pomoći	1 (0.3)	10 (2.9)	49 (14.0)	99 (28.3)	191 (54.6)
Stroga primjena zakonskih kazni prema počiniteljima		14 (4.0)	119 (34.0)	134 (38.0)	83 (23.7)
Prisutnost dežurnog policajca u „romskom naselju“	28 (8.0)	97 (27.7)	133 (38.0)	66 (18.9)	26 (7.4)
Omogućavanje stalnog zapošljavanja za mlade Romkinje	2 (0.6)	15 (4.3)	112 (32.0)	154 (44.0)	67 (19.1)
Veća dostupnost zdravstvene zaštite u „romskom naselju“	3 (0.9)	64 (18.3)	103 (29.4)	102 (29.1)	78 (22.3)
Provođenje snažnog povezivanja sa domaćim ne - romskim stanovništvom	34 (9.7)	140 (40.0)	104 (29.7)	52 (15.1)	19 (5.4)
Osnaživanje rada socijalne službe	2 (0.6)	17 (4.9)	40 (11.4)	100 (28.6)	191 (54.6)

Razvojne mjere poput „*omogućavanja stalnog zapošljavanja za mlade Romkinje*“ važnom smatra 44.0%, a vrlo važnom znatno manji postotak, tek njih 19.1%, dok je mjeru nevažnom ocijenilo samo 0.6% Romkinja. Obrazovanje kao nevažnim nije ocijenila niti jedna Romkinja, međutim važnim je obrazovanje vrednovalo 34.3% Romkinja, a vrlo važnim daljnjih 39.7% Romkinja, što je značajno manji postotak nego

kod paketa socijalnih mjera. Kao manje važne mjere ispitanice su izdvojile *„provođenje snažnog povezivanja sa domaćim ne - romskim stanovništvom“* koje važnom mjerom smatra 15.1%, a vrlo važnom samo njih 5.4%, dok je mjeru nevažnom ocijenilo gotovo dvostruko više, čak gotovo desetina anketiranih Romkinja, njih 9.7%. Jednako tako, *„prisutnost dežurnog policajca u romskom naselju“* kao važnom mjerom smatra 18.9%, a vrlo važnom samo 7.4% Romkinja. Konačno represivne mjere poput *„stroge primjena zakonskih kazni prema počiniteljima“* važnim smatra 38.3%, a vrlo važnim 23.7% Romkinja, što je značajno manje nego postotak onih koje favoriziraju socijalne mjere, ali je više od onih koje prepoznaju važnost dostupnosti zdravstvene zaštite putem *„veća dostupnosti zdravstvene zaštite u romskom naselju“* što važnim smatra 29.1%, a vrlo važnim 22.3% Romkinja vjerojatno vezano uz činjenicu da ionako manji broj njih ima povjerenje u zdravstvene radnike u strahu od prijavljivanja doživljenog nasilja kako nad njima tako i nad djecom.

Razumijevanje predloženih mjera za poboljšanje položaja Romkinja usko je vezano i uz razumijevanje uvjerenja Romkinja o razlozima nastanka nasilja nad ženama, jer razumijevanje nastanka uzroka pomaže i u prihvaćanju i procjenu učinkovitosti pojedinih mjera, a o čemu nema dovoljno podataka budući da nema dovoljno radova o provedenim istraživanjima na tu problematiku. Jedno od istraživanja, ono koje je proveo Centar za romske inicijative Nikšić 2014. godine o raširenosti nasilja nad Romkinjama i Egipćankama u Crnoj Gori pokazalo je da *„su ispitanice smatrale kako su najčešći razlozi pojavnosti nasilja u romskim obiteljima prvenstveno tradicija (32.4%), zatim alkohol (18.4%), siromaštvo (6.5%) te za vrlo mali broj ispitanica nizak stupanj obrazovanja (1.6%), a što može obrazložiti relativno nisku važnost koju obrazovanju pridaju ispitanice i u ovom istraživanju“* (Centar za romske inicijative Nikšić, 2014, str. 7). Drugačiji podaci dobiveni su u istraživanju koje je provela Medarica (2011) u Sloveniji u kojem je dobila podatak da je 53.1% ispitanica smatralo da siromaštvo vodi u obiteljsko nasilje. Također 26% ispitanica je smatralo da razina obrazovanja je direktno povezana sa uzrokom nastanka nasilja. Nesretno djetinjstvo za 61.3% ispitanica bilo je uzrok izloženosti nasilju u odrasloj dobi. Čak 96.1% ispitanica je prepoznavalo alkohol kao uzrokom nasilja.

U odnosu na spomenuta istraživanja Romkinje s područja Međimurske županije, slično kao i ispitanice u Sloveniji izdvajanjem važnosti osnaživanja rada socijalnih službi i osiguravanjem veće razine socijalne zaštite indirektno su naglasile i razumijevanje siromaštva kao važnog faktora u stvaranju okolnosti u kojima žena bude izložena nasilju. Važnost obrazovanja Romkinja pridan je veći značaj nego što je važnost obrazovanja bila prepoznata u istraživanju u Crnoj Gori, što može biti rezultat snažne kampanje koja se unazad nekoliko mjeseci provodi na području Hrvatske pod geslom „Pokrenimo kotač znanja“ a kroz koju se naglašava važnost obrazovanja kao puta u bolju budućnost Romkinja, a što je na tragu i značaja koji obrazovanje je dobilo i kroz ovo istraživanje.

Tabela 3. Rezultati korelacijske analize uz Spearmannov koeficijent korelacije (r_s)
Table 3. Results of correlation analysis with Spearmann correlation coefficient

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
PNT	r	-0.244	0.066	0.110	0.071	0.020	-0.095	-0.007	-0.206	0.140
	p	**0.000**	0.218	**0.040**	0.188	0.705	0.077	0.897	**0.000**	**0.009**
TNT	r	-0.256	0.080	0.074	0.084	0.025	-0.058	0.018	-0.176	0.142
	p	**0.000**	0.137	0.169	0.115	0.635	0.283	0.743	**0.001**	**0.008**

SNT	r	-0.072	0.078	-0.021	0.007	-0.030	-0.048	0.013	-0.071	0.033
	p	0.181	0.148	0.694	0.903	0.574	0.375	0.808	0.186	0.542
ENT	r	-0.104	0.082	-0.022	0.011	-0.046	0.012	0.006	-0.153	-0.010
	p	0.053	0.124	0.676	0.840	0.392	0.826	0.914	**0.004**	0.855
PND	r	-0.246	0.022	0.093	0.030	0.012	-0.120	-0.005	-0.211	0.081
	p	**0.000**	0.687	0.081	0.575	0.822	**0.024**	0.919	**0.000**	0.130
TND	r	-0.221	0.050	0.046	-0.029	0.071	-0.086	0.000	-0.153	0.069
	p	**0.000**	0.349	0.391	0.591	0.187	0.107	0.998	**0.004**	0.199
SND	r	-0.002	0.074	-0.031	0.032	-0.078	0.004	0.088	-0.060	-0.037
	p	0.974	0.169	0.566	0.547	0.144	0.944	0.101	0.266	0.493
END	r	-0.249	0.062	0.070	-0.039	0.010	-0.120	-0.029	-0.239	0.136
	P	**0.000**	0.245	0.191	0.467	0.856	**0.025**	0.584	**0.000**	**0.011**

Legenda: 1 (Omogućavanje obrazovanja mladih Romkinja), 2 (Poboljšanje uvjeta stanovanja), 3 (Osiguravanje više razine socijalne pomoći), 4 (Stroga primjena zakonskih kazni prema počiniteljima), 5 (Prisutnost dežurnog policajca u "romskom naselju"), 6 (Omogućavanje stalnog zapošljavanja za mlade Romkinje), 7 (Veća dostupnost zdravstvene zaštite u "romskom naselju"), 8 (Provođenje snažnog povezivanja sa domaćim ne - romskim stanovništvom), 9 (Osnaživanje rada socijalne službe), PNT (Psihičko nasilje -trenutno), TNT (Tjelesno nasilje - trenutno), SNT (Seksualno nasilje - trenutno), ENT (Ekonomsko nasilje - trenutno), PND (Psihičko nasilje - djetinjstvo), TND (Tjelesno nasilje - djetinjstvo), SND (Seksualno nasilje - djetinjstvo), END (Ekonomsko nasilje - djetinjstvo)

Kad se analizira postojanje korelacije između opisanim mjera unapređenja statusa i položaja Romkinja i njihove zaštite od nasilja nad Romkinjama u romskim obiteljima s jedne strane i izloženosti Romkinja svakom od četiri oblika nasilja tijekom djetinjstva i odrasle dobi s druge strane, rezultati su pokazali da jedino nije potvrđena signifikantna korelacija između pojedinih mjera i izloženosti seksualnom nasilju u odrasloj i dječjoj dobi, gdje objašnjenje treba tražiti kroz razumijevanje Rromanipe-a, odnosno temeljnih moralnih i tradicijskih vrednota romskog društva (Đorđević, 2010). Međutim utvrđena je pozitivna povezanost između izloženosti psihičkom nasilju u odrasloj dobi i vrednovanja mjere *omogućavanje obrazovanja mladih Romkinja (r_s 0.000),* mjere *osiguravanje više razine socijalne pomoći (r_s 0.040), mjere provođenje snažnog povezivanja sa domaćim ne - romskim stanovništvom (r_s 0.000) i mjere osnaživanje rada socijalne službe (r_s 0.009).* Utvrđena je povezanost između izloženosti ekonomskom nasilju u odrasloj dobi uz pozitivan Spearmanov koeficijent korelacije (r_s 0.004) sa mjerom *provođenja snažnog povezivanja sa domaćim ne - romskim stanovništvom.* Potvrđena je i pozitivna korelacija između izloženosti tjelesnom nasilju u odrasloj dobi *i mjere osnaživanja rada socijalne službe* (0.008), te uz mjeru *omogućavanje obrazovanja mladih Romkinja* (r_s 0.000) i mjeru *provođenje snažnog povezivanja sa domaćim ne - romskim stanovništvom* (r_s 0.001). Konačno utvrđena je pozitivna korelacija između veće izloženosti psihičkom nasilju nad ženom u obitelji u djetinjstvu i odabira tri predložene mjere i to *omogućavanje obrazovanja mladih Romkinja (r_s 0.000),* mjere *provođenja snažnog povezivanja sa domaćim ne - romskim stanovništvom (r_s 0.004) i omogućavanje stalnog zapošljavanja za mlade Romkinje (r_s 0.000).* Također utvrđena je pozitivna korelacija između veće izloženosti tjelesnom nasilju nad ženom u djetinjstvu i odabirane mjere *omogućavanje obrazovanja mladih Romkinja (r_s 0.000)* i mjere *provođenja snažnog povezivanja sa domaćim ne - romskim stanovništvom (r_s 0.004). Konačno utvrđena je poitivna korelacija između ekonomskog nasilja and ženom u djetinjstvu i mjera* omogućavanje obrazovanja mladih Romkinja (r_s 0.000), omogućavanje stalnog zapošljavanja za mlade Romkinje (r_s 0.025), osnaživanje rada socijalne službe (r_s 0.000) i provođenje snažnog povezivanja sa domaćim ne - romskim stanovništvom (r_s 0.004).

Iz opisanog u Tabelama 1 – 3 može se zaključiti da Romkinje visoko vrednuju mjere iz sfere socijalne politike, posebice one Romkinje koje su izložene nasilju nad ženom u obitelji. Objašnjenje se može tražiti u podacima o broju primatelja socijalnim transferima u populaciji Roma koji je izuzetno visok i romska zajednica je postala ovisna o socijalnim transferima, a mjere koje promoviraju vrijednosti poput unapređenja obrazovanja, osnaživanje zakonodavstva, sigurnost i dostupnost zdravstvene zaštite, te procese integracije sa većinskim stanovništvom više vrednuju Romkinje koje nisu žrtve nasilja nad ženom u obitelji, a kojih je prema ovom istraživanju višestruko manje nego Romkinja koje su žrtve nasilja. Visoko vrednovanje mjera iz područja socijalnih transfera vezano je uz činjenicu da Romkinje u „romskim naseljima" u visokom postotku koriste socijalnu mjeru zajamčene minimalne naknade. Romkinje koriste i pravo na trošak za ogrjev koji se odnosi na do 3 m^3 drva ili novčani iznos za podmirenje tog troška jednom godišnje, naknadu za troškove stanovanja koja se odnosi na najamninu, komunalne naknade, električnu energiju, plin, grijanje, vodu, odvodnju i druge troškove stanovanja, zatim pravom na jednokratnu naknadu koja se priznaje samcu ili kućanstvu koje zbog trenutačnih materijalnih teškoća nije u mogućnosti podmiriti osnovne životne potrebe. Cijeli spektar prava Romkinje čini ovisnim o socijalnim transferima i ostvarivanje i realizacija tog prava nažalost većini Romkinja je prioritet i fokus interesa u odnosu na predložene mjere koje su bile usmjerene na strukturne promjene poput ulaganja u obrazovanje i zdravstvenu zaštitu. Dugoročnu ovisnost o socijali potvrđuje i podatak naveden još u Nacionalnoj strategiji za uključivanje Roma, za razdoblje 2013-2020. Vlade RH (2012) prema kojem se i prije nekoliko godina u nekim „romskim naseljima" postotak kućanstava ovisnih o socijalnim potporama kretao do 90% u kombinaciji s gotovo jednakim stopama nezaposlenosti (Vlada RH, 2012). Zbog navedenog Romi kao društvena skupina zahtijevaju i iziskuju dodatne i integrirane napore u eliminiranju različitih aspekata socijalne isključenosti (uključivanje u tržište rada, pristup zdravstvenim, obrazovnim i drugim uslugama u zajednici) (Kutnjak Vrtarić, 2018). Korelacijska analiza je pokazala i da Romkinje koje su bile žrtva nasilja u djetinjstvu ili jesu žrtve nasilja u odrasloj dobi su značajnije više vrednuju mjeru *omogućavanje obrazovanja mladih Romkinja* i mjeru *omogućavanje stalnog zapošljavanja za mlade Romkinje* te mjeru *provođenja snažnog povezivanja sa domaćim ne - romskim stanovništvom* što potvrđuje da žrtve nasilja prepoznaju i važnost obrazovanja i zapošljavanja kao izlaz iz trenutne situacije izloženosti nasilju u nasiljničkim odnosima i obitelji.

Važno je istaknuti da se pitanje rodno utemeljenog nasilja, pa tako i njegovog smanjivanja, ne može promatrati isključivo i samo kroz zakonske propise i postupanje nadležnih državnih tijela, ali je zakonski okvir i postupanje nadležnih tijela sukladno pozitivnim propisima izuzetno važan radi pružanja učinkovite zaštite žrtvama nasilja. Problem nasilja nad Romkinjama u obitelji kao društveni problem zahtijeva i društveno odgovornu sustavnu reakciju. Za njegovo učinkovitije rješavanje nužna je čvršća povezanost i sustavni angažman svih uključenih institucija te bolje korištenje zakonskih mogućnosti od strane žrtava, a radi osiguranja pravne sigurnosti. U romskim zajednicama potrebno je uložiti znatniji napor u prevenciju svih oblika nasilničkog ponašanja u obitelji i posebice prema ženama. Kad je riječ o Romkinjama kao žrtvama nasilja, nepostupanjem nadležnih tijela dolazi do sekundarne viktimizacije Romkinja kao žrtava, a ona je posljedica opće (ne)senzibiliziranosti pravosudnih tijela, tretiranja

nasilja kao privatne stvari, neprovođenja istrage u slučajevima prijave nasilja, načina na koji se postupa prema ženama koje prijave nasilje, nekažnjavanja zlostavljača ili ublažavanja kazne zbog svrstavanja nasilja pod tradicionalne obrasce ponašanja (Ljubičić, 2016). S obzirom na izrazitu prevalenciju izloženosti Romkinja raznim oblicima nasilja nad ženom u obitelji izrazito je važna i promjena u odnosu policije i sudstva prema žrtvama nasilja i slanje jasne poruke društvu i zlostavljačima o posvemašnjoj posvećenosti svih segmenata društva zaštiti Romkinja od svih oblika nasilja. Prevenciju nasilja nije mogući postići samo stvaranjem zakonodavnog i pravnog okvira, donošenjem strategija i akcijskih planova, već su potrebne i brze i na pozitivnim propisima utemeljene pravomoćne pravosudne odluke koje mogu biti snažan instrument koji utječu na stvaranje obrazaca ponašanja u društvu. Na taj način djeluje se i na razvijanje svijesti o neprihvatljivosti pojedinih oblika ponašanja koja su rezultat rodnih i rasnih, te nacionalnih stereotipa, te možebitno nužno utječu na mijenjanje stavova ne samo šire javnosti, nego i pripadnika romske nacionalne manjine o ulozi i ravnopravnosti između muškaraca i žena općenito i razumijevanje načela ravnopravnosti spolova kao ustavne vrednote (Ljubičić, 2016).

Najširi put djelovanja je investiranje „*u prevenciju putem obuhvatnih politika koje kombiniraju brigu o prehrani, zdravlju, obrazovanju i socijalnim mjerama, naročito tijekom ranog djetinjstva"* (Begić i sur., 2015, str. 42). Međutim opisano treba slijediti sustavno i organizirano promicanje prostorne integracije Roma. Važno je i jamčenje svim Romima (i drugim nacionalnim manjinama) njihovog potpunog i sveobuhvatnog uživanja temeljnih prava i građanstva u hrvatskom društvu te razvoj nediskriminirajućih politika koje omogućuju jednak pristup zapošljavanju i obrazovanju Romima uz poticanje obrazovanja Roma na jeziku i pismu Roma. Navedeno je moguće postići uz promicanje pozitivne diskriminacije do najviših razina obrazovanja s ciljem stvaranja intelektualne elite kao nositelja primjena u samoj romskoj zajednici, te poticanje obrazovanja Roma na svim razinama obrazovnog procesa većim dijelom i na jeziku i pismu Roma te kontinuirano provođenje učinkovitih mjera i politika usmjerenih prema smanjivanju siromaštva i socijalne isključenosti Roma.

ZAKLJUČCI

Zbog razornih posljedica koje nasilje nad ženom u obitelji ima na žrtve same, njihove obitelji, ali i na cijelo društvo, nužno je provođenje ciljanih i pomno planiranih intervencija na svim razinama sustava, bez čega nema efikasnog suzbijanja nasilja nad ženom Romkinjom u romskim obitelji. Nužno je uspostavljanje interdisciplinarne suradnje stručnjaka, koja je između ostalog najvažnija kod ukazivanja potrebe izdvajanja sredstava za programe prevencije partnerskog nasilja i nasilja nad djecom uz razvoja tih programa. Potrebno je kontinuirano raditi na razvoju i osiguravanju aktivnog, istinskog i sveobuhvatnog društvenog, gospodarskog, političkog i kulturnog sudjelovanje Roma na svim razinama društva i osiguranje potpunog i nesmetanog pristupa svim uslugama i resursima. Važno je provoditi i kontinuirano i sustavno obrazovanje većinskog društva o različitosti Roma, njihovoj povijesti i kulturi, uz njegovanje romskog jezika i kulture i osiguranje punog ostvarenja te promicanja i zaštite jezičnih i drugih prava pripadnika Roma i drugih nacionalnih manjina na svim razinama. U konačnici sve predložene mjere imat će svoj puni učinak kada budu opće prihvaćene od strane romskog naroda, uz

istovremeno nastojanje većinskog stanovništva da se Rome prihvati kao sastavni dio svjetske zajednice naroda, a *„ne kao etnološku posebnost“,* uvažavajući i poštujući bogatstvo kulturnih, umjetničkih i tradicijskih postignuća (Hrvatić, 2004, str. 367).

LIERATURA

Bagić, D., Burić, D., Dobrotić, I., Potočnik, D. i Zrinščak, S. (2014). *Romska svakodnevnica u Hrvatskoj: prepreke i mogućnosti za promjenu = Everyday life of Roma in Croatia: challenges and potentials for transformation*. Zagreb: UNDP; UNHCR; UNICEF.

Centar za romske inicijative Nikšić. (2014). *Nasilje u porodici u romskoj i egipćanskoj zajednici u Crnoj Gori*. Nikšić: Centar za romske inicijative.

Council of Europe (Vijeće Europe). (2013). *Konvencija Vijeća Europe o sprječavanju i borbi nasilja nad ženama i nasilja u obitelji*. Zagreb: Ured za ravnopravnost spolova Vlade Republike Hrvatske.

CProgram. Romkinje za život bez nasilja. (2014). *Izvještaj o anketi o položaju-Romkinja i nasilju u porodici nad Romkinjama u BiH.* http://rightsforall.ba/wp-content/uploads/ 2016/11/4-izvjestaj-o-anketi-o-polozaju-romkinja-i-nasilju-u-porodici-nad-romkinjama _2010.pdf

Đorđević, B. D. (2010). *Na konju s laptopom u bisagama: uvod u romološke studije*. Novi Sad: Prometej.

European Commission. (2014). *Roma Health Report: Health Status of the Roma Population, Data collection in the Member States of the European Union*. Brussels: EC. https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/social_determinants/docs/2014_roma_health_report_en.pdf

FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2012). *The situation of Roma in 11 EU member States.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glanceEN.pdf

Gabelica, A. (2016). *Dinamika nasilja u partnerskim odnosima* (Diplomski rad). Preuzeto s https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr: 199:225291

Hrvatić, N. (2004). Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih odnosa. *Migracijske i etničke teme, 20*(4), 367-386. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanakdownload&id clanakjezik=10686

Ivanov A., Kling, J., & Kagin, J. (2012). *Integrated househlod survey among Roma populations: one posible approach to sampling in the UNDP-World Bank-EC Regional Roma Survey 2011. Roma Inclusion Working Papers*. Bratislava: UNDP Bratislava Regional Centre. https://www.undp.org/content/dam/rbec/docs/Roma-household-survey-methodology.pdf

Kunac, S., Klasnić, K., & Lalić. S. (2019). *Inclusion of Roma in Croatian Society: Research of Basic Data.* Zagreb: Ured za nacionalne manjine Vlade RH.

Kutnjak Vrtarić, M. (2018). Prava u sustavu socijalne skrbi u kontekstu doprinosa socijalnoj sigurnosti romske djece. *Revija za socijalnu politiku, 25*(2), 213-221. https://doi.org/10.3935/rsp.v25i2.1549

Ljubičić, V. (2016). Ovlasti hrvatske Pravobraniteljice za ravnopravnost spolova u slučajevima obiteljskog nasilja—slučajevi i praksa. *Sveske za javno pravo, 7*(23), 20-29. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=531810

Medarić, Z. (2011). Domestic violence against women in Slovenia: A public problem? *Revija za socijalnu politiku, 18*(1), 25-45. https://doi.org/10.3935/rsp.v18i1.947

OEBS (Organizacija za europsku bezbednost i saradnju) Crna Gora. (2018). Istraživanje OESS o nasilju nad ženama u Crnoj Gori, Dobrobit i bezbjednost žena, Crna Gora Izveštaj s rezultatima, Beč: Organizacija za evropsku bezbjednost i saradnju Kancelarija Generalnog

sekretara Odjeljenje za rodnu ravnopravnost Sekretarijat OEBS. https://www.osce.org/me/secretariat/425291?download=true

OEBS (Organizacija za europsku bezbednost i saradnju) Srbija. (2019). Istraživanje OESS o nasilju nad ženama u Srbiji, Dobrobit i bezednost žena, Srbija osnovni izveštaj, Beč: Organizacija za evropsku bezbednost i saradnju Kancelarija Generalnog sekretara Odsek za rodnu ravnopravnost. https://www.osce.org/sr/secretariat/419756?download=true

OEBS (Organizacija za europsku sigurnost i suradnju) Kosovo. (2019*). Istraživanje OESS o nasilju nad ženama Kosovo, Dobrobit i bezbednost žena na Kosovu.* Priština: OEBS Misija na Kosovu. https://www.osce.org/sr/mission-in-kosovo/439793?download=true

Šućur, Z. (2000). Romi kao marginalna skupina. *Društvena istraživanja-Časopis za opća društvena pitanja*, *9*(46+47), 211-227. https://hrcak.srce.hr/20263

ULJPPNM (Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade Republike Hrvatske). (2012). *Nacionalna strategija za uključivanje Roma (NSUR), za razdoblje od 2013. do 2020. godine.* Zagreb: Vlada Republike Hrvatske https://www.zagreb.hr/UserDocsImages/arhiva/Nacionalna%20strategija%20za%20uklju%C4%8Divanje%20Roma%202013-2020.pdf

ULJPPNM (Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade Republike Hrvatske). (2014). *Izvješće o provedbi Akcijskog plana za provedbu Nacionalne strategije za uključivanje Roma, za razdoblje 2013–2015.za 2013. godinu.* Zagreb: Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade RH. https://ljudskaprava.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/Izvjesce%20o%20provedbi%20Akcisjkog%20plana%20za%20provedbu%20NSUR%202014.pdf

ULJPPNM (Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade Republike Hrvatske). (2015). *Izvješće o provedbi Akcijskog plana za provedbu Nacionalne strategije za uključivanje Roma, za razdoblje 2013–2015., za 2014. godinu*. Zagreb: Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade RH. https://ljudskaprava.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/Izvjesce%20o%20provedbi%20Akcisjkog%20plana%20za%20provedbu%20NSUR%202014.pdf

ULJPPNM (Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade Republike Hrvatske). (2018). *Izvješće o provedbi Nacionalne strategije za uključivanje Roma, za razdoblje 2013–2020., za 2016 i 2017. godinu*. Zagreb: Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade RH. https://ljudskaprava.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti//Izvje%C5%A1%C4%87e%20o%20provedbi%20Nacionalne%20strategije%20za%20uklju%C4%8Divanje%20Roma,%20za%202016-2017.pdf

ULJPPNM (Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade Republike Hrvatske). (2020). *Obilježja Roma u RH.* Zagreb: Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade RH. https://pravamanjina.gov.hr/nacionalne-manjine/ostvarivanje-prava-romske-nacionalne-manjine/nacionalni-program-za-rome/obiljezja-roma-u-rh/385?big=0

Vlada RH (Republike Hrvatske). (2012). *Nacionalna strategija za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. godine.* Zagreb: Vlada RH. https://www.zagreb.hr/UserDocsImages/arhiva/Nacionalna%20strategija%20za%20uklju%C4%8Divanje%20Roma%202013-2020.pdf

Vlada RH (Republike Hrvatske). (2013). *Akcijski plan za provedbu Nacionalne strategije za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2015. godine*. Zagreb: Vlada RH, 2013. https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/Akcijski_plan_za_provedbu_NSUR_za_razdoblje%202013-2015.pdf

Woodcock, S. (2010). Gender as catalyst for violence against Roma in contemporary Italy. *Patterns of prejudice*, *44*(5), 469-488. https://doi.org/10.1080/0031322X.2010.527444

OSNIVANJE I DJELOVANJE OSNOVNE ŠKOLE SESTARA FRANJEVAKA U POTOCIMA (1913.-1945.)

ESTABLISHMENT AND OPERATION OF THE PRIMARY SCHOOL OF THE FRANCISCAN SISTERS IN POTOCI (1913-1945)

Nikolina KNEZOVIĆ, Anđela ŠIMUNOVIĆ
Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Osnovna škola Školskih sestara franjevaka u Potocima kod Mostara osnovana je u vrijeme austrougarske uprave u Bosni i Hercegovini, u školskoj 1913./14. godini, a radila je sve do kraja 1944. godine. Djelovala je kao privatna konfesionalna škola s pravom javnosti, a učiteljice u školi bile su časne sestre sa potrebnim stručnim kvalifikacijama. Kritičkom raščlambom dostupne izvorne građe nastoji se utvrditi osnivanje i djelovanje ove škole u različitim društveno – političkim kontekstima. Prikaz osnivanja i djelovanja škole temelji se na radu na neobjavljenim izvorima pohranjenim u *Arhivu Hercegovačko – neretvanske županije* i *Arhivu Bosne i Hercegovine* te analizi zakonskih odredbi objavljivanih u službenim glasilima korištenjem historiografskog pristupa, analizom i kritikom izvora te metodom komparacije. Napravljena je i kvantitativna analiza spolne i religijske strukture upisanih učenika. Ova škola bila je interkonfesionalna, a pohađala su je i ženska i muška djeca. Doprinijela je razvoju modernog školstva u Bosni i Hercegovini, a budući da u to vrijeme vlada negativan trend upisa ženske djece u školu poseban doprinos ove škole ogleda se u obrazovanju ženske djece.

Ključne riječi: konfesionalne škole, katoličko školstvo, odgoj i obrazovanje, časne sestre

ABSTRACT
The Franciscan School Sisters Elementary School in Potoci near Mostar was founded during the Austro-Hungarian rule in Bosnia and Herzegovina, in the school year 1913/14. years, and worked until the end of 1944. It operated as a private confessional school with public rights, and the teachers in the school were nuns with the necessary professional qualifications. A critical analysis of the available source material seeks to determine the establishment and operation of this school in different socio - political contexts. The review of the establishment and operation of the school is based on work on unpublished sources stored in the Archives of Herzegovina-Neretva Canton and the State Archives of Bosnia and Herzegovina and analysis of legal provisions published in official gazettes using historiographical approach, analysis and critique of sources and comparison methods. A quantitative analysis of the gender and religious structure of enrolled students was also made. This school was interfaith, and was attended by both female and male children. It contributed to the development of modern education in Bosnia and Herzegovina, and since at that time there was a negative trend of enrollment of female children in school, the special contribution of this school is reflected in the education of female children.

Keywords: confessional schools, Catholic schooling, upbringing and education, nuns.

UVOD

Za vrijeme turskog razdoblja (1463.-1878.) školstvo je uglavnom bilo konfesionalno. Dolaskom Austro-ugarske (1878.) konfesionalne škole se adiministrativno ne ukidaju, ali prednost se davala državnim školama. Djelovanje konfesionalnih škola stavljeno je pod državni nadzor, a škole su trebale raditi prema nastavnom planu i programu po kojem su radile narodne (državne) škole. Poširivanjem mreže narodnih osnovnih škola nastojao se obesnažiti utjecaj postojećih konfesionalnih. Što se tiče katoličkih osnovnih škola, obustavljeno je financiranje škola koje su osnivali franjevci što je, između ostalog, dovelo do njihovog postupnog zatvaranja. Franjevci su do 1884. godine svoje pučke škole predali u ruke nove državne uprave (Mandić, 1939). Od katoličkih osnovnih škola uspjele su se očuvati škole koje su vodile ženske redovničke zajednice (Karamatić, 1992).

Školske 1912./1913. godine, godinu dana prije osnivanja Osnovne škole sestara franjevaka u Potocima, u Bosni i Hercegovini djelovale su tek 374 narodne (državne), 156 konfesionalnih (123 srpskopravoslavne, 31 rimotakolička, 2 evangeličke) i 13 privatnih osnovnih škola (Bogićević, 1965). Od ukupnog broja osnovnih škola njih 28.73% bile su konfesionalne škole, pa je njihova uloga u odgoju i obrazovanju i dalje bila vrlo značajna. Ženske redovničke zajednice su na području Hercegovine u vrijeme austrougarske osnovale tri osnovne škole, jednu u Mostaru, drugu na Humcu kod Ljubuškoga i treću u Potocima kod Mostara (Peco, 1971). Školu u Potocima osnovale su Školske sestre franjevke, a škole u Mostaru i na Humcu kod Ljubuškoga bile su škole časnih sestara milosrdnica sv. Vinka Paulskoga (Kozomora, 1937, str. 975; Palac, 1975, str. 71). Osnovna škola Sestara franjevaka u Potocima djelovala je kao privatna konfesionalna škola s pravom javnosti. Osnovana je u šk. 1913./14. godine, a radila je do kraja 1944. godine. Pohađale su je unutarnje učenice, djevojčice smještene u biskupskom sirotištu, ali i vanjski učenici (Palac, 2000). Prve godine kad je otvorena upisane su samo djevočice, a već od naredne školske godine i dječaci. Ova škola je jedina škola koju su Školske sestre franjevke osnovale u Hercegovini u vrijeme Austro – Ugarske. Iako, u tom razdoblju sestre su imale i domaćinsku školu u Mostaru, ali ona je pravo javnosti dobila tek 1924. godine (Palac, 1975, str. 71).

METODOLOGIJA

Cilj rada jest kritičkom račlambom dostupne izvorne građe prikazati povijest osnivanja i djelovanja ove škole kroz različite društveno – političke kontekste. Prikaz osnivanja i djelovanja škole temeljen je na radu na izvornoj građi korištenjem historiografskog pristupa, analizom i kritikom izvora te metodama komparacije više izvora. Također, napravljena je i kvantitativna analiza spolne i religijske strukture upisanih učenika. Od neobjavljenih izvora korišteni su prvenstveno razredni imenici pohranjeni u *Arhivu Hercegovačko – neretvanske županije* (nedostaju jedino razredni imenici 1. i 2. godišta u šk. 1937./38. godini te razredni imenici za šk. 1944./1945. godinu, a u toj godini škola je i prestala s radom, točnije krajem 1944. godine) te dokumenti pohranjeni u *Arhivu Bosne i Hercegovine*. Od objavljenih izvora, kao pomoć pri rekonstrukciji i analizi djelovanja škole, korišteni su službeni glasnici *Školski vjesnik, Školski glasnik* i

Prosvetni glasnik, u kojima su objavljene zakonske uredbe i školski zakoni, te časopis *Kršćanska obitelj*, u kojem se nalaze obavijesti o izvanškolskim aktivnostima učenika.

REZULTATI

O otvaranju osnovne škole u Potocima navodi se: „*Častne Školske sestre sv. Frane, otvaraju tamo sada početkom školske godine osnovnu školu za djevojčice iz biskup. ženskog sirotišta iz Mostara, a koliko prostor bude dostatan, i za druge djevojčice sa sela*“ (*Kršćanska obitelj*, 1913, str. 215). O potrebi otvaranja ove škole govori i molba biskupa Mišića u kojoj stoji da u Potocima postoji državna mješovita osnovna škola, a od katoličke djece državnu školu pohađaju uglavnom dječaci, te ističe potrebu za otvaranjem konfesionalne ženske škole koju bi pohađale djevojčice (Biskupski arhiv Mostar, 1916, f. 646). Iz ovoga bi se dalo zaključiti da je škola bila namijenjena samo ženskoj djeci. Međutim, uvidom u razredne imenike utvrđeno je kako je škola bila mješovita, pohađala su je i ženska i muška djeca. Jedino su prve školske godine u kojoj škola počinje s radom, šk. 1913./1914. godine, školu pohađale samo djevojčice, a već od sljedeće školske godine, pa do kraja djelovanja, škola djeluje kao mješovita.
Prilikom analize izvorne građe utvrđeno je da se u nekim dokumentima navodi da je škola djelovala u Potocima, a u nekima stoji da je škola djelovala u Bijelom Polju, a radi se zapravo o jednoj te istoj školi. Naime, Potoci su naseljeno mjesto u gradu Mostaru (Federacija BiH), a ujedno su i središnje mjesto Bjelopoljske kotline, pa se stoga Potoci u narodu često nazivaju Bijelo Polje.
Škola sestara franjevaka u Potocima osnovana je u vrijeme Austro – Ugarske uprave u Bosni i Hercegovini. Sve škole ženskih redovničkih zajednica razlikovale su se od narodnih osnovnih škola u tome što su *bile privatne, bez obzira imaju li pravo javnosti ili ne, uzdržavale su se od školarine učenika ili pomoći dobrostojećih roditelja, a nastavno osoblje činile su redovnice koje nemaju plaća niti mirovina, ali su bile stručno kvalificirane za učiteljski posao* (Palac, 2000, str. 113). Od osnovnih škola tada su djelovale narodne osnovne škole, te konfesionalne i privatne škole koje su, da bi mogle postojati, trebale raditi prema nastavnom planu i programu državnih, narodnih škola. Od 1878. godine osnivanje novih konfesionalnih škola nije bilo moguće bez prethodnog odobrenja Zemaljske vlade (*Školski vjesnik*, 1894, str. 255). Država je nadzirala rad konfesionalnih škola, a u razdoblju pred aneksiju (1908.) Zemaljska vlada izdaje Naredbu kojom je dodatno pojačan nadzor nad konfesionalnim školama (Bogićević, 1965). Tako je prema Naredbi iz 1908. godine *stručni organ Zemaljske vlade dužan inspicirati sve konfesionalne i privatne škole* (*Školski vjesnik*, 1908, str. 11).
Budući da je za otvaranje škole bilo potrebno pribaviti odobrenje Zemaljske vlade, s. Gertruda Neuwirth upućuje 21. prosinca 1914. godine molbu Zemaljskoj vladi u Sarajevu u kojoj navodi sljedeće: „*Potpisati zavod školskih sestara kao uzgojitelj ženske siročadi u Mostaru pred 3 godine otvorio je na svom gospodarstvu podružnicu u Bijelom polju. Većinom iz zdravstvenih obzira u ovu podružnicu smještena su manja siročad. U istoj podružnici minule godine u jednoj sobi od 35 metara četvornih ploštine zavod je otvorio osnovnu školu za unutarnju djecu za koju su se odmah stala prijavljivati i vanjska seljačka djeca. Saopćujući ovo Toj zemaljskoj vladi umoljava se visoka ista, da bi ovu skromnu učionu odobrila i u broj priznatih škola uvrstila. Toliko radi znanja i daljnjega*

uredovanja“ (Arhiv Bosne i Hercegovine, fond Zemaljska vlada Sarajevo, 1915, kutija 221).
Dozvolu za rad škola je dobila 12. ožujka 1915. godine, br. 19.641/V., uz napomenu: „*dozvoljeno je aktiviranje naprijed spomenute škole i privremeno smještanje samo do svršetka školske godine 1915./16. u sadašnjoj zgradi, budući da razredna soba ne odgovara zahtjevima školske higijene, jer je malena, niska i mračna*“ (ABIH, f. ZVS, 1916, kut. 207). Naime, sve školske zgrade morale su odgovarati propisima Zemaljske vlade, a protivnom škole nisu mogle dobiti pravo javnosti. Iako je djelovanje škole nastavljeno neuvjetna školska zgrada i dalje je predstavljala problem, a sestre su za nastavak djelovanja škole trebale izgraditi ili iznajmiti nove školske prostorije, no zbog ratnih prilika i materijalne oskudice to nisu bile u mogućnosti napraviti. U dopisu koji upraviteljica škole s. Gertruda Neuwirth upupćuje Zemaljskoj vladi 6. travnja 1916. godine, između ostalog, stoji: „*Osnovna ženska škola školskih sestara podružnice istoga zavoda u Bijelom polju imala bi se zatvoriti s razloga što sadašnje prostorije ne odgovaraju školskim propisima. Zavod je mislio zidati nove prostorije, ali sadanje ratno doba pomrsilo je sve osnove i račune, s čega potpisati zavod, koji je oviem ratom i onako dosta bačen nazad, sad za sad ne može ni da pomisli na kakve gradnje dokle ne nadođu bolja vremena. Pošto zavod misli da je bolje i ovakvu školu pohađati, nego li nikakvu, s čega predlaže, da bi visoka vlada dozvolila, da se ove prostorije i nadalje upotrebe za školu, dokle se druge ne neprave za boljih vremena*“ (ABIH, f. ZVS, 1916, kut. 207). Povodom ovog dopisa Zemaljska vlada šalje dopis Prečasnom ordinarijatu biskupije mostarsko-duvanjske u Mostaru: „*ovdašnjom naredbom od 12. marta 1915. godine, br. 19.641/V., dozvoljeno je aktiviranje naprijed spomenute škole i privremeno smještanje samo do svršetka školske godine 1915./16. u sadašnjoj zgradi, budući da razredna soba ne odgovara zahtjevima školske higijene, jer je malena, niska i mračna. Budući da je 12. aprila ovde godine prilikom stručnog pregledavanja pomenute škole konstatovana uzorna čistoća i odličan napredak, i budući da se se u sadašnjim vanrednim prilikama zaista ne može ni pomišljati da se gradi nova školska zgrada to se na molbu zavoda školskih sestara u Mostaru od 26. aprila ove godine, br. 7., daje ovijem privremeno odobrenje, da škola može raditi o čemu prečasni ordinarijat izvoli obavijestiti zavod školskih sestara u Mostaru*“ (ABIH, f. ZVS, 1916, kut. 207). Iz navedenog se vidi da je školi, unatoč tome što školska zgrada nije odgovarala zakonskim propisima te je mogla biti zatvorena, odobreno daljnje djelovanje.
U *Godišnjem iskazu Narodne osnovne škole školskih sestara u Potocima* iz 1920. godine navodi se da je škola pravo javnosti dobila 12. svibnja 1915., br. 49.641/V-3 (ABIH, f. ZVS, 1920, šifra 88-95). Što se tiče financiranja škole, ona se, kao i sve konfesionalne škole, izdržavala prvenstveno iz vlasititih prihoda, a od Zemaljske vlade dobivala je subvencije. Pored stalnih subvencija koje su dobivale konfesionalne škole (Bogićević, 1965; Papić, 1982) u *Arhivu Bosne i Hercegovine* u Sarajevu pronađene su dokumenti koje svjedoče o tome da su škole dobivale i i izvanredne subvencije (najčešće za kupnju udžbenika, ogrjeva i sl.). Zemaljska vlada je izvanredne subvencije najviše dodijeljivala tijekom I. svjetskog rata radi ratnih prilika i naglog povećanja troškova. Tako s. Neurwith u kolovozu 1914. godine za školu traži *15 kom. knjiga za I. razred osnovne škole, 15 komada knjiga za drugi razred osnovne škole. Istotako potpisati zavod smjerno moli i za školske tiskanice razrednice, godišnji iskaz, nastavni program za sva četiri razeda (*ABIH, f. ZVS, 1915, kut. 221). Nakon toga Zemaljska vlada svom ekonomatu

naređuje se da za školu u Bijelom Polju (Potocima) pošalje *čitanke, računice, razrednice (pisane latinicom), godišnje školske iskaze (pisane latinicom), nastavni program* (ABIH, f. ZVS, 1915, kut. 221). U listopadu 1915. godine s. Neurwith upućuje Zemaljskoj vladi molbu za financijsku pomoć u kojoj stoji: „*Visoka zemaljska vlado ! Niže potpisati zavod školskih sestara uzdržaje rimokatoličku osnovnu školu u Bijelom polju. Pošto je velika skupoća i preskupoća, potpisati zavod ne ima dovoljno sredstava za uzdržavanje svoje škole, naročito s obzirom na ogrjev, svjetlo, popravak, učila, itd., zato potpisati zavod usuđuje se najsmjernije zamoliti Tu Visoku zemaljsku vladu za potporu za uzdržavanje gornje rimokatoličke osnovne škole. Prošle školske godine 1914./15. Visoka zemaljska vlada blagohotno je udijelila potporu zato potpisati zavod najsmjernije moli potporu i za ovu školsku godinu*“ (ABIH, f. ZVS, 1915, kut. 221). Kao odgovor na molbu, u spisu br. 209.567/15. godine od 22. studenoga 1915. godine pod naslovom *Izvanredne potpore za rimokatoličke osnovne škole* stoji da se Biskupskom ordinarijatu mostarsko – duvanjskom isplati 600 K kao *vanredna jednokratna pripomoć za rimo-katol.školu školskih sestara u Bijelom Polju* (ABIH, f. ZVS, 1915, kut. 221). Također, 1918. godine Zemaljska vlada školi daje izvanrednu financijsku pomoć u iznosu od 800 K uz napomenu da se radi izričito o izvanrednoj, a ne o stalnoj subvenciji (ABIH, f. ZVS, 1918, kut. 289).

Škola je djelovala i nakon 1918. godine, kada se Bosna i Hercegovina nalazila u sastavu Kraljevine SHS, odnosno kasnije Kraljevine Jugoslavije. U tom periodu provodila se unifikacija i centralizacija školstva (Bevanda, 2001). Prema članku 16. Vidovdanskog ustava iz 1921. godine *nastava je državna. U cijeloj zemlji počiva na jednoj istoj osnovi. Sve škole moraju davati moralno vaspitanje i razvijati državljansku svijest u duhu narodnog jedinstva i vjerske trpeljivosti. Osnovna nastava je državna, opća i obvezna. U koliko će privatne škole i pojedine njihove vrste i pod kojim pogodbama odredit će se zakonom. Sve ustanove za obrazovanje su pod državnim nadzorom* (*Ustav Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca*, 1921). Nakon proglašenja diktature 6. siječnja 1929. godine unificiranje školstva provodilo se još intenzivnije. O privatnim školama u Ustavu Kraljevine Jugoslavije u čl. 16. stoji da *pored državnih javnih škola mogu postojati i privatne u granicama zakona* (*Ustav Kraljevine Jugoslavije*, 1931).

5. prosinca. 1929. godine donesen je *Zakon o narodnim školama* (*Prosvetni glasnik*, 1929). U članku 164. ovog Zakona stoji da će „*narodne škole koje budu postojale na dan stupanja na snagu ovog Zakona moći i dalje postojati, ako se najdalje za četiri meseca posle stupanja na snagu ovog Zakona u svemu saobraze njegovim propisima. Izbor nastavnika privatnih narodnih škola podleže odobrenju Ministarstva prosvete. Nove se privatne narodne škole ne mogu otvarati niti postojeće iz mesta u mesto premeštati*“ (*Prosvetni glasnik*,1929., str. 1160). Sve privatne škole trebale su se stoga uskladiti sa ovim zakonom da bi i dalje mogle postojati, a nakon usklađivanja tražile bi odobrenje za nastavak djelovanja. Ova škola dobila je to odobrenje, što znači da se izjednačila sa narodnim osnovnima školama: „*Na osnovu člana 164. Zakona o narodnim školama od 5. decembra 1929. godine predloga Kr. Banske uprave u Splitu br. 3995/31, gospodin Ministar prosvete pod O.n.br. 15734 od 7. oktobra 1931. god., odobrio je, da privatne osnovne škole sestara milosrdnica sv. Vinka i sv. Franje u primorskoj banovini mogu i dalje postojati i to : Škola sv. Vinka u Bugojnu, Škola sv. Vinka u Livnu, Škola sv. Vinka u Sinju, Škola sv. Vinka u Tomislavgradu, Škola sv. Franje u Potocima, sreza mostarskog*“ (*Prosvetni glasnik*, 1931, str. 855).

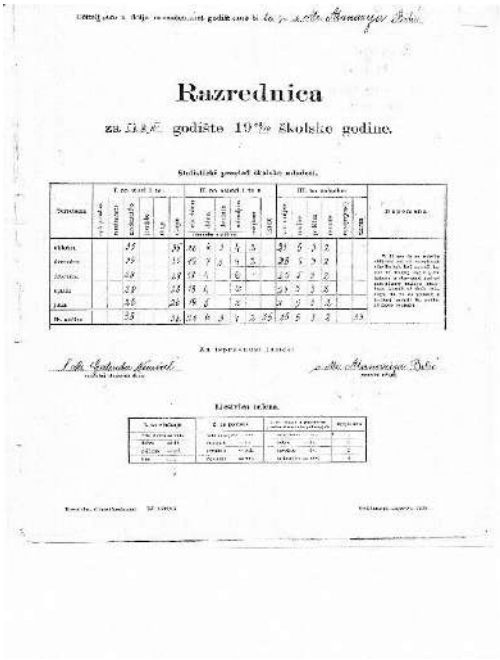
Djelovanje Pučke škole Sestara franjevaka u Potocima nastavilo se i za vrijeme NDH. Škola je s radom prestala krajem 1944. godine, a značajno je spomenuti i da su, koja je 6. lipnja 1945. godine *Uredbom,* potpisanom od strane ministra prosvjete Ante Babića, ukinute sve privatne, a samim time i konfesionalne škole ženskih redovničkih zajednica u Bosni i Hercegovini (*Uredba o ukidanju privatnih škola na području Bosne i Hercegovine*, 1945).

Što se tiče učiteljica koje su radile u školi sve su trebale imati potrebne stručne kvalifikacije, u protivnom škola ne bi mogla dobiti pravo javnosti. Prilikom inspiciranja škole školski nadzornici su između ostalog provjeravali tko vrši učiteljsku službu i ima li potrebne stručne kvalifikacije. Prema Naredbi iz 1904. godine „*izabranim nastavničkim licima u konfesionalnim ili privatnim nastavnim zavodima za vršenje učiteljskog zvanja treba odobrenje zemaljske vlade za Bosnu i Hercegovinu, koje se daje u formi certifikata o povlasti naučavanja*, a za dobivanje certifikata bilo je potrebno *dokazati pripadnost Bosni i Hercegovini ili imati državljanstvo u Austriji ili Ugarskoj, prinijeti dokaz o ispitima, propisanim za dotično učiteljsko zvanje u Bosni i Hercegovini, u Austriji ili Ugarskoj, a položenim pred određenom za to ispitnom vlasti, odnosno o izvršenim ostalim, za to učiteljsko zvanje propisanim stručnim uslovima, po nadležnoj političkoj vlasti izdano svjedočanstvo o korektnom političkom i moralnom vladanju i dojakošnjem životu*“ (*Školski vjesnik*, 1904, str. 38-39).

Certifikat se izdavao provizorno, a tek nakon položenog učiteljskog ispita postajao je definitivan. Privizorni cerfitikat oduzimao se učiteljima koji tri godine nakon izdavanja privizornog certifikata ne polože učiteljski ispit. Cerifikat se mogao oduzeti i učiteljima za koje se, nakon provedene disciplinarne istrage, utvrdi nedolično političko ili moralno vladanje. (*Školski vjesnik*, 1904, str. 39) 1908. godine izdana je nova Naredba o povlasti naučavanja u konfesionalnim i privatnim nastavnim zavodima u kojoj stoji da je za vršenje učiteljske službe, umjesto odobrenja Zemaljske vlade koje je bilo navedeno u naredbi iz 1904. godine, potrebno pribaviti *odobrenje vrhovne vjeroispovjedne školske vlasti dotične vjere*, a vrhovna vjeroispovjedna školska vlast bila je dužna Zemaljskoj vladi na uvid *poslati sve isprave, na temelju kojih je izbor dotičnog nastavničkog lica nadležne vjeroispovjedne školske vlasti potvrgjen* (*Školski vjesnik*, 1908, str. 9-10).

I u vrijeme Kraljevine SHS učiteljsku službu u konfesionalnim školama mogli su vršiti samo stručno kvalificirani učitelji ili učiteljice. Tako u Odluci br. 1538 od 10. veljače 1927. godine stoji: „*Čl.1. Konfesionalne vlasti, kao i privatna udruženja, dužni su kod postavljanja nastavničkih lica na svojim školama sviju kategorija da se pridržavaju propisa člana 4. Zakona o činovnicima i da mogu postaviti samo lica koja imaju kvalifikacije, koje su propisane za tu kategoriju državnih škola.; Čl. 2. Konfesijska vlast ili udruženje iznaće dekret o postavljenju prema dokumentima, koji su označeni u čl. 12. Zakona o činovnicima. Taj derkret ima se, sa svima dokumentima, predložiti Ministarstvu prosvete radi izdavanja certifikata o pravu vršenja nastavničke službe.; Čl.3. Bez odobrenja Ministarstva prosvete ne može ni jedno lice vršiti nastavničku službu. Jednom dobiveni certifikat vredi sve dotle, dok dotično lice ne bude osuđeno po presudi suda ili nadležne disciplinske vlasti zbog delikta, po kome je to lice postalo nepodesno za vršenje nastavničke službe.; Čl. 4. nastavnim licima konfesijskih i privatnih škola, koja već imaju certifikate o pravu vršenja službe izdane od nadležne državne vlasti, nije potrebno izdavanje novog certifikata*“ (*Prosvetni glasnik*, 1927, str. 4-5).

U *Zakonu o narodnim školama* iz 1929. godine, prema kojem je škola radila do kraja djelovanja, stoji da „*učitelji mogu po službi biti privremeni i stalni. Za privremenog učitelja može se postaviti onaj, koji je svršio državnu učiteljski školu i položio učiteljski ispit zrelosti, odnosno učiteljski diplomski ispit, ili višu pedagošku školu, ili pedagoške nauke na filozofskom fakultetu. Za stalnog učitelja utvrđuje se privremeni učitelj koji je položio praktični učiteljski ispit*“ (*Prosvetni glasnik*, 1929, str. 1127). U članku 72., pak, stoji: „*Praktični učiteljski ispit može polagati privremeni učitelj posle dvogodišnjeg uspešnog rada u osnovnoj školi. Oni privremeni učitelji, koji za četiri godine ne polože praktični ispit, ne mogu dalje ostati u službi*“ (*Prosvetni glasnik*, 1929, str. 1127).
Kroz cijelo razdoblje djelovanja škole u školi su mogle raditi jedino one časne sestre koje su imale potrebne stručne kvalifikacije. Na prvoj unutarnjoj stranici razrednog imenika navodilo se ime i prezime *upravitelja/ starješine škole* i *razrednoga učitelja*. Analizom razrednih imenika pohranjenih u *Arhivu Hercegovačko – neretvanske županije* utvrđeno je tko su bile upraviteljice i učiteljice u školi (Arhiv Hercegovačko neretvanske županije, fond 49).


Razrednica
za ... godište 19... školsko godine.

Slika 1. Razrednica za šk. 1913./1914. godinu
Figure 1. Class directory for the school year 1913/1914

Uvidom u razredne imenike utvrđeno je da je prva upraviteljica Osnovne sestara franjevaka u Potocima bila s. Gertruda Neuwirth. Ona je ujedno bila i prva provincijalka. S. Gertruda Neurwith (rođena 6. svibnja 1864. u Sloveniji) u Mostar dolazi 1899. godine na poziv mostarskoga biskupa fra Paškala Buconjića te zajedno sa još dvjema sestrama preuzima skrb za Biskupijsko žensko sirotište. Bila je prva predstojnica nove zajednice i upraviteljica Sirotišta, a od 1918. do 1920. bila je predstojnica sestarske zajednice u Potocima (Bagarić, 2011, str. 120-121).

Od šk. 1919./20. do šk. 1928./29. kao upraviteljica škole navodi se s. Atanazija Bilić. S. Atanazija Bilić (rođena 6. ožujka 1889. u Duvnu) učiteljsku školu završila je u Zagrebu kod sestara milosrdnica sv. Vinka Paulskoga. Nakon završetka rada u osnovnoj školi u Potocima otišla je u Maribor predavati hrvatski jezik u građanskoj školi (Bagarić, 2011, str. 121). Od školske 1928./1929., pa do kraja djelovanja škole, upraviteljica je bila s. Benita Prkačin. S. Benita Prkačin (rođena 21. svibnja 1903. u Mostaru) radila je kao učiteljica i upraviteljica škole u Potocima, a ujedno je obavljala i dužnost provincijske savjetnice i provincijske tajnice (Bagarić, 2011, str. 131-132).

Kao i upraviteljice, i razredne učiteljice su sve redom bile časne sestre. Pregledom razrednih imenika utvrđena su imena i prezimena učiteljica. Kao prva učiteljica u ovoj školi za šk. 1913./14. godinu navedena je s. Atanazija Bilić. Ona je sve do šk. 1928./29. godine bila učiteljica za sva četiri razreda koja su boravila u istom odjeljenju. Šk. 1928./29. godine kao razredne učiteljice navode se s. Benita Prkačin, ujedno i upraviteljica škole, i s. Marija Gržetić. Šk. 1929./30. i 1930./31. godine učiteljica je s. Benita Prkačin, a u šk. 1931/1932. godini s. Benita Prkačin i s. Doloroza Košak, šk. 1932./33. i 1933./34. godine s. Melanija Gradišnik i s. B. Prkačin. U šk. 1934./35. godini razredna učiteljica bila je s. Eufrozina Jureš za 1. i 2. razred, a s. B. Prkačin za 3. i 4. razred, šk. 1935./36. godine s. Benita Prkačin, šk. 1936./37. s. Sebastijana Marinčić za 1. i 2., a s. B. Prkačin za 3. i 4. razred, šk. 1937./38. godine s. B. Prkačin za 3. i 4. razred (za 1. i 2. razred nije utvrđeno jer razredni imenik za odjeljenje koje su pohađali učenici 1. i 2. godišta nije sačuvan). Šk. 1938./39. god. s. Sebastijana Marinčić je učiteljica za 1. i 2. razred, a s. Benita Prkačin za 3. i 4. razred te naposljetku šk. 1939./40. s. S. .Benita Prkačin za 1. i 2. razred i s. Sebastijana Marinčić za 3. i 4. razred. Od šk. 1940./41. pa do kraja djelovanja škole na unutarnjoj stranici razrednih imenika nije navedeno ime i prezime razredne učiteljice (AHNŽ, f. 49). Za pretpostaviti je da je jedna od učiteljica i dalje bila s. Benita Prkačin budući da je do kraja djelovanja škole bila i njena upraviteljica. Što se tiče s. Sebastijane Marinčić, ona je za vrijeme šk. 1939./40. godine otišla raditi u pučkoj školi školskih sestara u Međugorju, tako da od tada nije radila u školi u Potocima (Palac, 2000, str. 115).

Nakon 1918. godine odobrenja za rad u školi kao i odobrenja za premještaj iz jedne u drugu školu objavljivana su u Prosvetnom glasniku, službenom organu Ministarstva prosvete. Pored razrednih učiteljica koje su navedene u razrednim imenicima u *Arhivu Bosne i Hercegovine* u Sarajevu u *Imeničnom popisu konfesionalnih i privatnih osnovnih i viših djevojačkih škola za Okružno načelstvo u Mostaru* iz 1922. godine navodi se da u školi u Potocima od nastavničkih lica djeluju *s. Atanazija Bilić, koja ima definitivni certifikat, br. 42.325 od 1920. godine i s. Viljemina Vodušek, koja, također, ima definitivni certifikat, br. 1143 od 1922. godine*, pa se iz navedenog dade zaključiti da je u školi radila i s. Viljemina Vodušek (ABIH, fond Pokrajinska uprava za Bosnu i Herecgovinu, 1923, kut. 144). S. Vodušek spominje se i u dopisu br. 158, koji Biskupski Ordinarijat u Mostaru šalje Pokrajinskoj upravi za Bosnu i Hercegovinu u Sarajevu 15. ožujka 1923. godine, a u njemu stoji: „*Čast nam je dostaviti na uvid školsku osposobnu ispravu Viljemine Vodušek, učiteljica ne katol. Konfesionalnoj školi u Bijelom Polju kod Mostara, na temljelu koje je Ordinarijat 10.10.1922. br. 1143. izdao spomenutoj Vodušek školski certifikat*“ (ABIH, f. PUBIH, 1923, kut. 144).

Broj učenika iz godine u godinu bio je u porastu. Zbog nedostatka prostora škola nije mogla primiti sve učenike koji su bili zainteresirani za upis u školu. Uvidom u razredne

imenike utvrđeno je da se broj učenika od šk. 1913./1914. do 1919./1920. godine kretao između 25 i 40, od šk. 1920./1921. do 1928./1929. godine između 50 do 60, a idućih godina je bio između 80 i 100. Od šk. 1937./1938. godine broj učenika je bio veći od 100, a od šk. 1940./41. godine, pa do kraja djelovanja broj upisanih učenika bio je veći od 140 (AHNŽ, f. 49). Zadnje školske 1944./45. godine nastava nije održavana u školskoj zgradi, već u privatnim kućama radi bombardiranja. Iz tog razloga nastavu je prekinula i Narodna osnovna škola u Potocima, pa je prema kazivanju sestre Benite Prkačin (5.3.1975.), dosta učenika iz državne škole prešlo je u školu sestara i radilo se sa oko 200 učenika (Palac, 1975, str. 74).

Prema razrednim imenicima od šk. 1913./14. do šk. 1934./35. godine učenici sva četiri razreda bili su smješteni u jednom odjeljenju, a u posebnoj rubrici unutar razrednog imenika označavalo se koji razred učenik pohađa. Od šk. 1934./35. postojala su dva odjeljenja, jedno za 1.i 2. razred, a drugo za 3.i 4. razred, zatim šk. 1935./36. godine jedno odjeljenje za sva četiri razreda, onda od šk. 1936./37. do šk. 1942./43. godine dva odjeljenja za 1 i 2., odnosno 3. i 4. razred te naposljetku, od šk. 1942./43. do 1944./45. godine jedno odjeljenje za 1. i 2. razred, a drugo odjeljenje za 3. i 4. razreda (u šk. 1943./44. drugom odjeljenju pridružili su se i učenici V. razreda, koji je te godine otvoren) (AHNŽ, f. 49).

Razredni imenici mijenjani su prema političkim prilikama. Od 1931. – 1936. u rubrici nacionalna pripadnost učenici su upisivani kao Jugoslaveni, a prije toga kao Hrvati, Srbi i sl.. Od šk. 1937./38. nacionalna pripadnost se nije upisivala, već samo vjerska (AHNŽ, f. 49). Analizom razrednih imenika utvrđeno je da su ovu školu pohađala djeca iz Potoka, Vojna, Livča, Drežnice, Prigrađana, Bučića, Vihovića, Jasenjana, Vrapčića, Raške Gore, Humilišana, Miljkovića, sve u bližoj okolici Mostara, a bilo je i učenika iz Širokoga Brijega, Gruda, Posušja, Konjica, Rame, Čapljine, Čitluka, Međugorja, Nevesinja, Trebinja itd. Podrijetlo učenika utvrđeno je prema mjestu rođenja budući da se u razredne imenike nije upisivalo mjesto prebivališta (AHNŽ, f. 49).

U razredne imenike upisivalo se i zanimanje *roditelja* ili *staratelja* učenika. Upisivano je zanimanje oca, a jedino u slučaju da otac nije jedan od staratelja ili je preminuo upisivano je zanimanje majke. Za pojedine učenike na mjestu gdje se upisuje zanimanje roditelja ili staratelja upisano je *Sirotište/Školske sestre franjevke.* Radi se o učenicima koji su boravili u sestarskom sirotištu, a školske sestre franjevke bile su njihove starateljice. Prema upisanim zanimanjima staratelja utvrđeno je da su školu pohađala djeca državnih službenika, narednika, posjednika, težaka, željezničara, cestara, stražara, mlinara, zidara, gostioničara i dr. Najviše je bilo djece težaka što je i razumljivo s obzirom da je školska zgrada bila smještena u mjestu gdje se većina stanovništva bavila poljoprivredom. No, kada govorimo o socijalnoj strukturi učenika, na temelju zanimanja roditelja/staratelja, možemo zaključiti da su školu upisivala djeca pripadnika svih društvenih slojeva, nižih, srednjih i viših (AHNŽ, f. 49).

Vjeroispovijest učenika upisivala se u za to označene rubrike unutar razrednog imenika. Analizom razrednih imenika za svaku petu godinu od godine osnivanja, dakle, za šk. 1913./14., 1918./19., 1923./24., 1928./29., 1933./34., 1938./39., 1943./44. godine, utvrđeno je brojčano stanje upisanih učenika prema vjeroispovijesti (Tablica 1.).

Tablica 1. Statistički prikaz broja učenika prema vjeroispovijesti
Table 1. Statistical view of the number of students towards religion

	1913./1914.	%	1918./1919.	%	1923./1924.	%	1928./1929.	%	1933./1934.	%	1938./1939.	%	1943./1944.	%	Ukupno	Ukupno %
R	37	100	40	100	45	100	57	95	76	77.55	112	97.39	132	94.96	499	93.45
P	-	-	-	-	-	-	3	5	22	22.45	-	-	2	1.44	27	5.06
N	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2.61	5	3.60	8	1.50
U	37	100	40	100	45	100	60	100	98	100	115	100	139	100	534	100.0

Legenda: R – rimokatolici; P – Pravoslavci; N – neupisani, U – ukupno

Konfesionalne škole otvarane su ponajprije za pripadnike vlasite vjeroispovijesti, a o upisu učenika pripadnika drugih vjeroispovijesti odlučivale su crkvene vlasti i upravitelji škola (Palac, 2000). Iz statističkog prikaz učenika prema vjeroispovijesti vidljivo je da su školu u različitim vremenskim razdobljima pohađali i učenici pravoslavne vjeroispovijesti, stoga možemo reći da je škola bila interkonfesionalna.
Također, urađena je kvantitativna analiza brojčanog stanja učenika prema spolu za svaku petu godinu od godine osnivanja, odnosno za šk. 1913./14., 1918./19., 1923./24., 1928./29., 1933./34., 1938./39., 1943./44. godine. Budući da unutar razrednih imenika nije postojala rubrika u koju se upisivao spol učenika/ce spol je određen na temelju imena koje jednoznačno upućuje na spol.

Tablica 2. Statistički prikaz broja učenika prema spolu
Table 2. Statistical view of the number of students towards gender

	1913./1914.	%	1918./1919.	%	1923./1924.	%	1928./1929.	%	1933./1934.	%	1938./1939.	%	1943./1944.	%	Ukupno	Ukupno %
M	/	0	11	27.50	22	48.89	31	51.67	72	73.47	67	58.26	66	47.48	269	50.37
Ž	37	100	29	72.50	23	51.11	29	48.33	26	26.53	48	41.74	73	52.52	265	49.63
U	37	100	40	100	45	100	60	100	98	100	115	100	139	100	534	100

Legenda: M – muški; Ž – ženski; U - ukupno

Od ukupnog broja učenika u promatranim školskim godinima u školu je upisano 49.63% djevojčica i 50.37 % dječjaka, dakle, gotovo da je podjednako zastupljen i ženski i muški spol. Svakako je značajno što broj upisanih djevojčica nije bio znatno manji s obzirom na negativne trendove upisa ženske djece u školu u promatranim razdobljima. Primjera radi, godinu dana prije otvaranja ove škole, u šk. 1912./13. godini od ukupno 52.837 učenika koji su pohađali narodne, srpskopravoslavne, rimokatoličke, jevrejske, evangeličke i privatne škole njih 41 068 (77.73 %) bilo je muškog spola, a tek 11.769 (22.27%) ženskog spola (Bogićević, 1965, str. 250). Broj dječaka u odnosu na djevojčice bio je čak četiri puta veći. I kasnije, 1928. godine, od ukupnog broja upisane djece bilo je 48.874 dječaka (79.48%) i 12.621 djevojčica (20.52%) (Papić, 1985, str. 25). Također, 1939./40. godine od ukupno 579.900 djece dorasle za osnovnu školu, tek njih 150.783 je istu i pohađalo, a od toga tek 37.262 ženske djece ili 24.71 %. (Papić, 1981, str. 9-10). Prema Zakonu o obveznoj nastavi iz 1911. godine predviđene su narodne osnovne škole za dječake, djevojačice te mješovite škole. U mješovitom školama muška i ženska djeca išla su u razred zajedno ili su postojala zasebna odjeljenja. Gdje su god prilike dozovoljavale, prema Zakonu trebalo je odvajati dječake od djevojčica (Bogićević,

1965). No, u razdoblju austrougarske osnovano je tek desetak ženskih osnovnih škola, a najviše je bilo mješovitih škola i u njima mješovitih odjeljenja (Papić, 1972).
Što se tiče nastavnog plana u prvoj godini djelovanja škole, školskoj 1913./14. godini, u razrednim imenicima navedeni su sljedeći nastavni predmeti: *Nauka o vjeri, Početna stvarna nastava, Srpskohrvatski jezik, Račun, Zemljopis i povijest, Prirodne nauke, Krasnopis, Geometrija i crtanje, Gospodarstvo/kućanstvo, Pjevanje, Gimnastika, Ženski ručni rad* (AHNŽ, f. 49). Svi ovi predmeti bili su propisani *Organizacijom narodnih škola u Bosni i Hercegovini* (oduka br. 147139 iz 1909. godine), osim *Ženskog ručnog rada,* koji se u *Organizaciji* ne navodi, a u ovoj školi su se učenice posebno obučavale ženskom ručnom radu (Papić, 1972, str. 56; Peco, 1971, str. 98). Također, u razrednim imenicima naveden je predmet *Srpskohrvatski jezik*, no to je u *Organizaciji* vješto izbjegnuto, pa se umjesto tog naziva u nastvnom planu navodi *Jezikoslovlje (zorna nastava)* (Papić, 1972, str. 56).
Od šk. 1926./1927. godine u razrednim imenicima navedeni su nastavni predmeti propisani nastavnim planom koji je Ministarstvo prosvjete objavilo 1926. godine, a nastavni predmeti bili su sljedeći: „*Nauka o v(j)eri i moralu, Srpsko – hrvatsko – slovenački jezik, Početna stvarna obuka, Zemljopis, Istorija Srba, Hrvata i Slovenaca, Račun sa geometrijskim oblicima, Poznavanje prirode, Crtanje, L(ij)epo pisanje, Ručni rad (muški i ženski), P(j)evanje, Gimnastika i d(j)ečje igre*“ (Prosvetni glasnik, 1926. str. 266).
Nakon donošenja *Zakona o narodnim školama* radilo se po nastavnom planu koji je obuhvaćao sljedeće nastavne predmete: *Nauka o veri i moralnim poukama, Narodni (srpskohrvatsko-slovenački jezik), Narodna povest (istorija) s najznamenitijim događajima iz opšte povesti, Zemljopis naše država s osnovnim poznavanjem drugih zemalja, Račun sa osnovima geometrije i geometrijskog crtanja, Poznavanje prirode, Praktična privredna znanja i umenja prema potrebama kraja, Higijena, Domaćinstvo, Ručni rad sa naročitom primenom narodnih motiva, Crtanje, Lepo pisanje, Pevanje, Telesna vežba po sokolskom sistemu* („Prosvetni glasnik“, 1929, str. 1118-1119). Kasnije je ovaj plan izmijenjen, no nije bilo većih promjena glede nastavnih predmeta i njihova sadržaja već su neki nastavni predmeti spojeni u jedan. Tako su nastavni predmeti *Praktična privredna znanja i umijenja prema potrebama kraja, Domaćinstvo* i *Ručni rad s naročitom primjenom narodnih motiva* spojeni u jedan predmet pod nazivom *Praktična privredna znanja i umijenja (domaćinstvo i ručni rad),* a nastavni predmeti *Poznavanje prirode* i *Higijena* u jedan nastavni predmet pod nazivom *Poznavanje prirode i pouke o zdravlju.*
Za vrijeme NDH nastavni predmeti u *Osnovnoj školi sestara franjevaka u Potocima* bili su sljedeći: *Vjeronauk, Hrvatski jezik, Računstvo, Zavičajna obuka, Zemljopis, Povijest., Poznavanje prirode, Gospodarstvo/kućanstvo, Risanje, Lijepo pisanje, Pjevanje, Tjelovježba* i *Ženski ručni rad* (AHNŽ, f. 49).
Važno je spomenuti da je ova škola imala i školski vrt *Getsemani* u kojem su učenici stjecali znanja iz poljoprivrede. Autrougarska je, temeljem iskustva iz škola u Monarhiji, pridavala veliku važnost školskim vrtovima želeći putem škola unapređivati poljoprivrednu proizvodnju (Papić, 1972). I kasnije, u Zakonu o narodnim školama iz 1929. godine, stoji da *uza svaku seosku narodnu školu, a po mogućnosti i uz druge mora biti školski vrt* (*Prosvetni glasnik*, 1929, str. 1121). Prema kazivanju sestre Benite Prkačin, djeca su u školskom vrtu *Getsemani* s učiteljicama sadila čemprese, borove,

tuje, jorgovane i razno cvijeće. 1933. godine u školskom vrtu sagrađena je kapelica. Također, uređeni su putevi unutar vrta, a prema sjećanju sestre Benite dobili su simbolične nazive *Getsemanska cesta, Proljetni put, Marijin put, Cvijetni put* (Arhiv školskih sestara franjevaka Mostar, Sjećanje s. B. Prkačin, zapisano 24.11.1978).
Što se tiče izvannastavnih aktivnosti povodom obilježavanja 25. godišnjice osnovne škole u Bijelom Polju piše sljedeće: „*U Bijelom Polju kod Mostara navršilo se 25 godina, otkako postoji osnovna škola Školskih sestara sv. Franje sa pravom javnosti. (...)Na koncu šk. god. u proslavu 25-godišnjice opstanka biće održan javni ispit djece i izložba ručnih radova, a zatim, na Srce Isusovo, 18. lipnja održat će škola uz sudjelovanje mjesnih društava veliku zabavu*“ *(Kršćanska obitelj*, 1939, str. 185-186).
Časne sestre su sa učenicama često organizirale izložbe ručnih radova, a prilikom jedne priredbe zabilježen je i gimnastički nastup učenica: „*Učenice Školski sestara sv. Frane u Mostaru održale su svoju zabavu i gimnastički nastup na imendan Č.S. Provincijalke dne 5. juna ove godine. Zabava je uspjela vrlo dobro u svakom pogledu*“ (*Kršćanska obitelj*, 1940, str. 219).

ZAKLJUČCI

Osnovna škola Sestara franjevaka u Potocima bila je privatna konfesionalna katolička škola s pravom javnosti. Radila je po nastavnom planu i programu državnih škola, a učiteljice su bile stručno kvalificirane za obavljanje učiteljskog posla. Djevojke su u ovoj školi, između ostalog, stjecale znanja iz ručnog rada. Škola se financirala primarno iz vlastitih sredstava, a dobivala je i subvencije od Zemaljske vlade. Iako je djelovala kao katolička škola, nije se ograničavala na pripadnike jedne vjere već je primala učenike svih vjeroispovijesti. Kvantitativna analiza brojčanog stanja učenika prema vjeroispovijesti pokazala je da je škola bila interkonfesionalna, dok je kvantitativna analiza brojčanog stanja učenika prema spolu pokazala da su školu gotovo podjednako upisivala i ženska i muška djeca, što je značajno jer škola djeluje u vremenu u kojem je prevladavao negativan trend upisa ženske djece u školu. Školske priredbe koje su časne sestre priređivale zajedno sa učenicima bile su namijenjene široj javnosti te su pridonosile kulturnom uzdizanju ne samo učenika već cjelokupne društvene sredine u kojoj je škola djelovala. Škola je tijekom svog višegodišnjeg djelovanja imala značajnu ulogu u odgoju i obrazovanju i razvoju modernog školstva u Bosni i Hercegovini, a poseban doprinos ove škole ogleda se u školovanju ženske djece.

IZVORI I LITERATURA

Arhiv Bosne i Hercegovine. *Fond Zemaljska vlada Sarajevo*, (1915), kut. 221; (1916), kut. 207, (1920), šifra 88-95; (1918), kut. 289.; *Fond Pokrajnska uprava za Bosnu i Herecegovinu*, (1923), kut. 144.

Arhiv Hercegovačko – neretvanske županije. *Fond 49.*

Arhiv školskih sestara franjevaka Mostar

Bagarić, F. (2011). *Mila mi je baština moja*. Široki Brijeg: Suton; Mostar: Provincijalat Školskih sestara franjevaka Krista Kralja.

Bevanda, M. (2001). *Pedagoška misao* u Bosni i Hercegovini 1918-1941. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.

Biskupski arhiv Mostar. *Fond 646* (1916).

Bogićević, V. (1965). *Istorija razvitka osnovnih škola u Bosni i Hercegovini u doba turske i austrougarske uprave 1463-1918*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika Bosne i Hercegovine.

Karamatić, M. (1992). *Franjevci Bosne Srebrne u vrijeme austrougarske uprave 1878-1914*. Sarajevo: Svjetlo riječi.

Kršćanska obitelj (1913), XIV (9), str. 215.

Kršćanska obitelj (1939), XXII (6), str. 185.-186.

Kršćanska obitelj (1940), XXIII (7), str. 219.

Mandić, D. (1939). Franjevačke škole u Mostaru. *Stopama otaca: almanah hercegovačke franjevačke omladine*, V., str. 61.

Palac, N. B. (1975). *Školske sestre Trećega reda sv. Franje u Hercegovini*. Potoci–Mostar: Provincijalat Školskih sestara.

Palac, N. B. (2000). *Školske sestre franjevke Krista Kralja u Hercegovini 1899 – 1999*. Mostar: Provincijalat školskih sestara franjevaka provincije sv. Obitelji.

Papić, M. (1981). *Školstvo u Bosni i Hercegovini 1941-1955*. Sarajevo: Svjetlost, str. 9-10.

Papić, M. (1982). *Hrvatsko školstvo u Bosni i Hercegovini do 1918. godine*. Sarajevo: Veselin Masleša.

Papić, M. (1984). *Školstvo u Bosni i Hercegovini 1918 – 1941*. Sarajevo: Veselin Masleša.

Peco, E. (1971). *Osnovno školstvo u Hercegovini za vrijeme austrougarske vlasti 1878-1918*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

Prosvetni glasnik (1926), XVII (8), str. 266.

Prosvetni glasnik (1927), XLIII (1. i 2.), str. 4-5.

Prosvetni glasnik (1929), XLV (12), str. 1109-1164.

Prosvetni glasnik (1931), XLVII (10), str. 855.

Službeni list Federalne Bosne i Hercegovine (1945), I (2), 27.6.1945.

Školski vjesnik (1894), I, str. 255.

Školski vjesnik (1904), XI, str. 38.-39.

Školski vjesnik (1908), XV, str. 9-11.

Ustav Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, Službene novine Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, 142a, 28.6.1921.

Ustav Kraljevine Jugoslavije, Službene novine Kraljevine Jugoslavije, 200, 3.9.1931.

NEKI ASPEKTI SVAKODNEVNOG ŽIVOTA OSOBA OŠTEĆENA VIDA PRIJE I ZA VRIJEME COVID-19 PANDEMIJE

ASPECTS OF VISUALLY IMPAIRED EVERYDAY LIFE BEFORE AND DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Valentina MAŠIĆ FABAC, Dominik SIKIRIĆ, Ante BILIĆ PRCIĆ
Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Pandemija uzrokovana COVID-19 virusom praćena je epidemiološkim mjerama koje su značajno utjecale na mogućnost obavljanja nekih aktivnosti svakodnevnog života. Osobe oštećena vida, zbog izrazitog vizualnog karaktera epidemioloških mjera susrele su se u vrijeme pandemije i prvog lockdowna (u RH od ožujka do svibnja 2020.) s dodatnim izazovima u svakodnevnom životu. Cilj ovog rada je ispitati razlike u nekim aspektima svakodnevnog života osoba oštećena vida prije i za vrijeme pandemije COVID-19, odnosno prvog lockdowna uslijed širenja virusa. Ispitane su frekvencije aktivnosti rekreacije, kupovine i transporta na 17 varijabli prije pandemije COVID-19 i za vrijeme prvog lockdowna u Hrvatskoj. Upitnik je popunilo 45 osoba oštećena vida u travnju 2020. Modelom robustne diksriminacijske analize testirane su razlike između slijepih i slabovidnih te muškaraca i žena oštećena vida u frekvencijama aktivnosti prije te za vrijeme prvog lockdowna. Rezultati pokazuju statistički značajne razlike na nekim testiranim varijablama. Slijepi su prije pandemije češće samostalno i uz videćeg pratitelja kupovali namirnice i lijekove, a slabovidni za vrijeme pandemije. Dok su prije slabovidni češće vježbali i naručivali online naručivali namirnice, za vrijeme pandemije online narudžbu i dostavu gotove hrane češće koristili slijepi. Žene su prije češće od muškaraca samostalno nabavljale namirnice i lijekove, a muškarci su više koristili videćeg vodiča, dok za vrijeme pandemije žene češće prepuštale nabavku drugima, muškarci su se više rekreirali. S obzirom na iskazane razlike u aktivnostima te različitom utjecaju COVID-19 na muškarce i žene oštećena vida te slijepe i slabovidne osobe, potrebno je daljnje istraživanje razloga tih razlika kako bi se u kriznim situacijama mogla pružati primjerena usluga najugroženijima.

Ključne riječi: slijepe i slabovidne osobe, orijentacija i kretanje, rekreacija, kupovina, COVID-19

ABSTRACT
COVID-19 pandemic and its corresponding epidemiological guidelines affected tremendously the ability to perform daily life activities. Persons with visual impairment due to the visual aspect of epidemiological guidelines during the first lockdown in Croatia (March to May 2020) encountered additional challenges in everyday life. The aim of this paper is to examine the differences in some aspects of everyday life of visually impaired persons before and during the COVID-19 pandemic (the first lockdown). The frequencies of recreational, shopping and transport activities on 17 variables before the pandemic and during the first lockdown in Croatia were examined. 45 visually impaired people completed the questionnaire in April 2020. The robust discriminatory analysis model tested the differences between blind and low vision persons, as well as men and women in frequencies of activities before and during the first lockdown. The results show statistically significant differences on some variables. The blind bought groceries

and medicines on their own and with a sighted guide more often before the pandemic, those with low vision did that more often during the pandemic. Those with low vision exercised and order groceries online more frequently before, while during the pandemic online ordering of groceries and delivery of meals was more often chosen by the blind. Women used to shop for groceries and medicines on their own more often than men, and men used the sighted guide more before the pandemic. During the pandemic women more often left shopping to others, and men were more recreational. Given the differences in activities and the different impact of COVID-19 on visually impaired men and women, as well as blind and low vision persons, it is necessary to further investigate the reasons for these differences to provide appropriate services to the most vulnerable in crisis situations.

Keywords: blind, low vision, orientation anad mobility, recreation, COVID-19

UVOD

U ožujku 2020. pandemija COVID-19 pokrenula je događaje s kakvima se opća populacija, ali i znanstvena i stručna zajednica nije susrela. Javnozdravstveni sustav našao se pod velikim opterećenjem uslijed čega je gotovo u svim zemljama svijeta pa tako i zemljama Europe proglašen lockdown te donijet čitav niz epidemioloških mjera i preporuka koje uključuju socijalnu distancu, čestu dezinfekciju ruku, nošenje maski, ukidanje ili redukciju javnog prijevoza, rad od kuće i mnoge druge. U vrtlogu pandemije i nesigurnosti kako će se ista razvijati, naglasak donositelja politika bio je prvenstveno na očuvanju zdravstvenog sustava. U toj početnoj fazi, obzirom na manjak informacija o COVID-19, mjere su donošene za opću populaciju, a ne za manje skupine. Osobe oštećena vida, koje se susreću s različitim izazovima u svakodnevnom životu i samostalnosti (Elgendy et al., 2019), zbog izrazito vizualnih karakteristika mjera suočili su se s novom paletom izazova.

Svakodnevne vještine uključuju širok spektar vještina i aktivnosti poput osobne higijene; brige o prostoru u kojem osoba živi; odlazak u trgovinu, banku i sl.; rekreacijske aktivnosti i dr. Temelj vještina svakodnevnog života su dobro usvojene vještine kretanja ili u nedostatku istih podrška obitelji, prijatelja ili profesionalaca koji preuzimaju izvršavanje aktivnosti na sebe. Izazovi u kretanju osoba oštećena vida uključuju nedostatak samopouzdanja za samostalan izlazak i odlazak na nepoznata mjesta, nesigurnosti povezane sa sudaranjem s različitim objektima u okolini te strahovi u kompleksnom prometnom okruženju (Pavey et al., 2009; Ball & Nicolle, 2015). Zasebno se mogu izdvojiti i poteškoće slabovidnih osoba u kretanju među kojima su dominantne poteškoće s upravljanjem svjetlom; percepcija visinskih promjena te općenito anksioznost povezana s prelaskom ceste i kontrolom prometa (Blasch et al., 2010).

Prisustvo osoba oštećena vida u aktivnostima kupovine pruža mogućnost sudjelovanja u normalnim svakodnevnim aktivnostima i ostvarivanja nekih socijalnih uloga, a kada se ta mogućnost nudi osobe oštećena vida žele u njima sudjelovati umjesto da za njih to obavlja član obitelji, prijatelji ili pružatelj usluga (Baker, 2006). Odluku o uključivanju u aktivnosti kupovine osobe oštećene vida donose u skladu s nekim unutarnjim faktorima poput samopouzdanja, prisustva simptoma depresije ili anksioznosti te nekih vanjskih faktora poput socijalne podrške, fizičkog pristupa trgovini i dostupnim informacijama (Falchetti et al., 2016). Jones i suradnici (2019) u rezultatima svojeg istraživanja ističu da osobe oštećena vida imaju poteškoća u aktivnostima kupovine te da im je potrebna

podrška. Sukladno tome, osobe oštećena vida odabiru online kupovinu, umjesto fizičkih trgovina, ovisno o dostupnosti takvih usluga (Kaufman-Scarborough & Childers, 2009). Od izbijanja pandemije neka istraživanja promatrala su utjecaj iste na svakodnevno funkcioniranje i kretanje osoba oštećena vida. Jondani (2021) govori o poteškoćama u implementaciji strategija protiv COVID-19 i to u pristupu informacijama o prevencijskim strategijama; pravilnom nošenju maske i higijeni ruku te održavanju socijalne distance. Martinez i suradnici (2020), Rizzo i suradnici (2021), Suraweera i suradnici (2021) ističu potencijalne probleme u kretanju osoba oštećena vida, posebno izdvajajući prikupljanje okolinskih informacija, važnih za kretanje i svakodnevne vještine, striktno se pridržavajući epidemioloških mjera. Istraživanja promjena u svakodnevnom životu osoba oštećena vida za vrijeme pandemije identificirala su promjene u dnevnoj dinamici i izazove u samostalnom kretanju (Goggin & Ellis, 2020; Gombas & Csakvari, 2021; Oviedo-Cáceres et al., 2021; Rickly et al., 2020; Senjam, 2020).

Kako bi bolje razumjeli na koje aktivnosti i kod kojih grupa osoba oštećena vida u Hrvatskoj COVID-19 utječe i izazova promjene, a na temelju međunarodnih istraživanja, osmišljeno je ovo istraživanje. Cilj ovog istraživanja je ispitati razlike u aktivnostima između slijepih i slabovidnih te muškaraca i žena na području rekreacije, kupovine i transporta prije COVID-19 epidemije i za vrijeme lockdowna (travanj 2020.) u Hrvatskoj (tj. u vrijeme propisanih mjera zaštite od virusa COVID-19). Sukladno s ciljem istraživanja formirane su sljedeće hipoteze:

H1. Postoje statistički značajne razlike između slijepih i slabovidnih na varijablama prije COVID-a

H2. Postoje statistički značajne razlike između slijepih i slabovidnih na varijablama za vrijeme COVID-a

H3. Postoje statistički značajne razlike između muškaraca i žena oštećena vida na varijablama prije COVID-a

H4. Postoje statistički značajne razlike između muškaraca i žena oštećena vida na varijablama za vrijeme COVID-a

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak čini 45 odraslih osoba oštećena vida iz cijele Hrvatske, članova nacionalnih udruga za slijepe i slabovidne osobe.

Mjerni instrument

Za ispitivanje razlika među skupinama uzorka kreiran je upitnik samoprocjene. Upitnik ispituje frekvenciju aktivnosti iz područja kupovina, rekreacija i transport (KRT) prije COVID-19 epidemije i za vrijeme lockdowna u Hrvatskoj (Tablica 1.) tj. u vrijeme propisanih mjera zaštite od virusa COVID-19. Sastoji se od 17 varijabli za procjenu funkcioniranja prije epidemije COVID-19 kojima se ispituje i funkcioniranje za vrijeme epidemije COVID-19 tj. ukupno 34 varijable. Procjena frekvencija se vrši pomoću Likertove skale u 5 stupnjeva: nikad, rijetko, ponekad, često ili uvijek. 12 varijabli opisuje područje kupovine (nabavke namirnica i hrane te lijekova), 3 varijable opisuju područje rekreacije, a varijable 2 područje transporta. Uz to kreiran je i kratki upitnik

osnovnih demografskih podataka.

Tablica 1. Varijable upitnika KRT
Table 1. Questionnaire variables SRT (Shopping Recreation Transport)

KUP1	Namirnice sam nabavljao samostalno.
KUP2	Namirnice sam nabavljao odlaskom u trgovinu uz člana obitelji.
KUP3	Namirnice su za mene nabavljali članovi obitelji.
KUP4	Namirnice su za mene nabavljali susjedi.
KUP5	Namirnice sam nabavljao odlaskom u trgovinu uz poznanika ili
KUP6	Namirnice sam nabavljao uz pomoć videćeg pratitelja.
KUP7	Naručivao sam hranu i namirnice online dostavom.
KUP8	Koristio sam uslugu dostave gotove hrane (restorani/fast
KUP9	Odlazio sam u ljekarnu samostalno.
KUP10	Odlazio sam u ljekarnu uz pomoć videćeg pratitelja.
KUP11	Odlazak u ljekarnu obavljali su članovi obitelji.
KUP12	Prilikom kupovine koristio sam beskontaktni način plaćanja.
REK1	Izlazio sam samostalno u šetnje.
REK2	Obavljao sam rekreativne aktivnosti u vlastitom domu.
REK3	Obavljao sam rekreativne aktivnosti izvan vlastitog doma.
TRANS1	Koristio sam taxi usluge u kretanju.
TRANS2	Koristio sam javni prijevoz.

Način provođenja istraživanja

Instrument je uz poziv za anonimno sudjelovanje u istraživanju i napomene o etičkim postupcima kod ispunjavanja i obrade podataka, elektroničkim putem distribuiran Savezu slijepih Hrvatske koji ga je proslijedio svim nacionalnim udrugama slijepih i slabovidni u RH koje su članice Saveza. Upitnik se mogao popuniti elektronički u Word dokumentu te poslati na posebno kreirani mail za potrebe istraživanja, a kako bi se uključili i sudionici koji ne mogu popuniti upitnik elektronički omogućena je opcija besplatnog telefonskog ispunjavanja upitnika što je i navedeno u pozivu istraživanja. Sudionici su prije početka popunjavanja instrumenta upoznati s etičkim načelima i mogućnosti odustajanja u bilo kojem trenutku, kao i odbijanja odgovaranja na pitanja na koja ne žele odgovoriti. Istraživanje je provedeno u svibnju 2020. te je elektronskim putem pristiglo 42 upitnika, dok su 3 upitnika popunjena telefonski. Procedure istraživanja ispunile su sve etičke standarde.

Metode obrade podataka

Uz deskriptivnu analizu podataka korištena je i robustna diskriminacijaska analiza (ROBDIS) koja uključuje određivanje statistički značajne razlike među grupama, zatim određivanje diskriminacijskih struktura i univarijatnu analizu varijance (Nikolić, 1991).

REZULTATI

Upitnik je ispunilo 45 osoba oštećena vida (M=24 (46.7%) Ž=21 (53.3%)), od kojih se 31 identificiralo kao slijepe osobe (69%), a 14 njih kao slabovidne osobe (31%). Prosječna dob sudionika je 49 godina, a starosne su dobi između 22 i 80 godina.

Razlike po vidnom statusu

Prema modelu robustne diskriminacijske analize testirane su razlike između slijepih i slabovidnih u aktivnosti na varijablama prije COVID-a i za vrijeme COVID-a (Tablica 2.). S obzirom na $p<0.005$ u oba slučaja, možemo tvrditi da postoje statistički značajne razlike u aktivnostima slijepih i slabovidnih prije (Fisherov test ima vrijednost 12.80) te slijepih i slabovidnih za vrijeme COVID-a (Fisherov test ima vrijednost 16.72). Diskriminacijska funkcija je značajna stoga je daljnja interpretacija rezultata prikazana kroz strukturu diskriminacijskih funkcija prije i za vrijeme COVID-a (Tablica 2.).

Tablica 2. Rezultati robustne diskriminacijske analize
Table 2. Robust discriminant analysis results

Područja	Diskr. funkcija	Diskr. vrijednost (Lambda)	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	p
			slijepi	slabovidni	slijepi	slabovidni		
Prije COVID-a	1	0.7485	0.36	-0.79	0.91	1.00	12.80	**0.001**
Za vrijeme COVID-a	1	1.2033	0.45	1.00	1.00	1.12	16.72	**0.000**

Tablica 3. Struktura diskriminacijskih funkcija - razlike po vidnom statusu
Table 3. Structure of discriminant functions - visual status differences

Varijable prije COVID-a	Diskr. koeficijenti	Korelacije s diskr. funkcijom	Varijable za vrijeme COVID-a	Diskr. koeficijenti	Korelacije s diskr. funkcijom
KUP1	0.04	0.25	KUP1	0.16	0.31
KUP2	**0.30**	**0.18**	KUP2	0.11	0.19
KUP3	0.01	0.05	KUP3	-0.05	-0.31
KUP4	0.08	-0.11	KUP4	0.10	0.41
KUP5	-0.13	-0.14	**KUP5**	**0.62**	**0.77**
KUP6	0.23	0.00	KUP6	0.14	0.29
KUP7	-0.08	-0.19	KUP7	-0.08	-0.19
KUP8	0.06	-0.44	KUP8	-0.03	-0.17
KUP9	0.09	0.38	**KUP9**	**0.30**	**0.23**
KUP10	0.25	0.04	KUP10	0.09	0.36
KUP11	-0.14	-0.05	KUP11	0.08	-0.20
KUP12	**0.35**	**-0.41**	**KUP12**	**-0.43**	**-0.47**
REK1	-0.03	0.26	REK1	-0.24	-0.19
REK2	**-0.38**	**-0.24**	REK2	-0.06	-0.29
REK3	**0.38**	**0.62**	REK3	0.10	0.14
TRANS1	**0.31**	**-0.51**	**TRANS1**	**-0.43**	**-0.50**
TRANS2	**0.48**	**0.68**	TRANS2	0.00	0.00

U Tablici 3. najveći doprinos diskriminacijskoj funkciji između slijepih i slabovidnih prije COVID-a daju varijable KUP2 (Namirnice sam nabavljao odlaskom u trgovinu uz člana obitelji), KUP12 (Prilikom kupovine koristio sam beskontaktni način plaćanja), TRANS1 (Koristio sam taxi usluge u kretanju), TRANS2 (Koristio sam javni prijevoz) koja je najveći doprinos funkciji, REK2 (Obavljao sam rekreativne aktivnosti u vlastitom domu) i REK3 (Obavljao sam rekreativne aktivnosti izvan vlastitog doma). Slijepi iskazuju veću učestalost u svim navedenim varijablama, osim varijable REK2 u kojoj to iskazuju slabovidni. Nadalje, u istoj tablici najveći doprinos diskriminacijskoj funkciji

između slijepih i slabovidnih za vrijeme COVID-a daju varijable KUP5 (Namirnice sam nabavljao odlaskom u trgovinu uz poznanika ili susjeda), KUP9 (Odlazio sam u ljekarnu samostalno), KUP12 (Prilikom kupovine koristio sam beskontaktni način plaćanja) i TRANS1 (Koristio sam taxi usluge u kretanju). Slabovidni iskazuju veću učestalost u varijablama KUP5 i KUP9, a slijepi u varijablama TRANS1 i KUP12. Za daljnje testiranje statistički značajnih razlika među varijablama korištena je univarijatna analiza varijance (Tablica 4.).

Tablica 4. Statistički značajni rezultati univarijatne analize varijance - razlike po vidnom statusu
Table 4. Statistically significant univariate analysis of variance results - visual status differences

Varijable prije COVID-a	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	p	F1	P1
	slijepi	slabovidni	slijepi	slabovidni				
KUP1	0.01	-0.03	1.08	0.81	5.61	0.000	1.77	0.139
KUP4	0.03	-0.06	1.06	0.86	4.52	0.000	1.52	0.214
KUP6	0.08	-0.18	1.04	0.89	4.31	0.000	1.37	0.277
KUP7	-0.03	0.06	1.03	0.92	2.92	0.001	1.25	0.345
KUP8	0.02	-0.04	1.02	0.95	2.14	0.011	1.14	0.415
KUP9	0.03	-0.07	1.04	0.91	3.34	0.000	1.31	0.309
KUP10	0.09	-0.20	1.05	0.83	5.67	0.000	1.60	1.87
REK1	-0.01	0.03	1.08	0.80	5.77	0.000	1.80	0.133
REK2	-0.13	0.30	1.01	0.91	4.62	0.000	1.23	0.356
REK3	0.14	-0.30	0.92	1.10	3.30	0.002	1.44	0.200
TRANS1	0.11	-0.25	1.09	0.71	9.21	0.000	2.38	0.050
TRANS2	0.17	-0.38	1.01	0.87	6.49	0.000	1.33	0.301
Varijable za vrijeme COVID-a								
KUP1	-0.07	0.16	1.07	0.79	6.54	0.000	1.86	0.119
KUP4	-0.04	0.10	1.05	0.87	4.20	0.000	1.44	0.246
KUP6	-0.06	0.14	1.03	0.91	3.38	0.000	1.27	0.330
KUP7	0.04	-0.08	1.09	0.75	7.12	0.000	2.12	0.076
KUP8	0.01	-0.03	1.08	0.79	6.12	0.000	1.89	0.113
KUP9	-0.14	0.30	0.98	0.97	3.17	0.000	1.04	0.496
KUP10	-0.04	0.09	1.04	0.89	3.68	0.000	1.36	0.285
KUP11	-0.04	0.08	1.03	0.94	2.66	0.002	1.20	0.375
KUP12	0.20	-0.43	1.00	0.84	8.17	0.000	1.41	0.258

Fisher test (F1) za jednakost varijanci za sve varijable prije COVID-a iskazuje $p>0.005$ stoga su sve varijance jednake (Tablica 4.). Za varijable prije COVID-a statistički značajna razlika javlja se na 12 od 17 varijabli. Slijepi iskazuju statistički značajnu veću učestalost aktivnosti na varijablama KUP1 (Namirnice sam nabavljao samostalno), KUP4 (Namirnice su za mene nabavljali susjedi), KUP6 (Namirnice sam nabavljao uz pomoć videćeg pratitelja), KUP8 (Koristio sam uslugu dostave gotove hrane), KUP9 (Odlazio sam u ljekarnu samostalno), KUP10 (Odlazio sam u ljekarnu uz pomoć videćeg pratitelja), TRANS1 (Koristio sam taxi usluge u kretanju), TRANS2 (Koristio sam javni prijevoz), i REK3 (Obavljao sam rekreativne aktivnosti izvan vlastitog doma), a slabovidni na varijablama KUP7 (Naručivao sam hranu i namirnice online dostavom), REK1 (Izlazio sam samostalno u šetnje) i REK2 (Obavljao sam rekreativne aktivnosti u vlastitom domu). Za varijable za vrijeme COVID-a Fisherov test (F1) pokazuje jednakost varijanci za sve varijable osim KUP5, TRANS1 i TRANS2. Statistički značajne razlike između slijepih i slabovidnih za vrijeme COVID-a postoje na 9 od 17 varijabli. Slabovidni iskazuju veću učestalost na 6 varijabli, a slijepi na 3 varijable. Slabovidni iskazuju veću učestalost aktivnosti na varijablama KUP1 (Namirnice sam

nabavljao samostalno), KUP4 (Namirnice su za mene nabavljali susjedi), KUP6 (Namirnice sam nabavljao uz pomoć videćeg pratitelja), KUP9 (Odlazio sam u ljekarnu samostalno), KUP10 (Odlazio sam u ljekarnu uz pomoć videćeg pratitelja), KUP11 (Odlazak u ljekarnu obavljali su članovi obitelji), i a slijepi na varijablama KUP7 (Naručivao sam hranu i namirnice online dostavom), KUP8 (Koristio sam uslugu dostave gotove hrane) i KUP12 (Prilikom kupovine koristio sam beskontaktni način plaćanja). Stoga se djelomično potvrđuje H1 i H2.

Razlike po spolu

Postoje statistički značajne razlike između muškaraca i žena oštećena vida na varijablama prije COVID-a. Postoje statistički značajne razlike između muškaraca i žena oštećena vida na varijablama za vrijeme COVID-a. P vrijednost za Fisherov test u oba slučaja iznosi manje od 0.005 te možemo tvrditi da postoje statistički značajne razlike u aktivnostima muškaraca i žena prije (Fisherov test ima vrijednost 10.59) te za vrijeme COVID-a (Fisherov test ima vrijednost 15.47). Diskriminacijska funkcija je značajna stoga je daljnja interpretacija rezultata prikazana kroz strukturu diskriminacijskih funkcija prije i za vrijeme COVID-a (Tablica 5.).

Tablica 5. Rezultati robustne diskriminacijske analize – razlike po spolu
Table 5. Robust discriminant analysis results - gender differences

Područja	Diskr. funkcija	Diskr. vrijednost (Lambda)	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	p
			muški	ženski	muški	ženski		
Prije COVID-a	1	0.5693	-0.50	0.57	1.33	1.02	10.59	**0.003**
Za vrijeme COVID-a	1	6.442	-0.53	0.60	0.99	0.98	15.47	**0.001**

Tablica 6. Struktura diskriminacijskih funkcija - razlike po spolu
Table 6. Structure of discriminant functions - gender differences

Varijable prije COVID-a	Diskr. koeficijenti	Korelacije s diskr. funkcijom	Varijable za vrijeme COVID-a	Diskr. koeficijenti	Korelacije s diskr. funkcijom
KUP1	**0.38**	0.65	KUP1	0.23	-0.16
KUP2	0.21	0.34	KUP2	-0.03	-0.21
KUP3	-0.19	-0.22	KUP3	0.28	0.35
KUP4	**0.42**	0.25	**KUP4**	**0.35**	0.56
KUP5	0.19	0.18	KUP5	0.05	0.08
KUP6	-0.23	-0.61	KUP6	-0.02	0.12
KUP7	0.11	0.32	**KUP7**	**-0.37**	-0.48
KUP8	0.13	0.38	KUP8	-0.05	0.07
KUP9	0.27	0.60	KUP9	0.08	-0.31
KUP10	-0.29	-0.54	KUP10	0.14	-0.02
KUP11	0.14	0.02	**KUP11**	**0.40**	0.34
KUP12	0.28	0.11	KUP12	0.14	-0.16
REK1	0.19	0.67	**REK1**	**-0.36**	-0.72
REK2	**-0.40**	-0.24	**REK2**	**-0.38**	-0.56
REK3	-0.15	0.12	**REK3**	**-0.34**	-0.41
TRANS1	0.09	0.26	TRANS1	0.05	-0.07
TRANS2	-0.01	0.49	TRANS2	0.00	0.00

Najveći doprinos diskriminacijskoj funkciji (Tablica 6.) između muškaraca i žena prije COVID-a daju varijable KUP1 (Namirnice sam nabavljao samostalno), KUP4 (Namirnice su za mene nabavljali susjedi), REK2 (Obavljao sam rekreativne aktivnosti u vlastitom domu). Žene iskazuju veću učestalost u varijablama KUP1 i KUP4, a muškarci u varijabli REK2. Najveći doprinos diskriminacijskoj funkciji između muškaraca i žena za vrijeme COVID-a daje 6 varijabli. Žene iskazuju veću učestalost u varijablama KUP7 (Naručivao sam hranu i namirnice online dostavom), REK1 (Izlazio sam samostalno u šetnje) i REK2 (Obavljao sam rekreativne aktivnosti u vlastitom domu), REK3 (Obavljao sam rekreativne aktivnosti izvan vlastitog doma), a muškarci u varijablama KUP4 (Namirnice su za mene nabavljali susjedi), i KUP11 (Odlazak u ljekarnu obavljali su članovi obitelji). Za daljnje testiranje statistički značajnih razlika među varijablama korištena je univarijatna analiza varijance (Tablica 7.).

Tablica 7. statistički značajni rezultati univarijatne analize varijance - spolne razlike
Table 7. Statistically significant univariate analysis of variance results - gender differences

Varijable prije COVID-a	**Aritmetičke sredine**		**Standardne devijacije**		**F**	**p**	**F1**	**P1**
	muški	**ženski**	**muški**	**ženski**				
KUP1	-0.19	0.22	0.98	0.98	2.89	0.002	1.01	0.483
KUP2	-0.10	0.12	1.12	0.83	2.43	0.006	1.84	0.085
KUP4	-0.21	0.24	0.84	1.11	2.50	0.006	1.77	0.095
KUP6	0.12	-0.13	1.06	0.91	2.11	0.017	1.34	0.256
KUP9	-0.13	0.15	0.98	1.01	1.83	0.048	1.06	0.439
KUP10	0.14	-0.16	1.07	0.88	2.61	0.003	1.46	0.196
KUP12	-0.14	0.16	1.03	0.94	2.25	0.011	1.20	0.343
REK2	0.20	-0.23	0.93	1.03	2.78	0.003	1.23	0.316
Varijable za vrijeme COVID-a								
KUP4	-0.19	0.21	0.89	1.07	2.29	0.012	1.43	0.204
KUP11	-0.21	0.24	0.93	1.02	3.14	0.001	1.20	0.334
REK1	0.19	-0.22	0.87	1.09	2.20	0.015	1.59	0.143
REK2	0.20	-0.23	0.91	1.04	2.78	0.003	1.30	0.272
REK3	0.18	-0.20	1.10	0.83	3.47	0.000	1.73	0.110

Fisher test za jednakost varijanci za sve varijable, osim varijable 8 prije COVID-a iskazuje $p > 0.005$ stoga se prihvaća hipoteza da su varijance jednake na ostalim varijablama. Za varijable prije COVID-a statistički značajna razlika javlja se na 8 od 17 varijabla. Žene iskazuju veću učestalost aktivnosti na varijablama KUP1 (Namirnice sam nabavljao samostalno), KUP2 (Namirnice sam nabavljao odlaskom u trgovinu uz člana obitelji), KUP4 (Namirnice su za mene nabavljali susjedi), KUP9 (Odlazio sam u ljekarnu samostalno) i KUP12 (Prilikom kupovine koristio sam beskontaktni način plaćanja), a muškarci na varijablama KUP6 (Namirnice sam nabavljao uz pomoć videćeg pratitelja), KUP10 (Odlazio sam u ljekarnu uz pomoć videćeg pratitelja) i REK2 (Obavljao sam rekreativne aktivnosti u vlastitom domu). Za varijable za vrijeme COVID-a Fisherov test pokazuje jednakost varijanci za sve varijable osim varijable 8. Statistički značajne razlike između muškaraca i žena za vrijeme COVID-a postoje na 5 od 17 ukupnih varijabli. Žene iskazuju veću učestalost na varijablama KUP4 (Namirnice su za mene nabavljali susjedi), KUP11 (Odlazak u ljekarnu obavljali su članovi obitelji), a muškarci na varijablama REK1 (Izlazio sam samostalno u šetnje) i REK2 (Obavljao

sam rekreativne aktivnosti u vlastitom domu), REK3 (Obavljao sam rekreativne aktivnosti izvan vlastitog doma). Djelomično se potvrđuje H3 i H4.

DISKUSIJA

Prije korone slabovidni su češće od slijepih naručivali hranu i namirnice online, samostalno šetali i vježbali doma, a slijepi češće kupovali namirnice samostalno i koristili videćeg pratitelja, koristili susjede za nabavljanje namirnica, odlazili u ljekarnu samostalno i uz videćeg pratitelja, koristili taxi, javni prijevoz, rekreirali se izvan doma i naručivali gotovu hranu. Za vrijeme COVID-a slabovidni su češće od slijepih kupovali namirnice samostalno i uz videćeg pratitelja, koristili susjede za nabavljanje namirnice umjesto njih, odlazili u ljekarnu samostalno i uz videćeg pratitelja, koristili obitelj da odlaze u ljekarnu umjesto njih, a slijepi su češće online naručivali hranu i namirnice te naručivali gotovu hranu i koristili beskontaktni način plaćanja. Iz rezultata evidentna je promjena dinamike u svakodnevnim aktivnostima i kretanju osoba oštećena vida, bez obzira promatramo li fokusirano samo slijepe ili slabovidne osobe. Ta promjena dinamike sukladna je s istraživanjima Goggin i Ellis (2020), Gombas i Csakvari (2021), Oviedo-Cáceres i suradnika (2021), Rickly i suradnika (2020), Senjam (2020). U pripremi istraživanja i prema postavljenim hipotezama ova promjena dinamike je očekivana. Posebno je opravdana promijenjena dinamika kada znamo da je većina mjera, uspostavljena početkom pandemije izrazito vizualna te kao takva predstavlja dodatni izazov za osobe oštećena vida. Možemo reći da iako su prije korone slijepi samostalniji u nabavci namirnica i lijekova da se ta samostalnost za vrijeme korone smanjila te su samostalniji bili slabovidni, dok su slijepi više preferirali da im se namirnice i gotova hrana dostavlja, a kad su izlazili češće bi koristili beskontaktni način plaćanja. Trend beskontaktnog plaćanja osoba oštećena vida primijećen je u istraživanju Kaufman-Scarborough i Childers (2009) puno prije nastupanja pandemije. Iako je pandemija donijela niz izazova za osobe oštećena vida, nehotice je potakla i pozitivna trend u korištenju beskontaktnog načina plaćanja prvenstveno slijepih osoba. Slijepi su prije korone češće koristili videćeg vodiča, a slabovidni za vrijeme pandemije. Ovaj rezultat upućuje da su se slijepi u vrijeme pandemije odrekli samostalnog kretanja, kako zbog izlaska u trgovinu ili zbog rekreacije, međutim u manjoj mjeri koriste videćeg vodiča. Razloge odricanja samostalnosti ili kretanja uz videćeg vodiča potrebno je dodatno istražiti. Dobiveni rezultati nisu u skladu s istraživanjem Rickly i suradnika (2020) prema kojima su osobe s blagim i umjerenim oštećenjem vida sklonije adaptirati se za vrijeme COVID-a kako bi i dalje izvodile aktivnosti koje su radile i prije, te su tražile manje podršku nego osobe s težim oštećenjem vida, a obje su grupe jednako koristile tehnologije za kupovinu. Također, nisu pronašli razlike u stupnjevima uključenosti koji uključuje mobilnost između onih s blagim i umjerenim oštećenjem vida (Rickly et al., 2020). Samo zato jer nije bilo razlike među slijepim i slabovidnim ne znaci da se obje skupine nisu jednako susretale s poteškoćama. Rickly i suradnici (2020) govore da čak 69% OOV izražava veću ovisnost o drugima.

Prije korone žene su češće od muškaraca samostalno i uz obitelj nabavljale namirnice, koristile susjede za kupovinu umjesto njih, samostalno su nabavljale lijekove, beskontaktno plaćale, a muškarci su češće od žena koristili videćeg vodiča za nabavku namirnica i lijekova te rekreirali se kod kuće. Rezultati su u skladu s drugim

istraživanjima koja ističu da je svrha putovanja kod žena češće kupovina, posjet zdravstvenim ustanovama i školama te su sklonije putovanju kao podrška i pratnja djeci, starijima i osobama s invaliditetom (CIVITAS, 2016). Te su razlike u samostalnosti kupovanja namirnica i lijekova nestale za vrijeme lockdowna, što se podudara s nalazima istraživanja prema kojima osobe oštećena vida tvrde na nisu u mogućnosti i imaju poteškoće s slijeđenjem epidemioloških preporuka i držanja distance (Senjam, 2020). Rickly i suradnici (2020) nisu pronašli razlike prema spolovima u stupnjevima uključenosti koji uključuje mobilnost. Za vrijeme korone žene su češće koristile susjede i obitelj da umjesto njih obavljaju kupovinu namirnica i lijekova, a za vrijeme korone muškarci su češće obavljali rekreativne aktivnosti vježbanja kod kuće i izvan kuće te šetanje. Očekivano je da će slabovidni ipak biti samostalniji od slijepih zbog lakšeg pridržavanja distance i propisnih epidemioloških mjera za vrijeme pandemije, a slijepi će više izbjegavati bilo kakav kontakt što je i potvrđeno hipotezama. Iznenađujući rezultat je pak da su muškarci i prije i za vrijeme korone više uključeni u rekreativne aktivnosti što bi se moglo pripisati još duboko ukorijenjenim kulturnim očekivanjima muškaraca vezanih uz kućanstvo, njihove obaveze uz djecu koje im omogućuju više slobodnog vremena za razliku od žena koje preuzimaju većinu zadataka veznih uz brigu o djeci.

Limitacije ovog istraživanja proizlaze iz malog uzorka, te sudjelovanja smo zainteresiranih osoba oštećena vida u istraživanju. Također, ovim rezultatima ne ispituju se točni razlozi i uzročno posljedična veza razlika nastalih u KRT-u i COVID-a. U obzir nisu uzete ni neke druge demografske karakteristike kao život u ruralnom ili urbanom okruženju, ekonomske mogućnosti ispitanika koje bi mogle utjecati na dostupnost usluga dostave hrane ili namirnica, te usluga videćeg vodiča.

ZAKLJUČCI

Pandemija COVID-19 izazvala je veliki poremećaj u svakodnevnom životu kako opće populacije tako i osoba oštećena vida. I ovo istraživanje pokazalo je promjenu u dinamici nekih aspekata svakodnevnog života osoba oštećena vida s određenim naglascima na razlike između slijepih i slabovidnih osoba te muškaraca i žena oštećena vida. Obzirom na utvrđenu promjenu dinamike i u jednoj i drugoj istraživanoj skupini, potrebno je izraditi ili dopuniti postojeće socijalne politike i mehanizme podrške koji će u slučaju ponovne eskalacije pandemije COVID-19 ili pojave nekog druge krize omogućiti pravovremenu i sveobuhvatnu podršku populaciji osoba oštećena vida. Sudionici ovog istraživanja kontaktirani su kroz krovnu organizaciju slijepih u Hrvatskoj (Hrvatski savez slijepih) te pripadajućih županijskih udruga, pa stoga posljedično, sudionici ovog istraživanja su osobe oštećena vida koje su se o pandemiji mogle informirati kroz Savez i udruge te ostvarivati neke usluge u vrijeme pandemije (videći pratitelj). Razvoj spomenutih politika i mehanizama podrške morao bi biti usmjeren i na one osobe oštećena vida koje nisu obuhvaćene radom Saveza i udruga.

Iskazane razlike u aktivnostima te različitom utjecaju COVID-19 na muškarce i žene oštećena vida te slijepe i slabovidne osobe, upućuju na daljnje istraživanje razloga tih razlika kako bi se u kriznim situacijama mogla pružati primjerena usluga najugroženijima.

LITERATURA

Baker, S. (2006). Consumer normalcy: Understanding the value of shopping through narratives of consumers with visual impairments. *Journal of Retailing, 82*(1), 37-50. https://doi.org/10.1016/j.jretai.2005.11.003

Ball, E. M. & Nicolle, C. A. (2015). Changing what it Means to be "Normal": A Grounded Theory Study, of the Mobility Choices of People who are Blind or Have Low Vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *109*(4), 291-301. https://doi.org/10.1177/0145482X1510900405

CIVITAS. (2016). *Gender equality and mobility: mind the gap!* Preuzeto 20. veljače 2020. sa https://civitas.eu/sites/default/files/civ_pol-an2_m_web.pdf

Elgendy, M., Sik-Lanyi, C., & Kelemen, A. (2019). Making Shopping Easy for People with Visual Impairment Using Mobile Assistive Technologies. *Applied Sciences*, *9*(6), 1061. https://doi.org/10.3390/app9061061

Falchetti, C., Ponchio, M. C., & Botelho, N. L. P. (2016). Understanding the vulnerability of blind consumers: Adaptation in the marketplace, personal traits and coping strategies. *Journal of Marketing Management*, *32*(3-4), 313-334. https://doi.org/10.1080/0267257X.2015.1119710

Goggin, G., & Ellis, K. (2020). Disability, communication, and life itself in the COVID-19 pandemic. *Health Sociology Review*, *29*(2), 168-176. https://doi.org/10.1080/14461242.2020.1784020

Gombas, J., & Csakvari, J. (2021). Experiences of individuals with blindness or visual impairment during the COVID-19 pandemic lockdown in Hungary. *British Journal of Visual Impairment*, 026461962199069. https://doi.org/10.1177/0264619621990695

Jondani, J. A. (2021). Strategies for Addressing the Special Needs of People with Visual Impairments During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *115*(3), 263-267. https://doi.org/10.1177/0145482X211014334

Jones, N., Bartlett, H. E., & Cooke, R. (2019). An analysis of the impact of visual impairment on activities of daily living and vision-related quality of life in a visually impaired adult population. *British Journal of Visual Impairment*, *37*(1), 50-63. https://doi.org/10.1177/0264619618814071

Kaufman-Scarborough, C., & Childers, T. L. (2009). Understanding Markets as Online Public Places: Insights from Consumers with Visual Impairments. *Journal of Public Policy & Marketing*, *28*(1), 16-28. https://doi.org/10.1509/jppm.28.1.16

Martinez, M., Yang, K., Constantinescu, A., & Stiefelhagen, R. (2020). Helping the Blind to Get through COVID-19: Social Distancing Assistant Using Real-Time Semantic Segmentation on RGB-D Video. *Sensors*, *20*(18), 5202. https://doi.org/10.3390/s20185202

Nikolić, B. (1991). Neki modeli za rješavanje problema planiranja i kontrole transformacijskih procesa u primjeni kompjutora kod osoba s teškoćama socijalne integracije. *Defektologija*, *28*(1), 129-139.

Oviedo-Cáceres, M. D. P., Arias-Pineda, K. N., Yepes-Camacho, M. D. R., & Montoya Falla, P. (2021). COVID-19 Pandemic: Experiences of People with Visual Impairment. *Investigacion Y Educacion En Enfermeria*, *39*(1). https://doi.org/10.17533/udea.iee.v38n3e09

Pavey, S., Dodgson, A., Douglas, G., & Clements, B. (2009). *Travel, transport, and mobility of people who are blind and partially sighted in the UK*. Royal National Institute of Blind People.

Rickly, J., Halpern, N., Hansen, M., McCabe, S., & Fellenor, J. (2020). *Covid-19: The effects of isolation and social distancing on people with vision impairment.* Research report. The University of Nottingham. http://doi.org/10.17639/nott.7074

Rizzo, J., Beheshti, M., Fang, Y., Flanagan, S., & Giudice, N. A. (2021). COVID-19 and Visual Disability: Can't Look and Now Don't Touch. *PM&R*, *13*(4), 415-421. https://doi.org/10.1002/pmrj.12541

Senjam, S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on people living with visual disability. *Indian Journal of Ophthalmology*, *68*(7), 1367. https://doi.org/10.4103/ijo.IJO_1513_20

Suraweera, T., Jayathilaka, R., & Thelijjagoda, S. (2021). A nightmare in a 'darker' world: Persons with blindness under the Sri Lanka's COVID-19 shutdown. *Disability & Society*, *36*(7), 1192-1196. https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1927671

Wiener W. R., Welsh R. L., & Blasch, B. B. (2010). *Foundations of Orientation and Mobility, 3rd Edition, Volume 1*. New York: American Foundation for the Blind.

TERAPIJSKO VJEŽBANJE I KVALITETA ŽIVOTA OSOBA OBOLJELIH OD MULTIPLE SKLEROZE

THERAPEUTIC EXERCISE AND QUALITY OF LIFE OF PERSONS WITH MULTIPLE SCLEROSIS

Danijela BELIĆ, Anica KUZMIĆ
Odjel za fizioterapiju, Sveučilište Sjever, Varaždin, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT
Multipla skleroza spada u skupinu demijelinizacijskih, kroničnih bolesti, koja najčešće zahvaća ženski spol radno aktivnog stanovništva. Simptomi se razlikuju od osobe do osobe, a najčešće se javljaju umor, dvoslike, vrtoglavice, narušena ravnoteža i koordinacija, otežana kontrola mokrenja, poremećaj govora kao i mentalni poremećaji. U fizioterapijskom programu najvažnije mjesto zauzimaju terapijske vježbe koje bolesnik provodi u zdravstvenoj ustanovi, ali i kod svoje kuće. Za bolju kvalitetu života oboljelih osoba neophodno je provoditi vježbe relaksacije, vježbe mobilnosti, vježbe za poboljšanje ravnoteže i snage te vježbe s pomagalima poput vježbi sa loptom, bučicama, utezima i elastičnim trakama. Uz provođenje terapijskih vježbi, važnu ulogu ima fizioterapeut u edukaciji bolesnika o pozicioniranju i zaštitnim položajima tijekom aktivnosti svakodnevnog života. Prilikom izrade programa terapijskog vježbanja važno je provesti procjenu funkcionalnog statusa. Za procjenu kvalitete života koriste se Barthelov indeks i Bergova skala procjene ravnoteže. Zbog svoje složenosti te izmjenjivanja faza remisije i egzacerbacije ova autoimuna bolest često ima za posljedicu određeni stupanj onesposobljenosti bolesnika. Stoga je od iznimne važnosti provođenje različitih oblika vježbanja i kod kuće usklađen s ciljem unaprjeđenja kvalitete života oboljelih i usporavanju progresije bolesti. Uz provođenje vježbi i edukaciju oboljele osobe neophodna je i edukacija obitelji te okoline u kojoj osoba živi, kao i važnost motivacije i psihološke podrške.

Ključne riječi: terapijsko vježbanje, multipla skleroza, funkcionalni status, kvaliteta života

ABSTRACT
Multiple sclerosis belongs to the group of demyelinating, chronic diseases, which most often affects the females of the working population. Symptoms vary from person to person, and the most common are fatigue, double vision, dizziness, impaired balance and coordination, difficulty controlling urination, speech disorder as well as mental disorders. In the physiotherapy program, the most important place is occupied by therapeutic exercises that the patient perform in the health institution, but also at home. For a better quality of life it is necessary to perform relaxation exercises, mobility exercises, exercises to improve balance and strength, and exercises with aids such as exercises with a ball, dumbbells, weights and elastic bands. In addition to conducting therapeutic exercises, an important role of physiotherapist is in educating patients about positioning and protective positions during daily life activities. When designing a therapeutic exercise program, it is important to perform assessment of functional status. The Barthel index and the Berg balance equilibrium scale are used to assess quality of life. Due to its complexity and the alternation of remission and exacerbation phases, this autoimmune disease often results in a certain degree of patient disability. Therefore, it is extremely important to carry out various types of exercise at home in line with the goal of improving the quality of life of patients and slowing the progression of the disease. Also, it is necessary to educate the

family and the environment in which the person lives, as well as the importance of motivation and psychological support.

Keywords: therapeutic exercise, multiple sclerosis, functional status, quality of life

UVOD

Multipla skleroza (u daljnjem tekstu MS) je kronična, nepredvidljiva bolest koja zahvaća središnji živčani sustav. Spada u skupinu demijelinizacijskih bolesti neurološkog sustava tijekom koje dolazi do djelomičnog ili potpunog razaranja mijelinskog omotača živca. Pripada skupini neurodegenerativnih autoimunih oboljenja koje najčešće zahvaća radno aktivnu populaciju (Šendula-Jengić i Guščići, 2012). Počinje između 15. i 45. godine života, ali se može javiti i tijekom djetinjstva i u starijoj životnoj dobi, iako vrlo rjeđe. Dva do tri puta više zahvaća žene nego muškarce, ali kod muškaraca bolest često brže napreduje, te se može uočiti veći stupanj invaliditeta (Kamińska, Koper, Piechal, & Kemona, 2017). Što se tiče geografske raspodjele, prevalencija MS raste sa udaljenošću od ekvatora, što znači područje više udaljeno od ekvatora prevalencija bolesti u toj državi je veća. Republika Hrvatska, također spada u zemlje s velikom prevalencijom od oboljenja, a iznosi oko 135-145 oboljelih/100.000 stanovnika, što ukupno iznosi više od 4.000 oboljelih i to najviše na području Gorskog Kotara. Osobe oboljele od MS tijekom života prolaze kroz razne simptome koji mogu narušiti normalno motoričko, senzorno i kognitivno funkcioniranje. Bolest započinje kao opća slabost i umor što zapravo mogu biti simptomi i svih drugih bolesti, a tek onda se jave dvoslike, vrtoglavice, narušena ravnoteža i koordinacija, otežana kontrola mokrenja, poremećaj govora kao i mentalni poremećaji. Sve navedeno narušava kvalitetu života oboljele osobe i neminovno povećanje onesposobljenja i funkcioniranja (Šendula-Jengić, 2010). Liječenje oboljelih od MS obuhvaća cjeloviti i detaljan pristup uz primjenu farmakološke terapije i neurorehabilitacije. Uz navedeno, neophodna je i primjena psihoterapijskih postupaka kao i simptomatske terapije (Kubsik-Gidlewska et al., 2017). Potencijalno rješenje za postizanjem odgovarajuće razine aktivnosti, bolje funkcije tjelesnih i mentalnih sustava, te poboljšanje kvalitete života doprinosi i provođenje redovite tjelovježbe. Provođenjem redovite tjelovježbe utječe se na simptome same bolesti, tj. dolazi do poboljšanja ravnoteže, povećanja mišićne snage i fleksibilnosti, smanjenja umora, poboljšanja kardiorespiratorne kondicije i slično. Provode se vježbe relaksacije, vježbe ravnoteže, vježbe snage, vježbe mobilnosti, vježbe istezanja i spretnosti. Također se mogu provoditi i vježbe hoda kao i vježbe s loptom, bučicama, elastičnim trakama i utezima (Šendula-Jengić i Guščići, 2012). Halabchi i suradnici u svojim istraživanjima provedenih učinaka terapijskog vježbanja upućuju na znatna poboljšanja kod mišićne snage, ravnoteže, fleksibilnosti, kardiorespiratorne kondicije a isto tako je zamijećeno i smanjenje umora te bolja kvaliteta života. Nadalje, provođenjem najmanje 30 minuta aerobne aktivnosti umjerenog intenziteta 2 puta tjedno, kao i provođenje vježbi snage za glavne skupine mišića 2 puta tjedno također utječu na poboljšanu kvalitetu života oboljele osobe (Latimer-Cheung, 2013).

RAZRADA

U fizioterapijskom programu liječenja oboljelih od MS najvažnije mjesto zauzimaju terapijske vježbe koje bolesnik provodi u zdravstvenoj ustanovi, ali i kod svoje kuće. Prije same izrade programa vježbanja potrebno je napraviti stručnu fizioterapijsku procjenu funkcionalnog statusa osobe oboljele od MS. Za procjenu stupnja funkcionalnog oštećenja i kvalitete života koriste se Bergova skala ravnoteže i Barthelov indeks. Barthelov indeks ili Barthelova skala se koristi za procjenu funkcionalne ne/ovisnosti u aktivnostima svakodnevnog života. Korištenjem spomenutog indeksa procjenjuje se da li pojedinac može izvesti zadanu aktivnost samostalno, da li mu je djelomično potrebna tuđa pomoći ili u potpunosti ovisi o pomoći druge osobe (Tabela 1.) (Strini, Piazzetta, Gallo, & Schiavolin, 2020). Navedeni indeks jedan je od najraširenijih alata procjene u neurološkoj rehabilitaciji kod osoba oboljelih od multiple skleroze (Prodinger O'Connor, Stucki, & Tennant, 2017).

Tabela 1. Barthel indeks
Table 1. Barthel index

OSOBNA NJEGA	0-ovisnost o pomoći druge osobe, 5- neovisnost
HRANJENJE	0-ovisnost o pomoći druge osobe, 5-potrebna pomoć za rezanje…i sl.
OBLAČENJE	0-ovisnost, 5-potrebna određena pomoć, 10-neovisnost
TRANSFERI (krevet-kolica-krevet)	0-ovisnost, bez ravnoteže za sjedenje, 5-znatna pomoć za sjedanje, 10-mala pomoć, 15-neovisnost
POKRETLJIVOST U INVALIDSKIM KOLICIMA	0-nemogućnost upravljanja ni elektromotornim kolicima, 5-pokretljivost u elektromotornim kolicima, 10-pokretljivost u standardnim invalidskim kolicima
POKRETLJIVOST (u istom nivou)	0-nepokretnost na duljini manjoj od 50 m, 5-neovisan u invalidskim kolicima većoj od 50 m, 10-hodanje uz pomoć jedne osobe većoj od 50 m, 15-neovisnost, uz uporabu pomagala (štaka, štap) većoj od 50 m.
KRETANJE PO STUBAMA	0-ovisnost, 5-potrebna pomoć druge osobe, 10-neovisnost
KORIŠTENJE TOALETA	0-ovisnost, 5-potrebna određena pomoć, 10-neovisnost
KONTROLA STOLICE	0-inkontinetnost, 5-povremene nezgode zbog inkontinencije, 10-neovisnost
KONTROLA MJEHURA	0-inkontinencija, kateteriziranje, 5-povremene nezgode zbog inkontinencije, 10-neovisnost

Temelj izvođenja svakodnevnih aktivnosti za pojedinca je upravo sposobnost ravnoteže. S obzirom da kod osoba oboljelih od MS dolazi do narušavanja ravnoteže iznimno je važno napraviti dobru procjenu. Isto tako, dobra procjena ravnoteže će pomoći fizioterapeutu u kreiranju terapijskih vježbi za bolesnika kako u zdravstvenoj ustanovi tako i sigurnom provođenju zadanih vježbi i kod kuće. Bergova skala ravnoteže je klinički test koji se koristi za procjenu statičke i dinamičke ravnoteže. Zadaci uključuju nekoliko aktivnosti koje se odnose na statičku ravnotežu kao što su sjedenje, stajanje, uzimanje predmeta s poda, stajanje zatvorenih očiju i stajanje na jednoj nozi. Test se provodi pomoću ravnala, dvije stolice (jedna s naslonima za ruke i jedna bez naslona) i štoperice (Mehta et al., 2014). Bergova ljestvica ravnoteže koristi se za objektivno određivanje pacijentove sposobnosti (ili nesposobnosti) za sigurnost ravnoteže tijekom

serije unaprijed određenih zadataka. To je popis od 14 stavki (Tabela 2), koja se sastoji od redne ljestvice sa pet točaka u rasponu od 0 do 4, pri čemu 0 označava najnižu razinu funkcije, a 4 najvišu razinu. Stavke uključuju i jednostavne zadatke za mobilnost (transferi, stajanje bez podrške, prelazak iz sjedećeg u stojeći stav) i neke zahtjevnije zadatke (tandem stajanje, okretanje za 360 stupnjeva, stajanje na jednoj nozi). Ocjena od 56 označava funkcionalnu ravnotežu, a bodovi manji od 45 ukazuju na to da pojedinci mogu biti u većem riziku od pada (Blum & Korner-Bitensky, 2008).

Tabela 2. Bergova skala
Table 2. Berg scale

SJEDEĆI BEZ POTPORE	0	1	2	3	4
PROMJENA POLOŽAJA: SJEDEĆI U STOJEĆI					
PROMJENA POLOŽAJA: STOJEĆI U SJEDEĆI					
TRANSFERI					
STAJANJE BEZ OSLONCA					
STOJEĆI ZATVORENIH OČIJU					
STOJEĆI SKUPLJENIM NOGAMA					
TANDEM STOJI					
STOJEĆI NA JEDNOJ NOZI					
OKRETANJE TRUPA (stopala fiksirana)					
DIZANJE PREDMETA S PODA					
OKRETANJE ZA 360°					
KORAČANJE STOLICOM					
U STAJANJU SE ISPRUŽITI NAPRIJED					

Sposobnosti održavanja različitih položaja, automatskog reagiranja na vanjske čimbenike upravo su ključne sastavnice funkcioniranja svake osobe tijekom svakodnevnih aktivnosti. Budući da je navedena sposobnost često narušena kod oboljelih od MS i inhibira funkciju, sukladno dobroj procjeni potrebno je terapijsko vježbanje prilagoditi tako da se isključe čimbenici rizika od pada. Jedan od najčešće korištenih metoda procjene u fizioterapiji je upravo gore navedena Bergova skala, koja nije komplicirana i vrlo je sigurna za provedbu kod bolesnika svih dobnih skupina (Berg, Wood-Dauphine, Williams, & Gayton, 1989).

S obzirom da MS rezultira značajnim mentalnim i fizičkim simptomima kao što je mišićna slabost, abnormalna mehanika hodanja, narušena ravnoteža, umor i narušeno psihičko stanje bolesnici vrlo često smanjuju svoju aktivnost zbog straha od pogoršanja simptoma. Sve navedeno dovodi do smanjene kondicije oboljelih i stoga je iznimno važno izraditi individualni program terapijskih vježbi. Danas je općepoznato da je redovita tjelovježba oboljelih moguće potencijalno rješenje za postizanje optimalne razine bolesnikovih aktivnosti. Odgovarajuće terapijske vježbe mogu djelovati na izvedbu funkcionalnih aktivnosti bez pojave pogoršanja simptoma bolesti ili recidiva.

Provođenje individualno ciljanih terapijskih vježbi dovodi do značajnih poboljšanja u različitim područjima aerobne kondicije, mišićne snage, fleksibilnosti, ravnoteže, umora što neminovno utječe na kvalitetu života oboljelih od MS. Pozitivna prilagodba treninga otpora može rezultirati poboljšanim kretanjem i smanjenjem umora dok aerobni trening s niskim i umjerenim intenzitetom dovodi do poboljšane kardiorespiratorne funkcije. Provođenje vježbi fleksibilnosti istezanjem pojedinih skupina mišića mogu dovesti do

smanjenja umora kao i smanjenja spastičnosti i bolnih kontrakcija. Terapijske vježbe potrebno promatrati kao učinkovito sredstvo neurorehabilitacije bolesnika s MS. Postojeći dokazi upućuju da individualni i stručno vođeni program terapijskih vježbi doprinose boljoj kvaliteti života bolesnika.
Bolesnici s MS prilikom vježbanja imaju izraženu preosjetljivost na umor, netoleranciju topline kao i mogućnost padova. Nadalje, izražena spastičnost, inkontinencija, kognitivni i neurološki deficiti također mogu utjecati na izvedbu programa vježbanja. Zbog navedenog je iznimno važno razmotriti posebne mjere opreza i sigurnosti prilikom vježbanja (Tablica 3.) (Halabchi, Alizadeh, Sahraian, & Abolhasani, 2017).

Tablica 3. Mjere opreznosti i sigurnosnih preporuka
Table 3. Precautions and safety recommendations

Umor	Vježbe otpora na dane kada se ne rade vježbe izdržljivosti
Spastičnost	Korištenje traka za noge i ruke/korištenje aparature
Smanjena reakcija znojenja i nepodnošenje topline	Potaknuti hidrataciju, prostorija temperature 20/22°C. Planirati vježbe ujutro.
Nedostatak koordinacije u ekstremitetima	Korištenje uspravnog ili ležećeg ergometra za ruke i noge
Kognitivni deficiti	Zadati pisane upute, vježbe u početku izvoditi s minimalnim otporom, nadzor tijekom vježbanja
Gubitak osjeta, problemi s ravnotežom	Po mogućnosti izvoditi vježbe u sjedećem položaju
Dnevne varijacije simptoma	Osigurati bliski nadzor i svakodnevno mijenjati varijable vježbi
Veći energetski utrošak kod hoda (2-3x veći od zdravih osoba iste dobi)	Prilagoditi radna opterećenja, provjeravati otkucaje srca
Urinarna inkontinencija /žurnost	Rasporediti i osigurati izvođenje vježbi blizu toaleta
Pogoršanje simptoma	Prekinuti vježbe, nastaviti nakon zdravstvene stabilnosti

Osobe oboljele od MS često imaju ograničenja u rasponu pokreta zglobova, što je povezano sa kontinuiranom neaktivnošću ili spastičnošću. Niska razina fleksibilnosti uzrokuje posturalne probleme i bolove u mišićima. Torres-Pareja i suradnici (2019) u svojoj studiji proučavanja učinaka vježbanja na razinu fleksibilnosti upućuju na značajne učinke fleksibilnosti tetiva i povećanje raspona pokreta u kukovima, koljenima i gležnjevima. Sukladno navedenome tjelesno vježbanje se postavlja kao jedna od nefarmakoloških strategija zbog pozitivnih učinaka za mentalno i tjelesno zdravlje oboljelih kao i niske cijene. Općenito, većina istraživanja o učincima različitih vrsta vježbanja oboljelih usmjerena je na programe treninga koji imaju za cilj poboljšati kardiovaskularnu i mišićnu kondiciju. Većina prethodnih studija na ovu temu bila je usredotočena na analizu učinaka aerobnog treninga i treninga s otporom, u nadi pronalaženja osnovnih smjernica za provođenjem terapijskih vježbi. Osnovu smjernica čine vježbe usmjerene na povećanje pasivnog raspona pokreta a nakon toga potrebno vježbe usmjeriti prema aktivnim vježbama (Torres-Pareja et al., 2019).

Smanjena mobilnost oboljelih je jedna od najtežih posljedica MS. Postoje mnogi dokazi koji opisuju promijenjenu kinematiku hoda bolesnika. S obzirom na navedeno potrebno je težiti vježbama s širokim rasponom protokola treninga kao i razumijevanju temeljnih mehanizama djelovanja. Terapijske vježbe hoda trebaju biti osmišljene za poboljšanje hodanja koristeći kinematiku hoda kroz ponavljanje pokreta koji se izvode tijekom hodanja. U terapijskim vježbama moguće je provođenje od strane fizioterapeuta ili uz primjenu robotike. Iznimno je važno tijekom procesa odrediti optimalni intenzitet, trajanje i učestalost primjene (Baird, Sandroff, & Motl, 2018).

ZAKLJUČCI

Prilikom korištenja terapijskog vježbanja od iznimne važnosti je stručno provesti individualnu procjenu funkcionalnog stanja oboljele osobe od multiple skleroze. Potrebno je program vježbanja individualno prilagoditi prema stupnju bolesti. Uz provođenje terapijskih vježbi važna je i edukacija oboljelih, obitelji i okoline u kojoj osoba živi kao i važnost psihološke podrške i motivacije. Dobra suradnja s bolesnikom predan rad cijelog tima, bolesnika i obitelji doprinijeti će boljim rezultatima i pripomoći bolesniku da prihvati drugačiji ali dostojanstven život.

LITERATURA

Baird, J. F., Sandroff, B. M., & Motl, R. W. (2018). Therapies for mobility disability in persons with multiple sclerosis. *Expert Rev Neurother, 18*(6),493-502. https://doi.org/10.1080/14737175.2018.1478289

Berg K., Wood-Dauphine S., Williams J., & Gayton D. (1989). Measuring balance in the elderly: Preliminary development of an instrument. *Physiotherapy Canada, 41*(6), 304-311. https://doi.org/10.3138/ptc.41.6.304

Blum, L. & Korner-Bitensky, N. (2008). Usefulness of the Berg Balance Scale in Stroke Rehabilitation: A Systematic Review. *Physical Therapy, 88*(5), 559-575. https://doi.org/10.2522/ptj.20070205

Halabchi, F., Alizadeh, Z., Ali Sahraian, M., & Abolhasani, M. (2017). Exercise prescription for patients with multiple sclerosis; potential benefits and practical recommendations. *BMC Neurology, 17*(1),185-210. https://doi.org/10.1186/s12883-017-0960-9

Kamińska, J., Koper, O. M., Piechal, K., & Kemona, H. (2017). Multiple sclerosis - etiology and diagnostic potential. *Postepy Hig Med Dosw (Online), 30*(71), 551-563. https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.3836

Kubsik-Gidlewska, A. M., Klimkiewicz, P., Klimkiewicz, R., Janczewska, K., & Woldańska-Okońska, M. (2017). Rehabilitation in multiple sclerosis. *Advances in Clinical and Experimental Medicine, 26*(4), 709-715. https://doi.org/10.17219/acem/62329

Prodinger, B., O'Connor, R. J., Stucki, G., & Tennant, A. (2017). Establishing score equivalence of the Functional Independence Measure motor scale and the Barthel Index, utilising the International Classification of Functioning, Disability and Health and Rasch measurement theory. *Journal of Rehabilitation Medicine, 49*(5), 416-422. https://doi.org/10.2340/16501977-2225

Strini, V., Piazzetta, N., Gallo, A., & Schiavolin, R. (2020). Barthel Index: creation and validation of two cut-offs using the BRASS Index. *Acta Biomed, 91*(2), 19-26. https://doi.org/10.23750/abm.v91i2-s.9226

Šendula-Jengić, V. i Gušćići, I. (2012). Multipla skleroza – od psihotraume do oporavka. *Medicinski vjesnik, 44*(1-4), 103-110.

Šendula Jengić, V. i Popović K. (2010). Kroničnost u neurologiji i psihijatriji: stanje, evaluacija i resursi. U Zbornik radova 2. Internacionalne škole iz psihijatrije i kognitivne neuroznanosti "*Psihijatrijsko-psihološki aspketi multiple skleroze*" (str. 154-157).

Tapan, M., Hui-Ju, Y., Byron, L., Fuchenchu, W., Yumi, K., Mohan T., … & Rimmer, J. H. (2019). Comparing the Convergent and Concurrent Validity of the Dynamic Gait Index with the Berg Balance Scale in People with Multiple Sclerosis. *Healthcare (Basel), 7*(1), 27. https://doi.org/10.33 90/healthcare7010027

Torres-Pareja, M., Sánchez-Lastra, MA., Iglesias, L., Suárez-Iglesias, D., Mendoza, N., & Ayán, C. (2019). Exercise Interventions for Improving Flexibility in People with Multiple Sclerosis: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Medicina (Kaunas), 55*(11), 726. https://doi.org/10.3390/medicina55110726

SUSTAV I STANDARDI OSIGURANJA KVALITETE U OBRAZOVANJU

QUALITY ASSURANCE SYSTEM AND STANDARDS IN EDUCATION

Petra BERLOT, Anita ZOVKO
Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet Rijeka, Odsjek za pedagogiju,
Rijeka, Republika Hrvatske

Stručni rad

APSTRAKT
Rad je posvećen analizi sustava osiguranja kvalitete obrazovnih organizacija. Navedene su i razrađene tri njegove najvažnije komponente, a to su unutarnje vrjednovanje, vanjsko vrjednovanje i agencije za osiguranje kvalitete. Objašnjava se pojam i značenje nacionalnog sustava za osiguranje kvalitete, ali i pripadajućih kritika kao i načela. Institucijsko osiguranje kvalitete, prije svega, za cilj ima poboljšanje i izgradnju kulture kvalitete. Sustav izgrađuje svaka institucija nezavisno, na načelu supsidijarnosti, u skladu sa svojom misijom i ciljevima. Mehanizmi se odnose na programe, dijelove programa i na cjelokupno institucijsko djelovanje, a temelje se na ishodima. Sustav upravljanja, kada je implementiran u organizaciji, pruža radni okvir unutar kojeg se ostvaruju željeni rezultati promatrane organizacije na efikasan i učinkovit način. U kontekstu nacionalnih sustava osiguranja kvalitete, nacionalni obrazovni standardi predstavljaju instrument kontrole kvalitete i nadgledanja rada škole te omogućuju da se utvrdi u kojoj mjeri je obrazovni sustav ispunio svoju zadaću. Na kraju rada nalazi se rezime komponenti sustava osiguranja kvalitete sa svrhom što jasnijeg prikaza teme.

Ključne riječi; sustav osiguranja kvalitete, standardi osiguranja kvalitete, mehanizmi ostvarenja kvalitete, nacionalni sustav osiguranja kvalitete, unutarnje i vanjsko vrednovanje

ABSTRACT
This paper is dedicated to the analysis of the quality assurance system of educational organizations. Its three most important components are listed and elaborated, namely internal evaluation, external evaluation and quality assurance agencies. The concept and meaning of the national quality assurance system are explained, as well as the corresponding criticisms and principles. Institutional quality assurance, above all, aims to improve and build a culture of quality. The system is built by each institution independently, on the principle of subsidiarity, in accordance with its mission and goals. The mechanisms relate to programs, parts of programs and overall institutional action, and are based on outcomes. The management system, when implemented in the organization, provides a framework within which the desired results of the observed organization are achieved in an efficient and effective manner. In the context of national quality assurance systems, national educational standards are an instrument of quality control and monitoring of school performance and make it possible to determine the extent to which the education system has fulfilled its task. At the end of the paper, there is a summary of the components of the quality assurance system with the purpose of presenting the topic as clearly as possible.

Keywords: quality assurance system, quality assurance standards, quality assurance mechanisms, national quality assurance system, internal and external evaluation

UVOD

Kvaliteta je pojam koji nema zajedničku definiciju primjenjivu u svim područjima, za svaki fenomen ili temu. No ipak, kvalitetu je moguće odrediti kao ukupnost pojava i karakteristika usluge ili proizvoda koja podrazumijeva mogućnost zadovoljavanja izravnih ili neizravnih potreba (Nacionalno vijeće za vanjsko vrjednovanje i akreditaciju, 2006). Kvaliteta kao koncept predstavlja fenomen 20. stoljeća, a svoje korijene pronalazi u industriji i menadžementu. U radu je prikazan kronološki razvoj koncepta kao i hijerarhija menadžmenta kvalitete uz prikaz najvažnijih aktera razvoja koncepta. Opisani su sustav i standardi osiguranja kvalitete te razrađeni pristupi procjene kvalitete; samoevaluacija, vanjsko praćenje kvalitete, metoda poboljšanja kvalitete temeljena na usporedbi s tržišnim liderom odnosno „Benchmarking“ i tržišno orijentirani pristup.

SUSTAVI I STANDARDI OSIGURANJA KVALITETE

Na konferenciji u Bergenu, u svibnju 2005. godine, prihvaćeni su Standardi i smjernice za osiguranje kvalitete u Europskom visokoobrazovnom prostoru (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area). Europski standardi i smjernice razrađuju glavne osobine triju ključnih komponenti sustava za osiguranje kvalitete u EHEA,a to su:

1. unutarnje osiguranje kvalitete
2. vanjsko osiguranje kvalitete i
3. agencije za osiguranje kvalitete (Agencija za razvoj visokog obrazovanja i osiguranja kvalitete, 2011, Lučin, 2007).

Unutarnje osiguranje kvalitete odnosi se na institucijske mehanizme prije svega razvoj institucijske politike rada (policy) u osiguranju kvalitete i kulturi kvalitete, uključivanje studenata, uspostavljanje mehanizama praćenja i njihovo periodičko provjeravanje te transparentnost i javno objavljivanje rezultata. Odnosi se na mehanizme obrazovnih ustanova, prije svega razvoj institucionalne politike rada u osiguranju kvaliteta i kulturi kvaliteta, uključivanje studenata odnosno korisnika, uspostavljanje mehanizama praćenja i njihovo periodično provjeravanje, te transparentnost i javno objavljivanje rezultata. *Vanjsko osiguranje kvalitete* odnosi se na sustavno praćenje i učinkovitost internih sustava za osiguranje kvalitete te definiranje ciljeva, zadataka, procedura i kriterija koje je potrebno utvrditi i objaviti prije evaluacije. *Agencije za osiguranje kvalitete* imaju jasnu misiju, a to je prije svega operacionalizacija djelovanja vanjskog sustava za osiguranje kvalitete te usmjeravanje razvoja institucijskih mehanizama. Ključne riječi odnosno fokus u funkcioniranju agencija su neovisnost, službeni status, misija, materijalno-tehnička sredstva i pouzdanost (Dolček-Alduk i sur., 2008). Sustav osiguranja kvalitete sastoji se od tri navedene komponente i njihovog međudjelovanja, kako bismo što jasnije predočili funkcionalnost sustava, ali i njegovu različitost u nastavku ćemo se baviti nacionalnim sustavima osiguranja kvalitete.

Kada je riječ o nacionalnim sustavima za osiguranje kvalitete prvo ćemo istaknuti pet ključnih elemenata postavljenih u Berlinskom priopćenju koje trebaju sadržavati svi nacionalni sustavi za osiguranje kvalitete, a to su unutarnje vrjednovanje, vanjska procjena, uključenost korisnika, objavljivanje rezultata i međunarodna participacija.

Većina europskih država ima nacionalne sustave za osiguranje kvalitete koji se podudaraju s tim kriterijima. U 18 država ti su elementi u potpunosti primijenjeni, u 8 država se primjenjuje samo 4 ili je postavljeno svih pet, ali nisu u punoj primjeni, u 9 država je počela primjena 2-3 elementa, a u 7 država se primjenjuje samo jedan ili se planira izgradnja sustava. Od navedenih pet elemenata najčešće nedostaje uključenost korisnika te objavljivanje izvješća. Objavljivanje rezultata je ključno za otvorenost i transparentnost sustava za osiguranje kvalitete. U nekim državama postoji kultura objavljivanja evaluacijskih izvješća, dok u drugima još uvijek nisu otvorena javnosti, pa objavljivanje rezultata zahtijeva i promjenu kulture (Central and Eastern European Network Quality Assurance Agencies in Higher Education (CEEN), 2006).

Svrhu nacionalnog sustava za osiguranje kvalitete određuje struktura i veličina obrazovnog sustava, stupanj razvitka kulture kvalitete te političko i kulturno okruženje. U proteklih nekoliko godina vođene su brojne rasprave o strukturi i svrsi vanjskog sustava za osiguranje kvalitete. Uglavnom je postignut konsenzus o tome kako treba izgledati vanjski sustav za osiguranje kvalitete:

- temelji se na autonomnim ili barem djelomično autonomnim agencijama,
- mora postojati sporazum o jasnim standardima i očekivanjima,
- provodi samoevaluacijsko istraživanje institucije,
- organizira vanjsku procjenu koju provode eksperti iz drugog sustava,
- izrađuje pisani izvještaj s preporukama,
- javno objavljuje sve rezultate i
- prepoznaje da je evaluacijski proces jednako važan kao i njegov rezultat (Lučin, 2007).

U kontekstu nacionalnih sustava osiguranja kvalitete, nacionalni obrazovni standardi predstavljaju instrument kontrole kvalitete i nadgledanja rada škole, a lokus kontrole je prenesen na agenciju za vanjsko vrjednovanje. Obrazovni standardi omogućuju da se utvrdi u kojoj mjeri je obrazovni sustav ispunio svoju zadaću i opravdao materijalna sredstva koja su u njega uložena (Bašić, 2007). Važno je naglasiti da se primjenom obrazovnih standarda dobivaju rezultati učenja koji se mogu mjeriti i koji za sve imaju jednaku vrijednost (McNeil 2000, prema Bašić, 2007). Kritike standarda upućene su upravo u tome smjeru. Autori ističu kako navedeni predstavljaju pragmatično rješenje problematike legitimiranja ciljeva odgoja i obrazovanja te ne mogu biti agenti cjelovitog obrazovanja. Budući da se definiraju standardima učeničkih postignuća (output-standardima) i kompetencijskim postignućima[1] na standardiziranim testovima, postavlja se pitanje o standardiziranosti kompetencija[2]. Iz pedagoške perspektive koja se prvenstveno oslanja na obrazovanje kao kategorijski pojam, potrebno je pojam standarda smjestiti u područje zahtjeva glede kvalitete školskog života i nastave, a ne u područje formuliranja standarda postignuća koji je moguće mjeriti (Bašić, 1993; Bašić, 2007).

[1] Franz E. Weinert, u sklopu OECD projekta „Definition and selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation“, napravio je analizu pedagoških, psiholoških i lingvističkih pojmova kompetencija i uspostavio radnu definiciju koja je prihvačena kao konceptualni okvir, a glasi: *„Kompetencije su kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi rješili određene probleme, kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti , kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u primjenjivim situacijama“* (Weinert, 2001, prema Bašić, 2007).

[2] A standardiziranje kompetencija oslanja se ne samo na standardiziranje sadržaja nego se i duhovne strategije svladavanja problema vježbaju. *„Obrazovni standardi u smislu individualne razvojne norme proturječe naravi procesa obrazovanja, a kao mjerila nemaju smisla, jer osoba kao individualitet može biti jedino sama sebi mjerilo.“*(Bašić, 2007).

Kritika se usmjerava na poistovjećivanje obrazovnih standarda i standarda učeničkih postignuća, odnosno na reduciranje obrazovnih standarda na *performans* standarde. No, kao drugačiju perspektivu potrebno je navesti kako Pastuović (2009) ističe da se u PISA (2007) rezultatima jasno vidi koliko je sustav na osnovnoškolskoj razini uspio smanjiti razlike u individualnim postignućima, unatoč individualnim razlikama u kognitivnim sposobnostima i razlikama u socioekonomskom i kulturnom statusu roditelja. Za ocjenu uspješnosti nacionalnog sustava osnovnoškolskog obrazovanja važni su podaci o nacionalnom prosjeku u odnosu na prosjeke drugih zemalja kao i podaci o međuškolskim i unutarškolskim razlikama na skalama različitih pismenosti.

U daljnjem tekstu navedena su osnovna načela i smjernice o unutarnjem i vanjskom osiguranju kvalitete, kao i ciljevi istih. Kako bi prikaz unutarnjih standarda predstavljao logičan nastavak, potrebno je ukazati na širi kontekst odnosno na osnove i ciljeve.

ENQA Europski standardi i smjernice za osiguranje kvalitete u Europskom prostoru visokog obrazovanja utvrđuju osnovna načela i smjernice. Standardi i smjernice temelje se na određenom broju osnovnih načela o osiguranju kvalitete, kako vanjskom tako i unutarnjem osiguranju u visokom obrazovanju na europskom prostoru visokog obrazovanja. Oni uključuju sljedeće:

- pružatelji obrazovanja snose glavnu odgovornost za kvalitetu usluge i njeno osiguranje,
- kvaliteta i standardi obrazovanja moraju jamčiti očuvanje društvenih interesa,
- kvaliteta programa se mora razvijati i poboljšavati u korist korisnika obrazovanja u europskom prostoru visokog obrazovanja,
- moraju postojati uspješne i učinkovite organizacijske strukture koje će pružati i podupirati programe,
- transparentnost i korištenje vanjske ekspertize su iznimno bitni u procesima osiguranja kvalitete,
- visokoobrazovne ustanove trebaju poticati razvoj kulture kvalitete,
- trebaju se razviti postupci kroz koje će ustanove pokazivati svoju odgovornost, uključujući i odgovornost za investiranje javnog i privatnog novca,
- ustanove trebaju biti sposobne demonstrirati svoju kvalitetu, u zemlji i inozemstvu,
- korišteni procesi ne smiju gušiti inovativnost i različitost.

Načela i smjernice za visokoobrazovne organizacije također možemo kontekstualno interpretirati na razini odgojno-obrazovnih organizacija. Svaka odgojno-obrazovna organizacija s razrađenom politikom kvalitete, kako je objašnjeno u predhodnom tekstu, snosi odgovornost za pružanje usluga, teži očuvanju društvenih interesa, no ne koči razvoj inovativnosti. Pristup je usmjeren učeniku i ostvaruje se transparentnost u radu. Organizacijske strukture potiču daljnji razvoj kulture kvalitete. Kako bi načela i smjernice bili smisleno primjenjivi potrebno je operacionalizirati ciljeve, odnosno objasniti čemu služe načela i smjernice, kako nam pomažu i kako ćemo profitirati primjenom.

Ciljevi standarda i smjernica su:

- da potiču razvoj institucija koje stimuliraju živ intelektualni i obrazovni napredak,

- da budu izvor pomoći i savjetovanja visokoobrazovnim institucijama i drugim relevantnim agencijama prilikom razvijanja njihove vlastite kulture osiguranja kvalitete;
- da informiraju i podižu očekivanja institucija, korsnika, zaposlenika i drugih nositelja interesa o procesima i rezultatima visokog obrazovanja;
- da doprinesu zajedničkom okviru referenci za pružanje visokog obrazovanja i osiguranje kvalitete unutar europskog prostora visokog obrazovanja (ENQA, 2005).

Možemo zaključiti kako nam standardi i smjernice služe kao izvor pomoći i savjetovanja te kao poticaj razvoja institucije. Pomažu nam na način da informiraju i podižu očekivanja korisnika kao i institucija obrazovanja, a profit, odnosno napredak nalazi se u doprinosu zajedničkom okviru referenci. Važnost standarda i smjernica za osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju jest upravo u tome što ih možemo promatrati kao „okosnicu“ ili temelj za definiranje i primjenu standarda i smjernica na niže stupnjeve obrazovanja, odnosno u kontekstu osnovnih i srednjih škola. U kontekstu ove predmetne analize od važnosti su unutarnji standardi osiguranja kvalitete, stoga su u nastavku detaljno definirani.

Tablica 1. Evropski standardi za unutrašnje osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju
Table 1. European standards for internal quality assurance in higher education

1. Politika rada i procedure za osiguranje kvaliteta	Visokoškolske ustanove trebaju imati politiku rada, odgovarajuće procedure za osiguranje kvaliteta i standarde za programe i diplome. Također, u svom radu posebnu pažnju trebaju posvetiti razvoju kulture prepoznavanja važnosti kvaliteta i osiguranja kvaliteta. Da bi to postigle, ustanove trebaju razviti i provesti strategiju za stalno unapređivanje kvaliteta. Strategija, politike rada i procedure trebaju imati formalan status i biti javno dostupne, te uključiti ulogu studenata i ostalih interesnih grupa.
2. Usvajanje, praćenje i periodična evaluacija programa i diploma	Visokoškolske ustanove trebaju imati formalne mehanizme za usvajanje, periodičnu evaluaciju i praćenje programa koje izvode i diploma koje dodjeljuju.
3. Ocjenjivanje studenata	Ocjenjivanje studenata treba provoditi prema objavljenim kriterijima, propisima i procedurama koje se dosljedno primjenjuju.
4. Osiguranje kvalitete nastavnog osoblja	Visokoškolske ustanove trebaju imati metode kojima se utvrđuje da je nastavno osoblje kvalificirano i kompetentno za izvođenje nastave. Te metode trebaju biti dostupne onima koji vrše vanjsku evaluaciju i one trebaju biti uključene u izvještaje.
5. Resursi za učenje i podrška studenata	Visokoškolske ustanove trebaju osigurati da su resursi za učenje adekvatni i primjereni za svaki program koje nude.
6. Informacijski sistemi	Visokoškolske ustanove trebaju organizirati prikupljanje, analizu i korištenje relevantnih informacija koje su preduvjet za efikasno upravljanje studijskim programima i ostalim aktivnostima.
7. Informacije za javnost	Visokoškolske ustanove trebaju redovito objavljivati ažurirane, nepristrane i objektivne informacije, kvantitativne i kvalitativne, o programima koje izvode i diplomama koje dodjeljuju.

Legenda: ENQA Europski standardi i smjernice za osiguranje kvalitete u europskom prostoru visokog obrazovanja, 2005

Unutarnji mehanizmi za osiguranje kvalitete daleko su složeniji, ali su preduvjet da bi se moglo govoriti o nacionalnom sustavu za osiguranje kvalitete obrazovanja. Svaka institucija treba izgrađivati svoj vlastiti sustav i ne smije biti kočena administrativnim procedurama ili propisima. Taj postupak je daleko zahtjevniji od izgradnje vanjskog evaluacijskog sustava. Svaka odgojno-obrazovna organizacija treba razviti vlastiti sustav za osiguranje kvalitete. Primjerice, takav sustav podrazumijeva sustavno istraživanje i anketiranje mišljenja o kvaliteti rada profesora. Institucijski mehanizmi ne obuhvaćaju samo vrjednovanje obrazovnog procesa, već i vrjednovanje organizacije sustava, studentskog standarda i administracije. Institucijski mehanizmi za osiguranje kvalitete uključuju uspostavljanje ciklusa kvalitete što znači da se rezultati istraživanja, vrjednovanja ili nadzora trebaju pretočiti u institucijsku strategiju za poboljšanja te kontinuirano i organizirano u ciklusima testirati kako se pojedine mjere odražavaju na poboljšanje kvalitete (Glumac i Luić, 2011). Institucijsko osiguranje kvalitete, prije svega, za cilj ima poboljšanje i izgradnju kulture kvalitete. Sustav izgrađuje svaka institucija nezavisno, na načelu supsidijarnosti, u skladu sa svojom misijom i ciljevima. Mehanizmi se odnose na programe, dijelove programa i na cjelokupno institucijsko djelovanje, te se temelje na ulazima i ishodima. Sustav upravljanja kada je implementiran u organizaciji, pruža radni okvir unutar kojeg se ostvaruju željeni rezultati promatrane organizacije na efikasan i učinkovit način. Drugim riječima sustav upravljanja je „način na koji želimo da posao bude obavljan“. Njime se pomoću utvrđene politike i postavljenih ciljeva ostvaruju ti ciljevi. Kako bismo predočili daljnji korak ovoga procesa, u sljedećem odlomku bavit ćemo se pristupima procjene kvalitete.

PRISTUPI PROCJENE KVALITETE

Odlomak objašnjava razne pristupe procjene kvalitete obrazovnih organizacija. Definira se samoevaluacija, vanjsko praćenje kvalitete, metoda poboljšanja kvalitete temeljena na usporedbi s tržišnim liderom odnosno „Benchmarking“ i tržišno orijentirani pristup. Svaki od navedenih implicira različitosti, odnosno posebnosti procesa primjene istaknute u daljnjem tekstu. Važnost pristupa procjene za ovu predmetnu analizu nalazi se u strukturi rada budući da se istraživački dio rada temelji na anketnom upitniku procjene, potreban je širi pregled pristupa procjene kvalitete. Uzmemo li u obzir kriterije osiguranja kvalitete uz nastojanje da najbolja praksa postane visoko značajna, osiguranje kvalitete tada naglašava aktivnosti samoevaluacije. Samoevaluacija predstavlja indikator, kontinuirani proces i prvi korak osiguranja kvalitete. Obzirom da se u procesu samovrjednovanja obrazovna kao i odgojno-obrazovna organizacija promatra u svojoj cjelokupnoj djelatnosti, a ne samo kroz završna postignuća učenika, potrebno je vrjednovati uvjete u kojima djeluje (input), proces i rezultat djelovanja (output). Obilježja kvalitetnih samoevaluacija su samokritičnost i refleksija. Potrebno je istaknuti kako se EFQM Excellence Model ističe kao osnova za donošenje mjera i instrumenata samoevaluacije. Temeljni pojmovi na kojima se temelji EFQM model su orijentiranost prema rezultatima, fokus prema korisniku, vodstvo i konstantnost svrhe, upravljanje procesima i činjenicama, razvoj ljudskih resursa i poticanje sudjelovanja, inovacije i poboljšanja, kontinuirane edukacije, razvoj partnerstva i korporativna društvena odgovornost (Ajormani, Kestell, & Grenshaw 2009, prema NACC-u, 2010). Možemo zaključiti kako EFQM samoprocjena stavlja fokus na snage i na prostor napredovanja, a

ne na slabosti pa u tom kontekstu služi kao snažan alat za vođe. Nadalje, Nacionalno vijeće za procjenu i akreditaciju (National Assessment and Accreditation Council, NAAC, 2010) definira četiri faze vanjske procjene kvalitete koje podrazumijevaju:

1. definiranje predodređenih kriterija za procjenu,
2. priprema i provedba izvješća samoprocjene od strane jedinice za procjenu,
3. neposredni posjet vijeća u svrhu validacije izvješća i preporuke ishoda procjene NAAC-u,
4. te konačna odluka izvršnog odbora NAAC-a.

Vanjsko praćenje kvalitete (EQM) može se promatrati i kao instrument uvjeravanja poslodavaca, profesionalnih tijela i generalne javnosti o legitimnosti kvalitete organizacije obrazovanja. Vanjsko praćenje kvalitete u Republici Hrvatskoj uređeno je državnim i nacionalnim ispitima na razini odgojno obrazovnih organizacija.

Metoda poboljšanja kvalitete temeljena na usporedbi s tržišnim liderom odnosno „Benchmarking“ se definira kao kontinuirani sistemski proces evaluacije proizvoda, rada i procesa organizacije koji su prepoznati kao predstavnici najbolje prakse organizacijskih napredaka (Fielden 1997). „Benchmarking“ se također definira kao proces usporedbe performansi jedne institucije s performansama druge institucije koja se bavi jednakim aktivnostima (Bridgland & Goodacre, 2005).

Benchmarking kao proces podrazumijeva četiri glavne aktivnosti:

1. usporedba jedne stvari s drugom, kreiranje i upotreba kriterija za evaluaciju razlika između dvije stvari te prepoznavanje koja je bolja,
2. upotreba iskustva u svrhu definiranja smjera promjena,
3. te primjena definiranih promjena za poboljšanje.

Jackson i Lund (2000) definiraju obilježja aktivnosti „Benchmarkinga“ koja prema njima mogu biti implicitna ili explicitna, nezavisna ili kolaborativna. Fokus može biti na procesu ili na dijelu procesa koji se manifestira preko različitih funkcionalnih jedinica. Fokus također može biti na input, proces i output ili na kombinaciji navedenog. Može se bazirati na kvantitativnim kao i na kvalitativnim metodama. Iz navedenog možemo zaključiti kako Benchmarking podrazumijeva metodološku, strukturalnu i procesnu raznolikost, stoga podrazumijeva i strukturiranost procesa. Ukratko, Benchmarking uključuje sistematizirani skup činjenica o provedbi tijekom vremena i usporedbu s prethodnim provedbama, odnosno performansama, a često uključuje samoevaluaciju u suradnji s odabranim partnerima (Bridgland & Goodacre 2005). Budući da se se bazira na identificiranju najbolje prakse, uključuje natjecanje i konstantnu komparaciju. Važno je istaknuti i kritiku ovog pristupa koja ističe kako „Benchmarking“ predstavlja sistem imitacije, temeljem tvrdnje da princip uspješnog djelovanja u jednoj instituciju ne mora biti uspješan u drugoj instituciji. Ovakav pristup kao i tržišno orijentirani pristup pronašli su svoju uporabnost u organizacijama visokog obrazovanja, što ne znaći da ih ne možemo promatrati te uporabiti i u kontekstu odgojno-obrazovnih organizacija.

Tržišno orijentirani pristup (Market-driven Approach), nasuprot Benchmarkingu, podrazumijeva proces rangiranja obrazovnih organizacija. Sam proces rangiranja često je kritiziran, a institucije prihvaćaju rang liste samo kada su oni sami na vrhu, budući da se navedeno rangiranje bazira na procjeni bivših studenata te je temeljeno na individualnoj percepciji. Kriterij i značenje kriterija nikada nije transparentno, a najvažnije je da takvo rangiranje nije postignuto konsenzusom. Usporedimo li primjerice

vanjsko praćenje kvalitete i tržišno orijentirani pristup, uočavamo prvenstveno razliku u stručnosti i kompetentnosti za samu procjenu kvalitete. Uzmemo li u obzir da je tržišno orijentirani pristup baziran na individualnoj percepciji bivših korisnika organizacije, bez ili sa slabo utvrđenim indikatorima i kriterijima kvalitete ne može biti u funkciji valjane i pouzdane procjene kvalitete organizacije. Suprotno tome, vanjsko vrjednovanje temelji se na nekoliko definiranih komponenata i indikatora kao i na logičnom slijedu, odnosno procesu praćenja i osiguranja kvalitete. Nadalje, vanjsko vrjednovanje možemo promatrati i u kontekstu postavljanja „temelja“ za provedbu samovrjednovanja, a dodamo li tome činjenicu kako je samovrjednovanje kao samostalan koncept komponenta „Benchmarkinga“, odnosno usporedbe s liderom, ističe se važnost promoviranja prakse procesa samovrjednovanja.

ZAKLJUČCI

U kontekstu svega navedenog, u cilju preglednog definiranja, može se zaključiti kako sustav osiguranja kvalitete podrazumijeva: operacionalizaciju upravljanja, procese upravljanja i razvoj kulture kvalitete te dokumente sustava (strategija, priručnik sustava osiguranja kvalitete). Standardi, smjernice i mehanizmi osiguranja kvalitete kao i elementi osiguranja kvalitete usko su povezani budući da proizlaze iz međusobnih djelovanja, a uz nadređen pojam politike kvalitete te pripadajuće dokumentacije čine usko povezani sustav. Samoevaluacija, vanjsko vrjednovanje, „Benchmarking“ i tržišno orijentirani pristup kao primjeri pristupa procjene kvalitete posjeduju različite procese, metode, komponente pa čak i vremensko trajanje provedbe. Upravo zbog toga ponovo je naglašena različitost definicija koncepta kvalitete koje putem politike kvalitete, preko općih modela osiguranja kvalitete te sustava osiguranja i upravljanja kvalitetom upućuju na različite pristupe procjene kvalitete. Dakle, politika kvalitete predstavlja sveukupne namjere i opredijeljenost organizacije koja se odnose na kvalitetu kako ih je službeno izrazila uprava ili kreatori politike. Ona podrazumijeva ukupno djelovanje organizacije, ali kvaliteta procesa ili produkta, usluga ili proizvoda, mora biti predmet posebnog razmatranja.

LITERATURA

Agencija za razvoj visokog obrazovanja i osiguranje kvaliteta. (2011). *Osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju: evropska iskustva i prakse*. Banjaluka: Agencija za razvoj visokog obrazovanja i osiguranje kvaliteta.

Bašić, S. (2007). Nacionalni obrazovni standard – instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti? *Pedagogijska istraživanja*, *4*(1), 25-41.

Bridgland, A., & Goodacre, C. (2005). *Benchmarking in Higher Education: A Framework for Benchmarking For Quality Improvement Purposes*. Council of Australian University Directors of Information Technology.

Central and Eastern European Network Quality Assurance Agencies in Higher Education (CEEN). (2006). *Mapping External Quality Assurance in Central and Eastern Europe.* Report by the Central and Eastern European Network Quality Assurance Agencies in Higher Education

Dolček-Ajduk, Z., Sigmund V. i Lončar-Vicković S. (2008). Osiguranje kvalitete visokog obrazovanja u europskom obrazovnom prostoru. *Technical Gazette*, *15*(1), 39-44.

ENQA Europski standardi i smjernice za osiguranje kvalitete u europskom prostoru visokog obrazovanja. (2005). https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Croatian_by%20ASHE.pdf

ENQA. (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.* ENQA.

Fielden, J. (1997). Benchmarking university performance. *The bulletin*, *131*, 20-24.

Glumac, D. i Luić LJ. (2011). Od osiguranja kvalitete do certifikata - Put od pet koraka. U 7. Naučno-stručni skup sa međunarodnim učešćem ”*KVALITET 2011*” (str. 19-24). Neum: Bosna i Hercegovina.

Jackson, N., & Lund, H. (Eds.). (2000). *Benchmarking for Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press

Lučin, P. (2007). Osiguranje kvalitete u Europskom visokoobrazovnom prostoru. U P. Lućin (Ur.), *Kvaliteta u visokom obrazovanju* (str. 7-32). Zagreb: Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske.

Nacionalno vijeće za vanjsko vrjednovanje i akreditaciju (NAAC). (2010). *Osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju*. NAAC

THE OPINION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT THE APPLICATION OF ICT TOOLS IN THE TEACHING PROCESS

MIŠLJENJE NASTAVNIKA OSNOVNIH ŠKOLA O PRIMENI IKT ALATA U NASTAVNOM PROCESU

Vera STOJANOVSKA[1], Aneta BARAKOSKA[1]
[1]Faculty of Philosophy, Ss. Cyril and Methodius University, Skopje, Republic of Macedonia

Original research article

ABSTRACT
In the changing conditions of the development of society and the application of modern information and communication technologies in all areas of work, it is particularly important to develop the digital competencies of teachers, both in the initial education and in the professional development, in order to successfully practice diverse ICT tools in the function of improving the teaching process. In view of the investments made so far in the plan to train teachers for the successful application of certain ICT tools in the teaching process, the purpose of this research is directed towards perceiving attitudes and opinions of teachers in terms of whether and how often they practice certain ICT tools for the realization of the teaching. As a technique for collecting the necessary empirical data for the research, the survey technique was used, and for the needs of the survey a questionnaire sheet-scaler was created. The survey was anonymous in order to receive sincere responses by teachers about the research problem. The survey covered a total of 160 teachers, of which 80 class teachers and 80 subject teachers, of twelve elementary schools from the territory of the Republic of Macedonia. The obtained results generally lead to a conclusion, that teachers teaching from the class and from the subject mainly practice different types of ICT tools in the realization of the teaching process. However, it is also evident that some ICT tools are minor or not used at all in the teaching process, even though teachers are trained to use them in order to improve the process of teaching and motivating students.

Keywords: ICT tools, teaching, teachers, elementary education

APSTRAKT
U promijenjenim uslovima razvoja društva i primjene savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija u svim oblastima rada, posebno je važno razvijati digitalne kompetencije nastavnika, kako u inicijalnom obrazovanju, tako i u stručnom usavršavanju, kako bi se mogu uspješno praktikovati različite IKT alate za poboljšanje nastavnog procesa. S obzirom na dosadašnja ulaganja u plan osposobljavanja nastavnika za uspješnu primjenu određenih IKT alata u nastavnom procesu, svrha ovog istraživanja je da se sagledaju stavovi i mišljenja nastavnika o tome da li i koliko često praktikuju pojedinačne IKT alate za svrha nastave. Tehnika anketiranja korištena je kao tehnika prikupljanja potrebnih empirijskih podataka za istraživanje, a za potrebe istraživanja kreiran je upitnik. Anketa je bila anonimna kako bi se od nastavnika dobili iskreni odgovori o problemu istraživanja. Anketom je obuhvaćeno ukupno 160 nastavnika, od čega 80 razrednih i 80 predmetnih nastavnika iz dvanaest osnovnih škola na teritoriji Republike Makedonije. Dobijeni rezultati generalno upućuju na zaključak da nastavnici razredne i predmetne nastave uglavnom koriste više vrsta IKT alata u realizaciji nastavnog procesa. Međutim, evidentno je da se neki IKT alati vrlo malo ili uopšte ne koriste u nastavnom procesu,

uprkos činjenici da su nastavnici osposobljeni da ih koriste kako bi unaprijedili nastavni proces i motivisali učenike.

Ključne riječi: IKT alati, nastava, nastavnici, osnovno obrazovanje

INTRODUCTION

The information-communication technology enters all the spheres of the human activity and influences the entire style of living, thereby directly or indirectly influencing the way the teachers teach the children too. Namely, the information-communication technology must be in accord with the time we live in, as an intrinsic part of our everyday life, and therewith it ought to be an intrinsic part of the preparation and realization of the educational process too. In such newly created circumstances, the teachers ought to possess an appropriate level of informatic, informational, digital and media literacy, and to know the modern concepts, methods and tools, which include purposeful use of ICT, or, in simple words – to possess digital competencies. Digital competencies are one of the eight key competencies of the concept of lifelong learning, defined by the European Union[1]. In this context, the European Commission has also elaborated the European Framework for Digital Competencies of the Citizens (DigComp), divided into five areas: literacy for processing information, communication and cooperation, creation of digital materials, security and solving the problems. On the other hand, from the aspect of defining the set of skills the teachers ought to possess in order to successfully integrate ICT in the educational process, UNESCO has elaborated the Framework of ICT Competencies for Teachers (ICT CFT) (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, 2018). This framework offers the teachers the option for self-estimation of the level of mastering certain digital skills, as well as for identification of the own professional development needs. However, at the same time it is of use also to the creators of educational policies by giving support in the estimation of the level of the teachers' digital competencies and in the planning and elaboration of the professional development programmes for the teachers, as well as in making interventions in the teachers' initial education.

For the purpose of teachers' digital competencies' development, in the last two decades in R. Macedonia there have been intensively materialized various project activities in the function of successful achievement of the defined strategic reform interventions in the field of ICT integration into the educational process. Their goal was modernization of the education through equipping the schools with the necessary infrastructure, computers and Internet connection, training the educational personnel for using ICT for the needs of the teaching process, as well as providing informatic educational softwares/resources. In this context, in the past period a series of trainings for the teachers were carried out so that to be able to use various kinds of ICT tools in the process of realization of the curriculum. Here we present only a part of the activities undertaken so far to help the teachers acquire and develop digital competencies.

[1] Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competencies for Lifelong Learning

Within the project "e-Schools" (2003-2008), a series of trainings in the basic ICT skills have been carried out for the teachers from primary and secondary schools, as well as trainings in integration of specific software solutions into the interactive educational process (Windows tools, ToolKid[2], etc.), trainings in making web-sites (Mambo) and use of Internet browsing, communication and cooperation.

With the implementation of the government project for computerization and digitalization of the education – "A Computer for Every Child" (2006 – 2012), and of the "Primary Education Project (PEP)" (2006 – 2011), a change has been made of the operative system used. Namely, instead the operating system Windows used so far, a shift was made to the use of Linux Edubuntu, which is a free and open operating system. Accordingly, in the schoolyear 2008/2009 a translation and localization of the educational Edubuntu tools was done, in cooperation with the Bureau for Development of the Education. This educational software package consists of the operative system Edubuntu and 43 educational tools, mainly in the school subjects: mathematics, chemistry, physics, geography, informatics, music, as well as a package for office work (Open Office). With the project for modernization of the education, the Bureau for Development of the Education, through accredited suppliers of educational services, conducts trainings for the teachers in using the educational software Edubuntu in the teaching process, according to the goals of particular curriculums. With the goal of popularization of this software solution and becoming available to all interested parties (teachers, students, parents, etc.), a serial of 40 educational programmes was made which were broadcasted on the both programme services of the Macedonian Radio and Television, in Macedonian and Albanian languages, as well as on the programme services A1 and A2, starting from September 2009 (Stojanovska, 2013).

Beside these trainings, in the context of training the teachers for implementation of ICT in the teaching process, the teachers had the opportunity, according to their desires and interests, to participate in other kinds of trainings, for example – trainings in the use of the robot Pipin[3], the educative software GCompris[4], audio and digital picture-books, WebQuest[5], interactive board (Smart Board), trainings in video recording of the educational practices (Kino, PiTiVi, Movie Maker), and so on.

The digital tools about which the teachers have been trained in the past period of time with the goal of becoming able to use them in the teaching process, can be classified in four global categories:

- Informative tools – tools and applications giving various kinds of information, and which can be in the form of sound, text, graphic or video materials.
- Situating tools – tools that present the students a certain environment where they can experience a certain context or events. These are various forms of simulations, virtual reality and similar.
- Construction tools – tools used for manipulation with the information.

[2] At the end of 2005, the first educational software in Macedonia was localized and adapted, called ToolKid, which finds its integrated application in all the school subjects from I, II, III, IV and V grade of the nine-year primary education.

[3] For more details, see the Teachers' Manual for using the appliance/tool Pipin (2008). A USAID project for the primary education in Macedonia

[4] http://gcompris.net/index-en.html

[5] http://webquest.org/

– Communication tools – tools used for communication between the teacher and the student(s).

METHOD

Having in mind all the investments done so far in the field of training the teachers for successful application of certain ICT tools in the teaching process, the goal of this research was to find out the attitudes and the opinions of the teachers about whether and how often they use certain ICT tools in the function of realization of the educational process. As a technique for collecting the necessary empiric data for the research the polling technique was used, and for the polling a questionnaire-scalar was created. The poll was anonymous, in order to get straightforward answers by the teachers on the issue subject of research. In the enquiry, 160 teachers have been covered, of which 80 class teachers and 80 subject teachers[6], from twelve primary schools in R. Macedonia. All of them have been given preliminary consent to be included in the research. During the planning and implementation of this research, the following basic principles of ethical behavior were consistently observed: "... honesty, objectivity, integrity and vigilance ..." (Northey & Jewinski, 2010).

RESULTS AND DISCUSSION

With the poll, a large amount of data was obtained regarding many aspects of the implementation of ICT in the teaching process. However, in this paper, are presented and commented only the data closely related with the defined goal of this research.
Having in mind that the teachers in the past period of time have attended different trainings in the function of strengthening their ICT competencies, on one hand, and they are legally obliged to perform 30% of their lessons with the implementation of ICT and to observe the didactic recommendations on the use of ICT given in the particular schools subjects, on the other, by polling the teachers we wanted to find out the degree of implementation of certain ICT tools in the teaching practice. The answers obtained on this issue, given by the class teachers and the subject teachers separately as well as collectively, are presented in the following two tables.

Table 1. The answers of the class teachers regarding the degree of implementation of a certain ICT tool in the teaching practice
Tabela 1. Stavovi razrednih starešina o stepenu primene određenog IKT alata u nastavnoj praksi

ICT tools	**often**		**sometimes**		**never**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Text processor (Word/Writer)	48	60.00	23	28.75	9	11.25
Software for creating presentations (PowerPoint/Impress)	32	40.00	38	47.50	10	12.50
Software for performing calculations, analyses and presentation of data in different ways (Excel/Calc)	8	10.00	39	48.75	33	41.25
Computer games	26	32.50	30	37.50	24	30.00

[6] With the research there have been covered subject teachers conducting teaching in the school subjects: mathematics, physics, chemistry, biology, geography, history, music, Macedonian language and English language.

Educational software ToolKid	33	41.25	42	52.50	5	6.25
Various Internet-based softwares in the function of the realization of the teaching process	17	21.25	49	61.25	14	17.50
Tools for creating electronic tests of knowledge	28	35.00	35	43.75	17	21.25
Purposefully made digital materials for the school subject(s) I teach	19	23.75	48	60.00	13	16.25
On-line tools (encyclopaedias, wiki page browsers, etc.)	40	50.00	31	38.75	9	11.25
Asynchronous communication (e-mail, blogs, discussion groups)	22	27.50	43	53.75	15	18.75
Synchronous communication (Skype, MSN, etc.)	10	12.50	26	32.50	44	55.00
Pipin robot	1	1.25	4	5.00	75	93.75
Electronic portfolio about the students	18	22.50	42	52.50	20	25.00
Interactive table (Smart Board)	2	2.50	22	27.50	56	70.00
Digital camera (for still or moving pictures)	22	27.50	35	43.75	23	28.75
Video projector / LCD projector	24	30.00	38	47.50	18	22.50
Tools for creating digital materials	13	16.25	29	36.25	38	47.50

Based on the data given in Table 1, we can conclude that the class teachers *often* use in the teaching practice: a text processor (Word/Writer) and on-line tools (encyclopaedias, wiki page browsers, and so on), which was stated by over 50% of the teachers polled. The answer *sometimes* was chosen in the largest percentage regarding these ICT tools: various Internet-based softwares in the function of realization of the teaching process purposefully made digital materials for the school subjects they teach, asynchronous communication (e-mail, blogs, and discussion groups), educational software (ToolKid) and electronic portfolio about the students. In addition, the answer *never* was given by the largest percentage of the teachers regarding these tools: Pipin robot, interactive table (Smart Board) and synchronous communication.

Table 2. The answers of the subject teachers regarding the degree of implementation of a certain ICT tool in the teaching practice
Tabela 2. Stavovi predmetnih nastavnika o stepenu primjene pojedinog IKT alata u nastavnoj praksi

ICT tools	**often**		**sometimes**		**never**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Text processor (Word/Writer)	45	56.25	30	37.50	5	6.25
Software for creating presentations (PowerPoint/Impress)	32	40.00	43	53.75	5	6.25
Software for performing calculations, analyses and presentation of data in different ways (Excel/Calc)	10	12.50	45	56.25	25	31.25
Computer games	13	16.25	31	38.75	36	45.00
Educational software ToolKid	9	11.25	16	20.00	55	68.75
Various Internet-based softwares in the function of the realization of the teaching process	21	26.25	38	47.50	21	26.25
Tools for creating electronic tests of knowledge	28	35.00	38	47.50	14	17.50
Purposefully made digital materials for the school subject(s) I teach	36	45.00	34	42.50	10	12.50

On-line tools (encyclopaedias, wiki page browsers, etc.)	48	60.00	28	35.00	4	5.00
Asynchronous communication (e-mail, blogs, discussion groups)	34	42.50	30	37.50	16	20.00
Synchronous communication (Skype, MSN, etc.)	20	25.00	26	32.50	34	42.50
Pipin robot	1	1.25	3	3.75	76	95.00
Electronic portfolio about the students	18	22.50	32	40.00	30	37.50
Interactive table (Smart Board)	3	3.75	17	21.25	60	75.00
Digital camera (for still or moving pictures)	11	13.75	36	45.00	33	41.25
Video projector / LCD projector	22	27.50	35	43.75	23	28.75
Tools for creating digital materials	14	17.50	36	45.00	30	37.50

From the answers given by the subject teachers, presented in Table 2, we can see that more than a half of them stated that they *often* use: on-line tools (encyclopedias, wiki page browsers, and so on) and text-processor (Word/Writer); they *sometimes* use: software for performing calculations, analyses and presentation of data in different ways (Excel/Calc) and software for creating presentations (PowerPoint/Impress); and they *never* use: Pipin robot, interactive table (Smart Board) and educational software (ToolKid).

The empiric data obtained from this research were also viewed from the aspect of the question whether there is accordance between the opinions of the class and the subject teachers regarding the implementation of ICT tools in the teaching process. For this purpose, we used the statistical procedure rank-correlation. In order to get insight on the degree of accordance between their opinions, three rank coefficients of correlation for each of the three categories of answers have been calculated: *often*, *sometimes* and *never*. For the category of answers *often* the obtained value of rank-correlation is 0.607 and is statistically significant at the level of 0.01 ($p < 0.01$); for the category of answers *sometimes* the obtained value of rank-correlation is 0.442 and is statistically significant at the level of 0.05 ($p < 0.05$); and for the category *never* the obtained value of rank-correlation is 0.692 and is statistically significant at the level of 0.01 ($p < 0.01$). These values obtained on all the three Rank-correlation coefficients, which are statistically significant, justify the conclusion that there is an accordance between the opinions of the class and the subject teachers regarding the implementation of ICT tools in the teaching process. However, since the rank-correlation coefficient gives only an approximate indication about the association, or the relation between two variables, these obtained values of rank-correlations do not also mean that there is accordance between the opinions of the class and the subject teachers regarding every particular ICT tool.

In order to compare the answers received from teachers from this aspect, the statistical procedure χ-square test was applied for each of the ICT tools. In addition, it was found that the obtained values for the χ-square test are statistically significant only in relation to the application of the following ICT tools: Computer games, Educational software Toolkid (Toolkid) and tailor-made digital content for the subjects that are realized. For the other ICT tools, the obtained values of the χ-square test are not statistically significant, which means that there is no difference between the class and subject teachers in the opinion expressed about the frequency of their application in the teaching process.

CONCLUSIONS

According to the results obtained by this research, the following general conclusions can be made. For the teachers engaged in the primary education in the past period of time there have been organized and realized different kinds of seminars, trainings and presentations intended for developing their digital competencies, as a precondition for the implementation of ICT tools for the purpose of the teaching process. In addition, within the budget capacities of the state, funds have been allocated for eqipping the primary schools with the necessary infrastructure, computers, Internet-connection and other digital resources. At the realization of the teaching process in the primary schools, the teachers implement various kinds of digital tools, and this applies for both the class and the subject teachers. It is also evident that the ICT tools are used with different frequencies, i.e. some of them are used quite often, others – sometimes, and some are never used. It is so because not all the teachers have the same level of digital competencies, but also for the fact that every ICT tool has its own specific pedagogical purpose. In example, the class teachers for the difference from the subject teachers often use the educational software ToolKid since it is intended above all for the needs of realization of the programme materials for class teaching.

The analysis of the data obtained shows that mainly there is an accordance between the opinions of the class and the subject teachers regarding the implementation of ICT tools in the realization of the educational process. But also that, a significant percentage of teachers have never used a large part of the ICT tools in the realization of the present. This finding shows that the application of ICT tools in the teaching process is not at a necessary, satisfactory level.

For the purpose of improving the quality of the implementation of ICT in the teaching process, it is necessary: to provide the schools with all the necessary ICT equipment; to provide a constant Internet access; to follow up continuously the needs of the teachers for strengthening their ICT competencies and according to this to organize appropriate trainings; to enrich the current educational portals with new, quality e-materials in all the school subjects, and thus to provide a wider choice; to develop various digital materials for the needs of the teaching in every school subject; to find out mechanisms which would stimulate the teachers for more frequent use of ICT in the teaching process. Namely, these recommendations are in function of the strengthening of the digitalization of the teaching, which is emphasized as one of the main pillars of the new Concept for primary education (2021).

REFERENCES

Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., & Ružić, D. (2014). ICILS 2013 *Priprema za život u digitalnom dobu.* Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja - PISA centar.

Concept for the development of a distance education system in the primary and secondary schools in the Republic of North Macedonia. (2020). Skopje: Ministry of the Education and Science of the Republic of North Macedonia

Erstad, O., & Sefton-Green, J. (2012). *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age.* Cambridge: Cambridge University Press

Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Institute for Prospective Technological Studies, European Commission Joint Research Centre

Концепција за основно образование. (2021). Скопје: Министерство за образование и наука на Република Северна Македонија. https://mon.gov.mk/stored/document/Koncepcija%20MK.pdf

Macedonia e-Schools Final Report. (2008). Prepared by the Education Development Center, Inc. Dot-EDU/Macedonia e-Schools program Leader Award No. GDG-A-00-01-00011-00 Associate Cooperative Agreement No. 165-00-03-00104-00

National programme for the Development of Education in Republic of Macedonia 2005-2015. (2006). Skopje: Ministry of the Education and Science of the Republic of Macedonia

National Strategy for Information Society Development and the Action Plan of the Republic of Macedonia. (2005). Skopje: Government of the Republic of Macedonia

National strategy – Strategy for the Development of e-contents 2010-2015. (2010). Skopje: Ministry of the computer society

Northey, M., & Jewinski. J. (2007). *Making Sense: A Student's Guide to Research and Writing in Engineering and the Technical Sciences*, Publisher: Oxford University Press

Situation with e-learning in Macedonia. (2011). Skopje: Metamorphosis foundation

Stojanovska, V. (2010). *Implementation of ICT in the Education of the Republic of Macedonia*. In 13th International Conference: ICT in the Education of the Balkan Countries (pp. 35-42). Varna: Balkan Society for Pedagogy and Education, BASOPED – BG.

Stojanovska, V. (2013). A national strategy and project activities for implementation of ICT in primary education. In International Scientific Symposium: *Education between tradition and modernity, Faculty of Philosophy* (pp. 332-341). University „Ss. Cyril and Methodius“ Skopje.

Stojanovska, V., & Barakoska, A. (2016). Training of the teachers for the application of ICT in the teaching process. *Some Issues in Pedagogy and Methodology*, 34-43. http://www.irisro.org/educonf2016may/14StojanovskaVera-BarakoskaAneta.pdf, https://doi.org/10.18427/iri-2016-0062

UNESCO. (2018). *ICT Competency Framework for Teachers*, Version 3. Paris: UNESCO.

Čelebić, G., & Rendulić, D. I. (2011). *Osnovni pojmovi informacijske i komunikacijske tehnologije. U ITdesk.info – projekt računalne e-edukacije sa slobodnim pristupom - Priručnik za digitalnu pismenost*. Zagreb: Otvoreno društvo za razmjenu ideja (ODRAZI)

Национална стратегија за развој на е-содржини 2010 - 2015. Скопје: Министерство за информатичко општество на РСМ, јули, 2010. https://www.mioa.gov.mk/sites/default/files/pbl_files/documents/strategies/strategija_e-sodrzini_2.pdf

ZNAČAJ PRIMJENE METODE KUĆNE POSJETE U OSTVARIVANJU CILJEVA SOCIJALNOG RADA S PORODICOM

THE IMPORTANCE OF APPLYING THE METHOD OF HOME VISITS IN ACHIEVING THE GOALS OF SOCIAL WORK WITH THE FAMILY

Nijaz KARIĆ[1], Nedim OSMANOVIĆ[2]
[1]Filozofski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina
[2]JZNU Dom Zdravlja Tuzla, Bosna i Herecegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Cilj rada je empirijski istražiti i analizirati stavove stručnih radnika i utvrditi značaj posjete porodici u pisanju socijalne anamneze klijenta, kao pretpostavke uspješnog ostvarivanja ciljeva socijalnog rada s porodicom. Najvažniji ciljevi socijalnog rada s porodicom su utvrđivanje socijalne dijagnoze porodičnih prilika i socioterapeutski rad s porodicom. U procesu socijalnog istraživanja korištene su osnovne naučne metode i metode prikupljanja, obrade i analize podataka: metoda ispitivanja, metoda analize sadržaja i statistička metoda. Kao instrument za empirijsko istraživanje poslužio je upitnik. Uzorak istraživanja je činilo osamdeset socijalnih radnika i drugih stručnih radnika koji primjenjuju socijalni rad s porodicom u Centrima za socijalni rad, Centrima za mentalno zdravlje i nevladinim organizacijama sa područja Tuzlanskog kantona. Analiza rezultata istraživanja je potvrdila polaznu hipotezu da je posjeta porodici i primjena metode kućne posjete od velikog značaja u izradi cjelovite i objektivne socijalne anamneze klijenta i da u kombinaciji sa drugim metodama, tehnikama i vještinama, značajno doprinosi ostvarivanju ciljeva socijalnog rada s porodicom. Od drugih metoda i tehnika, prilikom posjete porodici, socijalni radnici najčešće koriste intervju, posmatranje i savjetovanje. Rezultati istraživanja ukazuju da je potrebno godišnjim programom rada ustanova planirati češću primjenu metode kućne posjete i više pažnje posvetiti socioterapeutskom radu u ostvarivanju ciljeva socijalnog rada s porodicom.

Ključne riječi: porodica, socijalni rad s porodicom, socijalna anamneza i socijalna terapija.

ABSTRACT
The aim of this paper is to empirically investigate and analyze the attitudes of professionals and determine the importance of family visits in writing the client's social history, as a prerequisite and successful achievement of social work goals with the family. The most important goals of social work with the family are determining the social diagnosis of family circumstances and sociotherapeutic work with the family. In the process of social research, basic scientific methods and methods of data collection, processing and analysis were used: examination method, content analysis method and statistical method. A questionnaire served as an instrument for empirical research. The sample of the research consisted of eighty social workers and other professionals who apply social work with the family in the Centers for Social Work, Centers for Mental Health and non-governmental organizations from the Tuzla Canton. The analysis of the research results confirmed the initial hypothesis that family visit and application of home visit method is of great importance in creating a complete and objective social history of the client and that in combination with other methods, techniques and skills, significantly contributes to achieving

social work goals. Among other methods and techniques, when visiting a family, social workers most often use interviews, observation and counseling. The results of the research indicate that it is necessary to plan more frequent application of the home visit method in the annual work program of institutions and to pay more attention to socio-therapeutic work in achieving the goals of social work with families.

Keywords: family, social work with family, social history and social therapy

UVOD

Savremeni ekološki model socijalnog rada polazi od saznanja da se stanje socijalne potrebe i mogućnosti pružanja socijalne pomoći pojedincu sagledavaju i utvrđuju u interakciji pojedinca sa socijalnim okruženjem. U socijalno okruženje pojedinca prije svega ubrajamo subjekta primarne socijalne mreže, kao što su: porodica, susjedstvo, rodbina i prijatelji. Zbog toga se savremeni socijalni rad s pojedincem i porodicom zasniva i razvija na ekološkom modelu socijalnog rada. Socijalni rad s porodicom predstavlja međusobno uslovljenu i povezanu djelatnost u individualnom socijalnom radu. Zapravo, pojedinca u stanju socijalne potrebe ne možemo posmatrati, proučavati, niti njegovo stanje rješavati bez uključivanja u sve faze i porodice, kao i šire okoline (Dervišbegović, 2003). Najšire gledano, iz navedene definicije proizilaze ciljevi socijalnog rada s porodicom koji se ogledaju u sagledavanju i procjeni porodičnih prilika i socio-terapeutskom radu s porodicom klijenta, u cilju prevencije ili rješavanja stanja socijalne potrebe. Navedeni ciljevi socijalnog rada se realizuju i primjenom metode kućne posjete koja podrazumjeva stručno-metodičku osposobljenost socijalnog radnika da prilikom posjete porodici kombinuje primjenu i drugih metoda i tehnika socijalnog rada, kao što su: posmatranje, intervju, savjetovanje, upitnik, eko mapa, genogram, porodična terapija, studija slučaja, sociometrijska metoda, skale za procjenu porodice i dr. Uspješna primjena metode kućne posjete u socijalnom radu s porodicom uključuje poznavanje i primjenu navedenih dijagnostičkih i socioterapeutskih metoda i tehnika socijalnog rada u cilju utvrđivanja socijalne dijagnoze i pružanja različitih vidova socijalne pomoći porodici.

Kućna posjeta je proces u kojem profesionalac ili paraprofesionalac pruža pomoć porodici u njenom domu. Ova pomoć je fokusirana na specijalnu emocionalnu, kognitivnu i edukativnu pomoć ili zdravstvene potrebe i često traje određeni vremenski period. Tradicionalno, kućne posjete su fokusirane na tri široka područja: siromaštvo, briga o djeci i bolest (Wasik & Bryant, 2001). Od stručno-metodičke pripreme posjete porodici zavisi objektivno sagledavanje porodičnih prilika i pisanje cjelovite socijalne anamneze klijenta. Socijalna anamneza predstavlja stručni nalaz i izvještaj socijalnog radnika o klijentu, porodičnim i ukupnim socijalnim prilikama u kojim živi, kao i prijedlogu socioterapeutskih i drugih mjera i postupaka pružanja različitih vidova pomoći pojedincu i porodici. Socijalnu terapiju možemo posmatrati kao kompleks različitih planski osmišljenih mjera i postupaka socijalnog i drugog stručnog rada u cilju rješavanja stanja socijalne potrebe pojedinca, bilo da su mjere i postupci direktno usmjereni na ličnost pojedinca ili na njegovu porodicu ili drugu socijalnu sredinu, kao što je škola, susjedstvo i dr..

Budući da se susjedstva baziraju na postojanju svakodnevne otvorene socijalne interakcije unutar manjeg prostora, međusobno poznavanje, pomoć i međusobna

solidarnost su tradicionalno prisutni u zajednicama. Posebno je to karakteristično za socijalna susjedstva koja karakteriše bliskost odnosa i relacija između pojedinaca i porodica, što u odnosu na fizička i difuzna susjedstva nije slučaj (Karić, 2017). Zbog toga je za razumjevanje i primjenu socijalne terapije važno proučavanje ličnosti, porodice i socijalne okoline klijenta i dobro poznavanje metoda, tehnika, vještina, faza i procedura u socijalnom radu sa klijentom i porodicom.
Podaci o klijentu u socijalnoj anamnezi treba da budu dovoljno adekvatni i jasni da bi se omogućilo donošenje zaključka i poduzimanje relevantnih mjera i postupaka drugih institucija koje su zainteresovane za klijentov problem. Ovo je naročito značajno u situacijama kada se na osnovu nalaza i mišljenja socijalnog radnika donose odluke koje mogu imati dalekosežan značaj za klijenta i njegovu porodicu (Vidanović, 2005). Iz navedenog proizilaze karakteristike i povezanost socijalnog rada s pojedincem i porodicom, koja se prije svega ogleda u usmjerenosti ka procjeni pojedinca i porodice odgovarajućim metodama i tehnikama socijalnog rada, što je osnovna tradicionalna pozicija socijalnog rada s pojedincem i porodicom. Socijalni rad s pojedincem temelji se na perspektivi sagledavanaja osobe u okruženju, i shodno tome, nastoji da shvati odnose između klijenta i ostalih ljudi i fizičkog i socijalnog okruženja (Parmar, 2014).
Cilj ovog istraživanja je utvrditi značaj primjene metode kućne posjete u pisanju socijalne anamneze, kao pretpostavke uspješnijeg ostvarivanja ciljeva socijalnog rada s porodicom. U istraživanju se pošlo od hipoteze da posjeta porodici klijenta doprinosi izradi objektivne i cjelovite socijalne anamneze klijenta i uspješnijem ostvarivanju ciljeva socijalnog rada s porodicom.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanjem je obuhvaćen ukupan uzorak od 80 ispitanika, od kojih 29 ispitanika muškog i 51 ispitanik ženskog spola. Aritmetička sredina dužine radnog iskustva ispitanika iznosi 8.8 godina. U odnosu na nivo obrazovanja, svi ispitanici obuhvaćeni predmetnim istraživanjem su sa visokom stručnom spremom. Dobiveni rezultati pokazuju da je 83.8% sa zvanjem diplomiranog socijalnog radnika, 6.3% su bachelori socijalnog rada i 10% je diplomiranih psihologa, koji su zaposleni i primjenjuju socijalni rad s porodicom u ustanovama socijalne i zdravstvene zaštite i nevladinim organizacijama sa područja Tuzlanskog kantona.

Mjerni instrument

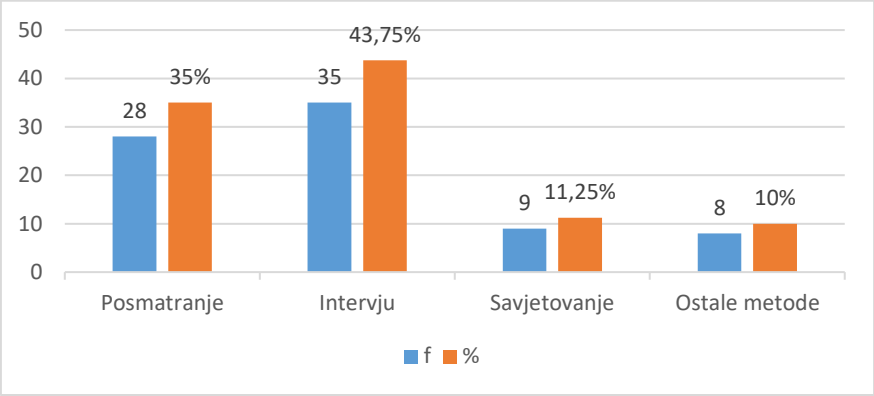
Kao instrument za empirijsko istraživanje poslužio je upitnik koji je posebno oblikovan za potrebe ovog istraživanja.

Način provođenja istraživanja i metode obrade podataka

U procesu istraživanja su korištene osnovne naučne metode, kao što su: analiza, sinteza, apstrakcija i specifikacija. Od metoda prikupljanja, obrade i analize podataka primjenjene su metoda ispitivanja, metoda analize sadržaja i statistička metoda. Od tehnika istraživanja korištena je anketa.

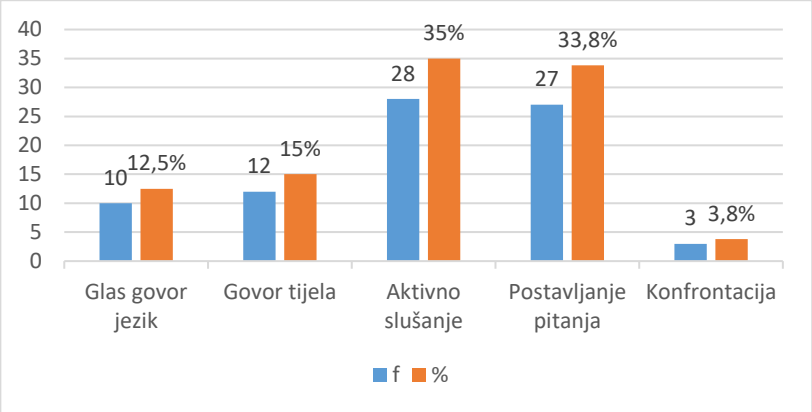
REZULTATI I DISKUSIJA

Na temelju provedene ankete, obradom i analizom stavova stručnih radnika koji se temelje na profesionalnom iskustvu u socijalnom radu s porodicom, dobiveni rezultati ukazuju da velika većina ili 88.8% ispitanika smatra da posjeta porodici i primjena metode kućne posjete doprinosi izradi potpunije i objektivnije socijalne anamneze klijenta, dok se samo 11.2% ispitanika ne slaže se ovom tvrdnjom. Izrada cjelovite i objektivne socijalne anamneze klijenta je rezultat procesa procjene ličnosti i porodičnih prilika klijenta i pretpostavka utvrđivanja adekvatnog socio-terapeutskog tretmana klijenta i porodice. U cjelokupnom procesu sociodijagnostike i socijalne terapije je neophodna posjeta porodici u čijoj realizaciji se kombinuje primjena drugih metoda, tehnika i vještina u socijalnom radu s porodicom.



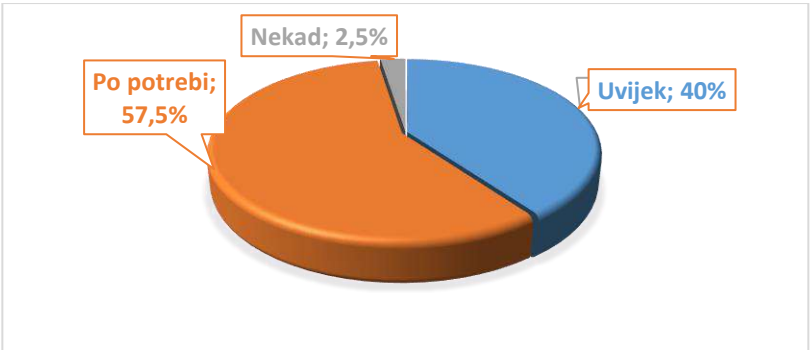
Grafikon 1. Distribucija odgovora ispitanika u odnosu na korištene metode i tehnike socijalnog rada u realizaciji posjete porodici
Figure 1. Distribution of respondents' answers in relation to the methods and techniques of social work used in the realization of the family visit

U distribuciji odgovora ispitanika u odnosu na varijablu „Da li ste koristili kućnu posjetu da bi uspješnije primjenili dijagnostičke metode i vještine socijalnog rada?“ može se uočiti da 60 ispitanika (75%) koriste metodu kućne posjete da bi uspješnije primjenili dijagnostičke metode i vještine socijalnog rada u socijalnom radu s porodicom, dok njih 20 (25%) ističe da ne koriste kućnu posjetu u te svrhe. Može se zaključiti da se socijalni radnici i drugi stručni radnici prilikom posjete porodici više bave utvrđivanjem socijalne dijagnoze porodice a manje socio-terapeutskim radom. U prilog takvom zaključku su i odgovori na pitanje koje metode i tehnike socijalnog rada socijalni radnici i drugi stručni radnici koriste u realizaciji posjete porodici u socijalnom radu s porodicom. Ispitanici navode da najčešće koriste intervju (43.75%), zatim posmatranje (35%), savjetovanje 11.25%, i ostale metode (10%) (Grafikon 1.).
Distribucija odgovora ispitanika, u odnosu na interpersonalne vještine koje najviše koriste prilikom obavljanja posjete porodici, prikazana je u Grafikonu 2.



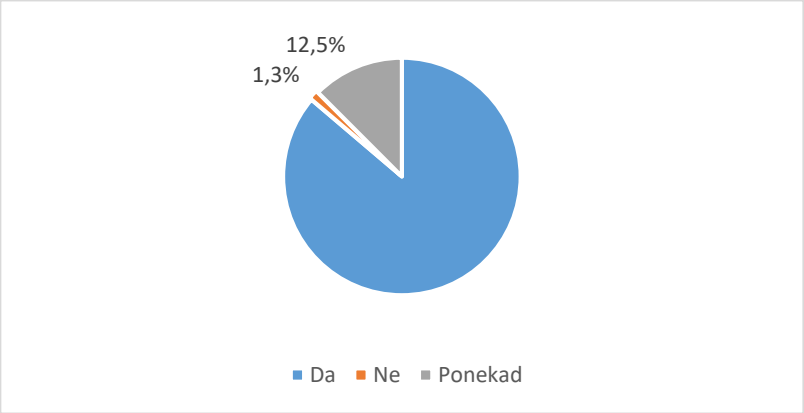
Grafikon 2. Distribucija odgovora ispitanika u odnosu na interpersonalne vještine koje koriste prilikom posjete porodici
Figure 2. Distribution of respondents' answers in relation to interpersonal skills they use when visiting a family

Rezultati pokazuju da najveći broj ispitanika, njih 28 (35%), daje značaj aktivnom slušanju članova porodice, a 27 (33.8%) u postavljanju adekvatnih pitanja. Ovaj rezultat istraživanja je u skladu sa naprijed iznešenim rezultatom istraživanja koji pokazuje da socijalni radnici, u procesu socijalne dijagnoze porodičnih prilika, najčešće koriste intervju. Njih 12 (15%) koristi govor tijela, dok značaj glasu, govoru i jeziku kao interpersonalnoj vještini pridaje 10 ispitanika (12.5%). Rezultati istraživanja predstavljeni u Grafikonu 1. i Grafikonu 2. ukazuju da socijalni radnici koriste posjete porodici da bi u domu klijenta primjenili metodu kućne posjete i druge dijagnostičke metode, tehnike i vještine socijalnog rada i time na neposredan način utvrdili potrebne podatke i saznanja za procjenu ličnosti i porodičnih prilika klijenta i pristupili izradi cjelovite i objektivne socijalne anamneze.



Grafikon 3. Distribucija odgovora ispitanika na pitanje „Da li prilikom kućne posjete sarađujete sa susjedstvom i rodbinom klijenta-porodice?“
Figure 3. Distribution of respondents' answers to the question “Do you cooperate with the neighborhood and relatives of the client-family during the home visit?”

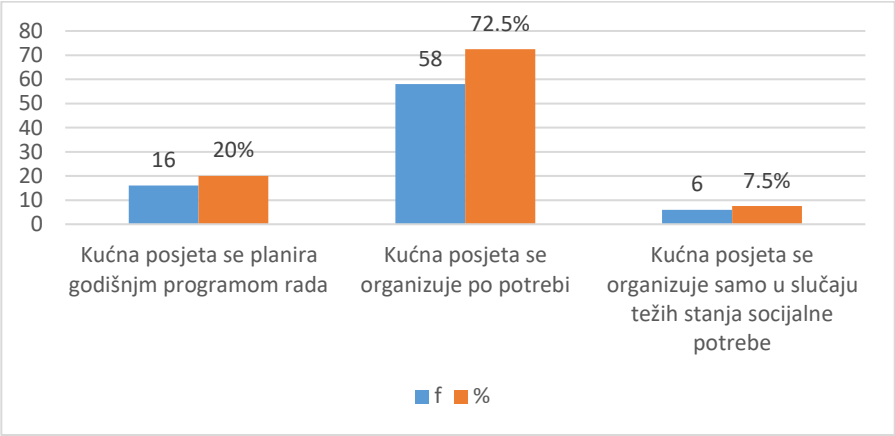
Odgovori ispitanika na pitanje „Da li prilikom kućne posjete sarađujete sa susjedstvom i rodbinom klijenta-porodice?“ pokazuju da 46 ispitanika (57,5%) po potrebi sarađuje sa susjedstvom i rodbinom klijenta-porodice, dok njih 32 (40%) uvijek sarađuje sa susjedstvom i rodbinom klijenta prilikom obavljanja kućne posjete. Samo 2 ispitanika (2.5%) ističe da nekada sarađuje sa susjedstvom i rodbinom klijenta prilikom kućne posjete. Susjedstvo i rodbina, kao subjekti primarne mikrosocijalne mreže, predstavlja bitan resurs u ostvarivanju ciljeva socijalnog rada s porodicom. Primarna socijalna mreža klijenta može biti značajan izvor podataka u procesu socijalne dijagnoze i resurs u socio-terapetskom radu s pojedincem i porodicom. Saradnja sa susjedstvom i rodbinom, prilikom posjete porodici klijenta, značajno doprinosi utvrđivanju potrebnih podataka i saznanja za procjenu ličnosti i porodičnih prilika klijenta, koja su od značaja za izradu cjelovite i objektivne socijalne anamneze (Grafikon 3.).



Grafikon 4. Distribucija odgovora ispitanika na pitanje “Da li kućna posjeta doprinosi kvalitetnijoj izradi i uspješnijoj realizaciji programa socijalne terapije klijenta i porodice?”
Figure 4. Distribution of respondents' answers to the question “Whether a home visit contributes to better design and more successful implementation of social client and family therapy programs?”

Rezultati odgovora ispitanika, u odnosu na varijablu „Da li kućna posjeta u pravilu doprinosi uspješnijem ostvarivanju ciljeva socijalnog rada s porodicom i rješavanju stanja socijalne potrebe pojedinca-inicijalnog klijenta?“, pokazuju da 71 ispitanik (88.8%) smatra da kućna posjeta doprinosi uspješnijem ostvarivanju ciljeva socijalnog rada s porodicom. Najvažniji ciljevi socijalnog rada s porodicom su utvrđivanje socijalne dijagnoze porodičnih prilika i socioterapeutski rad s porodicom. U odgovoru na pitanje “Da li kućna posjeta doprinosi kvalitetnijoj izradi i uspješnijoj realizaciji programa socijalne terapije klijenta i porodice?”, 69 ispitanika (86.3%) smatra da kućna posjeta doprinosi kvalitetnijoj izradi i uspješnijoj realizaciji programa tretmana ili socijalne terapije klijenta i porodice, njih 10 (12.5%) ističe da ponekad doprinosi, dok samo 1 ispitanik (1.3%) smatra da kućna posjeta ne doprinosi kvalitetnijoj izradi i uspješnijoj realizaciji programa tretmana ili socijalne terapije klijenta i porodice (Grafikon 4.). Ovi rezultati istraživanja su očekivani ako se imaju u vidu odgovori ispitanika koji potvrđuju da velika većina njih (88.8%) smatra da posjeta porodici i primjena metode kućne posjete

doprinosi izradi objektivnije socijalne anamneze klijenta, u kojoj se definiše i socijalna terapija klijenta i porodice.
I pored potvrđenog značaja posjete porodici i primjene metode kućne posjete u izradi socijalne anamneze klijenta, koji je izražen u naprijed analiziranim stavovima socijalnih i drugih stručnih radnika, analizom odgovora ispitanika na pitanje "Da li kućne posjete planirate godišnjim programom rada ili se posjeta porodici organizuje samo u slučaju težih stanja socijalne potrebe?", utvrdili smo da se samo 16 (20%) ispitanika izjasnilo da njihove ustanove ili nevladine organizacije planiraju posjete porodici godišnjim programom rada. Znatno veći broj ispitanika (72.5%) se izjasnio da se kućne posjete u njihovom radu organizuju samo po potrebi, a dok 7.5% ispitanika smatra da se kućne posjete organizuju u slučaju potrebe za hitnim mjerama socijalne pomoći porodici (Grafikon 5.). Navedeni rezultati istraživanja ukazuju da socijalni radnici i drugi stručni radnici uviđaju značaj primjene metode kućne posjete u socijalnom radu s porodicom i da izostaje potreban planski pristup u realizaciji kućne posjete u ostvarivanju ciljeva socijalnog rada s porodicom, posebno u području prevencije stanja socijalne potrebe i socijalne terapije porodice.



Grafikon 5. Distribucija odgovora ispitanika na pitanje "Da li kućne posjete planirate godišnjim programom rada ili se posjeta porodici primjenjuje samo u slučaju težih stanja socijalne potrebe?"
Figure 5. Distribution of respondents' answers to the question "Whether you plan home visits with an annual work program or family visits are applied only in cases of severe social needs?"

ZAKLJUČCI

Na osnovu analize rezultata istraživanja može se zaključiti da posjeta porodici u profesionalnoj praksi socijalnog rada doprinosi izradi cjelovite i objektivne socijalne anamneze klijenta. Socijalni radnici koriste metodu kućne posjete da bi u domu klijenta primjenili metode, tehnike i vještine socijalnog rada i time na neposredan način uspješnije ostvarivali ciljeve socijalnog rada s porodicom. U realizaciji kućne posjete socijalni radnici češće koriste dijagnostičke metode socijalnog rada, čime se potvrđuje da su više usmjereni na procjenu ličnosti i porodičnih prilika klijenta, kako bi socijalna anamneza klijenta bila cjelovita i objektivna. Od dijagnostičkih metoda najčešće koriste intervju i posmatranje, a u socio-terapetskom radu metodu savjetovanja.

Savremeni socijalni rad s pojedincem i porodicom se razvija na ekološkom modelu socijalnog rada. Zbog toga prilikom obavljanja kućne posjete velika većina socijalnih radnika i drugih stručnih radnika po potrebi ili uvijek sarađuje sa susjedstvom i rodbinom porodice. Kao subjekti primarne socijalne mreže, susjedstvo i rodbina predstavljaju značajan izvor podataka o ličnosti i porodičnim prilikama klijenta, ali i resurs u socioterapetskom radu s pojedincem i porodicom. Potrebno je kućne posjete planirati godišnjim programom rada ustanova i nevladinih organizacija jer je utvrđeno da doprinose objektivnijoj izradi socijalne anamneze, a time i uspješnijem ostvarivanju ciljeva socijalnog rada s porodicom. Posebno je važno u planiranju i realizaciji posjete porodici više pažnje posvetiti socio-terapeutskom radu s porodicom. Možemo zaključiti da kućna posjeta predstavlja važan metod u ostvarivanju ciljeva socijalnog rada s porodicom i da je potrebna njena češća primjena u profesionalnoj praksi socijalnog rada. Primjena metode kućne posjete, u kombinaciji sa drugim metodama, tehnikama i vještinama socijalnog rada, značajno doprinosi objektivnom utvrđivanju porodičnih prilika klijenta i odabiru adekvatnih metoda i metodskih postupaka u procesu pružanja različitih vidova socijalne pomoći i podrške klijentu i porodici u procesu socijalne terapije.

LITERATURA

Dervišbegović, M. (2003). *Socijalni rad*. Sarajevo: Zonex.

Karić, N. (2017). Socijalni rad i maloljetnička delinkvencija u zajednici. Tuzla: OFF-SET.

Parmar, A. (2014). Methods of Social Work and Its Role in Understanding Team Climate and Team Effectiveness for Organizational Development. *Journal of Sociology and Social Work, 2*(1), 303-318.

Vidanović, I. (2005). *Pojedinac i porodica, IV dopunjeno izdanje*. Beograd: Tiro-erc.

Wasik, B. H., & Bryant D. M. (2001). *Home visiting procedures for helping families (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

DECA I MLADI KAO KORISNICI USLUGA SAVETOVALIŠTA ZA BRAK I PORODICU U SOCIJALNOJ ZAŠTITI U REPUBLICI SRBIJI

CHILDREN AND YOUTHS AS USERS OF MARRIAGE AND FAMILY COUNSELING IN SOCIAL PROTECTION OF REPUBLIC OF SERBIA

Sanja POLIĆ PENAVIĆ[1], Miljana MARIĆ OGNJENOVIĆ[2], Nevenka ŽEGARAC[1]

[1]Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka, Beograd, Republika Srbija
[2]Univerzitet u Novom Sadu – Filozofski fakultet, Novi Sad, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Savetovališta za brak i porodicu obezbeđuju usluge i aktivnosti koje imaju psihosocijalnu i socioedukativnu orijentaciju namenjene deci, mladima, porodicama, odraslim i starijim korisnicima. Cilj istraživanja predstavlja identifikovanje u kojoj meri su deca i mladi različitih ranjivih grupa korisnici usluga Savetovališta za brak i porodicu u Republici Srbiji, kao i kojim kapacitetima ove ustanove raspolažu za rad sa navedenom ciljnom grupom. Kao metod istraživanja korišćen je kombinovani nacrt istraživanja. U prikupljanju podataka korišćena je desk analiza završnih izveštaja savetovališta i online upitnik sačinjen za potrebe istraživanja. Prikupljeni podaci analizirani su tematskom analizom i deskriptivnom statistikom. Deci iz ranjivih grupa savetovališta u najvećem procentu povremeno pružaju ili često pružaju usluge. Mladima iz ranjivih grupa savetovališta često, tek povremeno ili retko pružaju usluge. Rezultati ukazuju da je vrlo mali broj zaposlenih pohađao edukacije sa ciljem razvoja veština za rad sa decom i mladima, svega 10 od ukupnog broja (93) stručnih radnika. Zaključak je da savetovališta u manjoj meri pružaju usluge deci i mladima i da postoji prostor za unapređenje ovih usluga u pogledu pristupačnosti, priuštivosti, centriranosti ka korisniku i kolaborativnom pristupu u dizajniranju i pružanju usluga, kontinuiranoj dostupnosti i uvremenjenosti. Kako bi se unapredio kvalitet usluga potrebno je obezbediti edukacije zaposlenima koje će pratiti savremene potrebe korisnika, naučna dostignuća i novija znanja iz istraživanja.

Ključne reči: savetovališta, socijalna zaštita, deca i mladi

ABSTRACT

Marriage and family counseling provides services and activities that poses psychosocial and social educational orientation intended to children, youths, families, grown-ups and elderly users. The goal of this research represents identification in what extent are children and youths of different vulnerable groups, users of service provided by marriage and family counseling in Republic of Serbia so as by what capacities does these institutions dispose of in order to provide with intended group. As a research method, it is used combined research design. In gathering data, it is used desk analysis of final counseling reports and online questionnaire arranged for purposes of research. Given data was analyzed by thematic analysis and descriptive statistics. To children from vulnerable groups counseling provides services periodically or often. To youths from vulnerable groups as well, counseling either often or occasionally or rarely provides its services. Results has shown that very limited number of employed people, attended educations in

order to develop their skills for work with children and youths, only 10 from total number of 93 experts. Conclusion is that counseling in lesser extent provides services to children and youth, and that there are space for improvement of these services in regard of availability, affordability, direction towards user and collaborative approach in designing and service providing, continuous availability and timeliness. In order to improve service quality it is necessary to provide educations to employed people, that will follow modern needs of users, scientific achievements and newer knowledge from research.

Keywords: counseling, social protection, children and youths

UVOD

Savetovališta za brak i porodicu (u daljem tekstu savetovališta) u socijalnoj zaštiti, shodno svojoj programskoj orijentaciji, obezbeđuju usluge i aktivnosti namenjene deci, mladima, porodicama, odraslim i starijim korisnicima, a koje imaju psihosocijalnu i socioedukativnu orijentaciju, gde se kao odgovor na pitanja izazova savremenog života sadržaji savetovanja, terapije i edukacije prepliću sa ne uvek jasnim granicama. Savremeni pristupi savetovanju i psihoterapiji su u okviru socijalne zaštite razvili znanja i intervencije (a u značajnoj meri obogatili i druge društvene podsisteme), za rad na pitanjima kulturnih diverziteta i kulturnih kompetencija, anti-opresivne prakse, uz feminističku i prespetkivu snaga u okviru pristupa zasnovanog na ljudskim, manjinskima i pravima deteta i socijalnoj pravdi (Kosutic & McDowell, 2008; McGeorge, Stone Carlson, Erickson, & Guttormson, 2006; Seedal, Holtrop, & Parra-Cardona, 2013). Savetovališta nisu specifičnost socijalne zaštite, jer raznovrsne organizacione forme u gotovo svim društvenim podsistemima obezbeđuju savete o zdravlju, finansijama, obrazovanju, karijernoj orijentaciji, pravnim pitanjima, duhovnom životu za svoje korisnike. U socijalnoj zaštiti savetovališta označavaju mesta na kojima se organizuje pružanje usluga vezanih za psiho-socijalno savetovanje i socijalnu edukaciju, koje je relevantno za delatnost socijalne zaštite, što podrazumeva „pružanje pomoći i osnaživanje za samostalan i produktivan život u društvu pojedinaca i porodica, kao i sprečavanje nastajanja i otklanjanje posledica socijalne isključenosti“ (Zakon o socijalnoj zaštiti, 2011, čl. 3). Ona su predviđena zakonskim okvirom Republike Srbije (u daljem tekstu RS) koji definiše savetodavno-terapijske i socijalno-edukativne usluge koje se pružaju kao vid pomoći pojedincima i porodicama koje su u krizi, radi unapređivanja porodičnih odnosa, prevazilaženja kriznih situacija i sticanja veština za samostalan i produktivan život u društvu (Zakon o socijalnoj zaštiti, 2011, čl. 40). Međutim, ove usluge nisu detaljnije određene i nisu izrađeni minimalni standardi (strukturalni i funkcionalni) kojima bi se dalje regulisalo njihovo finansiranje, programska utemljenost i pružanje, što se odražava na delovanje savetovališta kao značajnog resursa za podršku deci i mladima.

U savremeno doba, psiho-socijalno savetovanje je prepoznato kao posebna (meta)profesija, koja se zasniva na specifičnim znanjima i istraživanjima koja su utemeljena u teorijskim konstruktima sa definisanim obrazovanjem i kontrolisanim procesom treninga, etičkim kodeksom za usmeravanje profesionalnog ponašanja, standardima i politikama za angažovanje osoblja i pružanje usluga (Capuzzi & Gross, 2017). Skorašnja definicija usvojena posle višegodišnjih konsultacija vođenih od strane American Counseling Association (tzv. *20/20 initiative*) naglašava da je: „Savetovanje

profesionalan odnos kojim se omoćavaju različiti pojedinci, porodice i grupe da bi se postiglo mentalno zdravlje, dobrostanje, obrazovni i karijerni ciljevi“ (Kaplan, Tarvydas, & Gladding, 2014, str. 366), sa specijalizovanim oblastima savetovanja (kliničko mentalno zdravlje, savetovanje za probleme zavisnosti, bračno, partnersko, porodično i roditeljsko, rehabilitaciono savetovanje, karijerno, školsko i univerzitetsko savetovanje i sl).

Psiho-socijalno savetovanje je integralni deo obrazovanja pomagačkih profesija anagažovanih u savetovalištima, dok je sticanje i unapređivanje kompetencija za pružanje savetodavno-terapijskih i socijalno-edukativnih usluga sastavni deo licenciranja i profesionalne registracije (Hepworth, Rooney, Dewberry Rooney, Strom-Gottfried, & Larsen, 2017; International Federation of Social Work, 2014; Maidment, Egan, 2016; Staniforth, Fouché, & O'Brien, 2011). Obuke za rad sa decom i mladima namenjene profesionalcima angažovanim u savetovalištu u socijalnoj zaštiti variraju u obimu i profilaciji u odnosu na problematiku i grupu korisnika (Žegarac i Todorović, 2015). Mnogi autori ukazuju na značaj obuka za unapređenje kvaliteta usluga namenjenih deci i mladima u socijalnoj zaštiti, uključujući i usluge savetovališta (Clarke, 2001; McLeod & McLeod, 2014; Slimani-Rolls & Kiely, 2019) kao i za unapređenje kompetencija profesionalaca (Antle, Barbee, & Van Zyl, 2008; Dunst, Trivette, Deal, 2011; Jones & Okamura, 2000; Malmberg-Heimonen, Natland, Grete Tøge, & Hansen, 2016; Olin et al., 2010). Nalazi istraživanja među 945 praktičara angažovanih u radu sa porodicama sa decom pokazuju značaj obuka za razvoj znanja i osećaja kompetentnosti profesionalaca kao i modifikovanje njihovog profesionalnog ponašanja (Turncotte, Lamonde, & Beaudoin, 2009).

Usluge savetovališta namenjene deci i mladima u socijalnoj zaštiti zahtevaju prilagođavanje jedinstvenim situacijama u kojima se deca i mladi nalaze (Belser, 2017), kao i stručne i edukovane profesionalce za rad sa širokim opsegom problema sa kojima se deca i mladim susreću tokom odrastanja. Ukazuje se da deca i mladi imaju potrebu za savetodavno-terapijskim i socijalno-edukativnim uslugama u suočavanju i prevladavanju problema kao što je anksioznost, uticaj društvenih medija i pop kulture na njihove živote, komunikacija i promene u porodici, rasa i etnička pripadnost, maltretiranje, nasilje, traume, zloupotreba psihoaktivnih supstanci, seksualni identitet i orijentacija (Jones, Duffey, & Haberstroh, 2017). Za rad sa decom i mladima značajno je da usluge savetovališta prate njihove razvojne faze i potrebe kako bi se obezbedili smisleni, relevantni i transformativni ishodi savetovanja kao usmeravajućeg, podržavajućeg i negujućeg pristupa koji vodi poboljšanju mentalnog zdravlja dece i mladih (Jones, Duffey, & Haberstroh, 2017). Savetovanje kao takvo uključuje sistemski kontekst, razvojnu, relacionu i multikulturalnu perspektivu i kreativne intervencije (Belser, 2017; Jones, Duffey, & Haberstroh, 2017). Usluge savetovališta namenjene deci i mladima u socijalnoj zaštiti imaju značaj za razvoj zdravih i produktivnih odnosa prema sebi i drugima na osnovu kreiranog odnosa sa savetnikom tokom savetodavnog procesa (Jones, Duffey, & Haberstroh, 2017). One treba da uključuju kreiranje bezbedne i sigurne baze gde će se deca i mladi kao korisnici osećati prihvaćeno i podržano pri deljenju svojih razmišljanja, dilema, problema sa kojima se susreću bez osuđivanja, pružajući ima mogućnost da eksperimentišu sa novim idejama o sebi, drugima, odnosima i načinima postojanja, učeći različite životne veštine (Cook-Cottone, Kane, & Anderson, 2015).

Ovaj rad ima za cilj identifikovanje u kojoj meri su deca i mladi različitih ranjivih grupa korisnici usluga savetovališta u RS, kao i kojim kapacitetima ove ustanove raspolažu za rad sa navedenom ciljnom grupom.

METODE RADA

Istraživanje je realizovano kombinovanim nacrtom, prikupljanjem i analizom kvalitativnih i kvantitativnih podataka.

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činilo je dvadeset sedam savetovališta u RS. U prvom delu istraživanja korišćeni su izveštaji savetovališta, dok su u drugom delu istraživanja upitnik popunjavali rukovodioci ustanova.

Merni instrumenti

Za potrebe istraživanja kreiran je online upitnik koji je sadržao indikatore koji opisuju različite aspekte kapaciteta za rad savetovališta sa decom i mladima, a koji uključuju: zanimanje i dodatne edukacije stručnih radnika, specifična znanja i sposobnosti stručnih radnika za rad sa decom i mladima iz različitih ranjivih grupa.

Način realizacije istraživanja

Desk analiza je sprovedena u periodu novembar 2020. - januar 2021., gde su nakon uvida u raspoložive podatke Republičkog zavoda za socijalnu zaštiti u RS (u daljem tekstu RZSZ) pismom i telefonskim pozivima kontaktirana savetovališta da dostave svoje završne izveštaje. Online upitnik kreiran je na google platformi i u excel tabeli i zajedno su upućeni na e-mail savetovališta. U instrukciji je traženo da se prvenstveno saopštavaju podaci koje savetovališta poseduju na osnovu evidencije i dokumentacije, kao i na osnovu praktičnih iskustava i uvida, uz što moguće manje pozivanje na postojeće zakone i protokole. Na pitanja se odgovaralo zaokruživanjem jednog ili, kada je naglašeno, više relevantnih odgovora, razvijene su i skale za ocenu stepena zastupljenosti pojedinih praksi, a postojao je i jedan broj otvorenih pitanja.

Metode obrade podataka

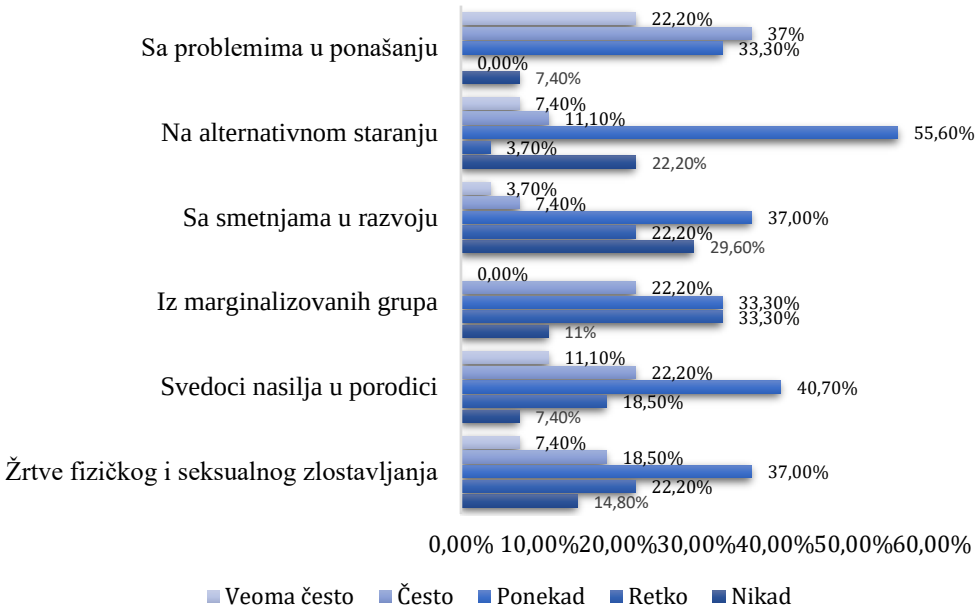
Prikupljeni podaci analizirani su tematskom analizom i deskriptivnom statistikom.

REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati pokazuju da 44.4% savetovališta generalno retko pruža usluge deci, 33.3% pruža povremeno, zatim 14.8% često, dok 7.4% savetovališta usluge pruža deci veoma često. Dobijeni nalazi sugerišu da manje od četvrtine uzorka savetovališta kao svoje redovne korisnike izdvaja decu, dok gotovo polovina njih ne pruža usluge ovoj ciljnoj grupi uprkos postojećem zakonskom okviru, koji decu prepoznaje kao korisnike usluga navedenih ustanova (Zakon o socijalnoj zaštiti, 2011, čl. 40).

Kada su u pitanju specifične, ranjive grupe dece, kao što su deca žrtve fizičkog i seksualnog zlostavljanja, koja svedoče nasilju u porodici, iz marginalizovanih grupa, sa smetnjama u razvoju, te deca na alternativnom smeštaju, savetovališta u najvećem

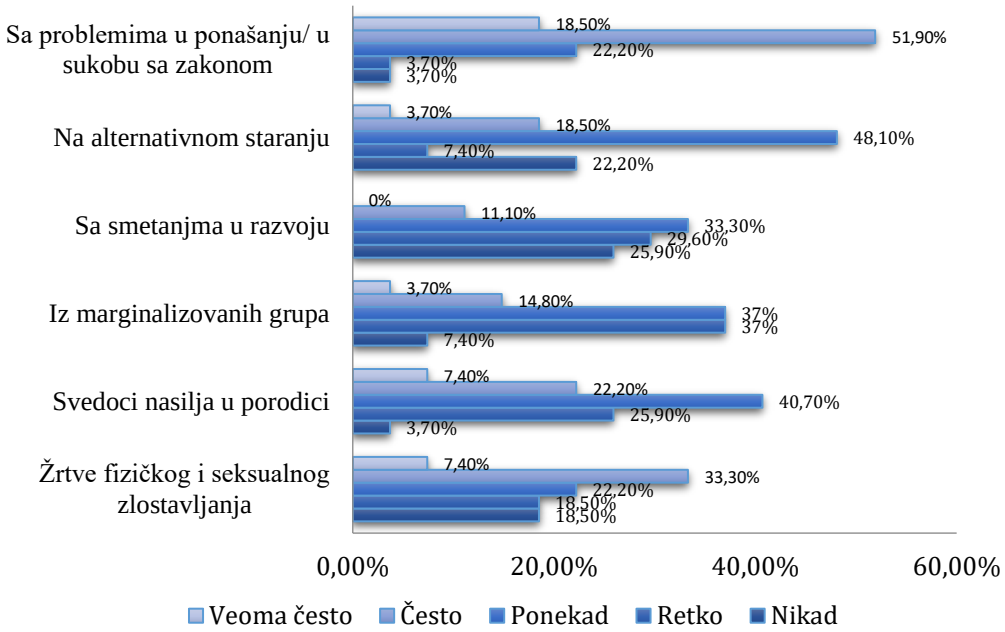
procentu povremeno pružaju svoje usluge, dok deci sa problemima u ponašanju u najvećem procentu često pružaju svoje usluge (Grafikon 1.). Dobijeni nalazi nisu u skladu sa savremenim istraživanjima koja ističu značaj savetodavnog i edukativnog rada sa decom u navedenim situacijama sa ciljem sprečavanja delovanja faktora rizika na mentalno i fizičko zdravlje dece (Cook-Cottone, Kane, & Anderson, 2015; Jones, Duffey, & Haberstroh, 2017). Na osnovu dobijenih nalaza stiče se utisak da deca generalno, ali ni deca iz različitih ranjivih grupa nisu stalni korisnici usluga savetovališta. Sa jedne strane, dobijene nalaze možemo objasniti nedovoljnom dostupnošću i upućivanju dece u navedene ustanove, ili pak vrlo malim brojem stručnih radnika i velikim brojem slučajeva koji se prepoznaju kao krucijalni.



Grafikon 1. Učestalost pružanja usluga deci iz ranjivih grupa u procentima u tipičnom mesecu u 2019. godini
Figure 1. Frequency of providing services to children from vulnerable groups as a percentage in a typical month in 2019

Rezultati pokazuju da 40.7% savetovališta generalno usluge mladima pruža često, 37% povremeno, 14.8% veoma često, dok 7.4% savetovališta retko svoje usluge pruža mladima, a nijedno savetovalište nema iskustvo da ne pruža usluge mladima. Na osnovu dobijenih nalaza možemo uočiti da su mladi znatno češća ciljna grupa savetovališta, te da mnogo češće dobijaju usluge navedenih ustanova u odnosu na decu. Dobijeni nalazi mogu se objasniti činjenicom da su problemi mladih potencijalno vidljiviji, te kao takvi prepoznati i mapirani kao važni. Takođe, mora se uzeti u obzir i samostalnost mladih u odnosu na samostalnost dece, te postoji mogućnost da su oni u mogućnosti mnogo češće da se obrate samoinicijativno za pomoć u odnosu na decu.
Kada su u pitanju mladi iz ranjivih grupa, utvrđeno je da se onim mladima koji imaju probleme u ponašanju i/ili sukob sa zakonom i koji su žrtve seksualnog i fizičkog

zlostavljanja savetovališta najviše bave, jer saopštavaju da ovim grupama često pružaju svoje usluge. Međutim, mladima koji svedoče nasilju, na alternativnom staranju, sa smetnjama u razvoju i iz marginalizovanih grupa se usluge pružaju tek povremeno ili retko (Grafikon 2.). Dobijeni nalazi su u skladu sa nalazima istraživanja koje ističu značaj savetodavnog rada u cilju očuvanja mentalnog zdravlja dece i mladih (Cook-Cottone, Kane, & Anderson, 2015; Jones, Duffey, & Haberstroh, 2017). Na osnovu dobijenih nalaza i u poređenju sa nalazima dobijenim za ciljnu grupu dece, može se uočiti da su usluge savetovališta zapravo najčešće pružane onim mladim osoba koje predstavljaju „problem“ za društvo, te kao takvi bivaju znatno vidljiviji u odnosu na ostale grupe dece i mladih.



Grafikon 2. Učestalost pružanja usluga mladima iz ranjivih grupa u procentima u tipičnom mesecu u 2019. godini
Figure 2. Frequency of providing services to youts from vulnerable groups as a percentage in a typical month in 2019

U 27 savetovališta, prema prikupljenim podacima zaposleno je 93 stručna radnika. Od ukupnog broja zaposlenih 44% čine psiholozi, 21% socijalni radnici, 13% pedagozi, 7% pravnici, 3% specijalni pedagozi, 1% pedagozi, a 12% čini administrativno i pomoćno osoblje. Kada su u pitanju kapaciteti zaposlenih u savetovalištima za direktan rad sa decom i mladima, rezultati ukazuju da je vrlo mali broj zaposlenih pohađao edukacije sa ciljem razvoja veština za rad sa decom i mladima, svega 11 od ukupnog broja stručnih radnika. Među edukacijama namenjenim za rad sa decom i mladima stručni radnici su naveli da su završili: Play terapiju (N = 1), Dečju integrativnu psihoterapiju (N = 2) i Efekte traume na razvoj afektivne vezanosti i razvoj deteta (N = 8). Kod specijalizovanih edukacija stručnih radnika iz različitih psihoterapijskih pravaca najveći procenat

zaposlenih, odnosno polovina 51.91% (N = 48) nije pohađala ni jednu edukaciju. Druga polovina stručnih radnika najčešće je pohađala sistemsku porodičnu terapiju II stepena i stekla zvanje porodični psihoterapeut (44% onih koji su pohađali edukacije, oko 1/4 od ukupnog broja zaposlenih) i sistemsku porodičnu terapiju I stepena i stekla zvanje porodični savetnik (25%, oko 1/8 zaposlenih), dok je nekolicina njih pohađala transakcionu analizu (17%) ili REBT (9%). Kada je u pitanju edukovanje u oblasti terapijskih pravaca, možemo uočiti da dominira tendencija stručnih radnika da razviju kompetencije za rad sa porodicama, što je u skladu sa opisom nadležnosti savetovališta, kao i ciljnom grupom kojoj je ova ustanova namenjena. Sa druge strane, stiče se utisak da još uvek postoji velika grupa stručnih radnika koja svoje kompetencije za rad sa korisnicima ne razvija u velikoj meri kroz neformalno obrazovanje, uprkos predviđenoj zakonskoj obavezi kontinuiranog stručnog usavršavanja i razvoja kompetencija (Zakon o socijalnoj zaštiti, 2011; Pravilnik o licenciranju stručnih radnika u socijalnoj zaštiti, 2013). Takođe, dobijeni nalazi su u suprotnosti sa savremenim tendencijama razvoja i unapređenja znanja i veština stručnih radnika, koji zagovaraju kako celoživotno obrazovanje, tako i značaj razvoja veština za rada sa specifičnim grupama poput dece i mladih (Antle, Barbee, & Van Zyl, 2008; Dunst, Trivette, & Deal, 2011; Jones & Okamura, 2000; Olin et al., 2010; Malmberg-Heimonen, Natland, Grete Tøge, & Hansen, 2016).

Nasuprot nalazima koji ističu značaj profesionalnog usavršavanja u cilju razvoja negujućeg odnosa sa decom i mladima (Jones, Duffey, & Haberstroh, 2017), možemo uočiti da je vrlo mali broj profesionalaca zaposlenih u savetovalištima pohađao edukacije koje omogućuju razvoj kompetencija za rad sa nevedenom grupom. Takođe, kontinuirano usavršavanje obezbedilo bi osećaj profesionalne kompetentnosti, što bi za posledicu moglo imati i povećanje broja dece i mladih koji su korisnici navedenih usluga (Turncotte, Lamonde, & Beaudoin, 2009).

ZAKLJUČCI

Rezultati prikazanog istraživanja ukazuju da je slaba zastupljenost dece i mladih među korisnicima usluga savetovališta u socijalnoj zaštiti, kao i da zaposleni u savetovalištima veoma malo pohađaju edukacije za direktan rad sa ovom ciljnom grupom uprkos njihovom višestrukom značaju na koje su mnoga istraživanja ukazala. S obzirom na ukupan broj angažovanih stručnih radnika i njihove specijalističke edukacije vezane za psihološko savetovanje i terapiju i/ili socio-edukativan rad, uključujući rad sa decom i mladima, možemo zaključiti da je ovaj resurs savetovališta ograničen. Uzimajući u obzir navedeno i ukupan broj korisnika usluga, nameće se utisak da je veoma izazovno raditi sa decom i mladima u uslovima velikog broja korisnika i ograničenim vremenskim intervalom. Posledično, nameće se zaključak da savetovališta u manjoj meri pružaju usluge deci i mladima kako generalno tako i iz različitih ranjivih grupa. Deca i mladi sa problemima u ponašanju/u sukobu sa zakonom su najčešće korisnici usluga savetovališta u odnosu na decu i mlade iz drugih ranjivih grupa, budući da predstavljaju vidljiviju populaciju označenu kao problem društva u odnosu na druge ranjive grupe dece i mladih. Na osnovu dobijenog nalaza može se uočiti da aktuleno, savetovališta pružaju usluge onoj grupi dece i mladih koji predstavljaju „gorući“ problem društva, a da su kapaciteti zaposlenih usmereni na interventan rad i uslovno rečeno gašenje požara. Sa druge strane,

zaključuje se da preventivnog rada, osnaživanja i savetodavno-edukativnog rada pre krizne situacije gotovo da nema.
Za unapređenje usluga savetovališta za decu i mlade postoji prostor u pogledu pristupačnosti, priuštivosti, centriranosti ka korisniku i kolaborativnom pristupu u dizajniranju i pružanju usluga, kontinuiranoj dostupnosti i uvremenjenosti. Kako bi se unapredio kvalitet usluga savetovališta namenjenih deci i mladima potrebno je obezbediti edukacije zaposlenima koje će pratiti savremene potrebe dece i mladih, naučna dostignuća i novija znanja iz istraživanja.

LITERATURA

Antle, B. F., Barbee, A. P., & Van Zyl, M. A. (2008). A comprehensive model for child welfare training evaluation. *Children and Youth Services Review, 30*(9), 1063-1080. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.02.002

Belser, C. T. (2017). Introduction to Counseling Children and Adolescents. In J. Ziomek-Daigle (Ed.), *,,Counseling children and adolescents: Working in school and clinical mental health settings*" (pp. 3-20). Routledge: Taylor & Francis Group.

Clarke, N. (2001). The Impact of In-service Training within Social Services, *The British Journal of Social Work, 31*(5), 757-774. https://doi.org/10.1093/bjsw/31.5.757

Capuzzi, D., & Gross, D. R. (2017). *Introduction to the Counseling Profession (7th Edition).* New York: Routledge.

Cook-Cottone, P. C., Kane, S, L., & Anderson, L. (2015). *The Elements of Counseling Children and Adolescents.* New York: Springer Publishing Company, LLC.

Dunst, J. C., Boyd, K., Trivette, M. C., & Hamby, D. W. (2002). Family-Oriented Program Models and Professional Helpgiving Practices. *Family Relations, 51*(3), 221-229.

Hepworth, D. H., Rooney, R. H., Dewberry Rooney, G. Strom-Gottfried, K., & Larsen. J. A. (2017). *Direct Social Work Practice: Theory and Skills (10th Edition).* Belmont, CA: Brooks/Cole.

International Federation of Social Work. (2014). *Definition of social work*. http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/

McLeod, J., & McLeod, J. (2014). *Personal and Professional Development For Counsellors, Psychotherapists and Mental Health Practitioners*. UK: Open University Press.

Jones, B., Duffey, T., & Haberstroh, S. (2017*). Child and adolescent counseling case studies: developmental, relational, multicultural, and systemic perspectives*. New York: Springer.

Jones, P. J., & Okamura, A. (2000). Reprofessionalizing Child Welfare Services: An Evaluation of a Title IVE Training Program. *Research on Social Work Practice, 10*(5), 607-621, https://doi.org/10.1177%2F104973150001000504

Kaplan, D. M., Tarvydas, V. M., & Gladding, S. T. (2014). 20/20: A vision for the future of counseling: The new consensus definition of counseling. *Journal of Counseling & Development*, 92(3), 366-372. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00164.x

Kosutic, I., & McDowell, T. (2008). Diversity and Social Justice Issuess in Family Therapy Literature: A Decate Review. *Journal of Feminist Family Therapy, 20*(2), 142-165. https://doi.org/10.1080/08952830802023292

Maidment, J., & Egan, R. (2016). *Practice skills in social work & welfare: More than just common sense (3rd ed.).* Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.

Malmberg-Heimonen, I., Natland, S., Grete Tøge, A., & Hansen, H. S. (2016). The Effects of Skill Training on Social Workers' Professional Competences in Norway: Results of a Cluster-Randomised Study. *British Journal of Social Work, 46*(5), 1354-1371. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv073

McGeorge, C. R., Stone Carlson, T., Erickson, M. J., & Guttormson, H. (2006). Creating and Evaluating a Feminist-Informed Social Justice Couple and Family Therapy Training Model. *Journal of Feminist Family Therapy*, *18*(3), 1-38. https://doi.org/10.1300/J086v18n03_01

Olin, S. S, Hoagwood, E. K, Rodriguez, J., Radigan, M., Burton, G., Cavaleri, M., & Jensen, S. P. (2010). Impact of empowerment training on the professional work of family peer advocates. *Children and Youth Services Review*, *32*(10), 1426-1429. https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.childyouth.2010.06.012

Pravilnik o licenciranju stručnih radnika u socijalnoj zaštiti. *Službeni glasnik RS, 42/2013.*

Slimani-Rolls, A., & Kiely, R. (2019). *Exploratory Practice for Continuing Professional Development: An Innovative Approach for Language Teachers*. UK: Palgrave Macmillan.

Seedal, R. B., Holtrop, K., & Parra-Cardona, J. R. (2013). Diversity, social justice, and intersectionality trends in C/MFT: a content analysis of three family therapy journals, 2004-2011. *Journal of Marital and Family Therapy*, *40*(2), 139-151. https://doi.org/10.1111/jmft.12015

Staniforth, B., Fouché, C., & O'Brien, M. (2011). Still doing what we do: Defining social work in the 21st century. *Journal of Social Work*, *11*(2), 191-208. https://doi.org/10.1177%2F1468017310386697

Turncotte, D., Lamonde, G., & Beaudoin, A. (2009). Evaluation of an in-service training program for child welfare practitioners. *Research on Social Work Practice*, 19(1), 31-41. https://doi.org/10.1177%2F1049731507313978

Zakon o socijalnoj zaštiti. *Službeni glasnik RS*, 24/2011.

Žegarac, N., & Todorović, J. (2015). *Obrazovanje u oblasti socijalnog rada i socijalne politike za XXI vek*. Niš: Univerzitet u Nišu.

NAPOMENA

Rad je nastao u okviru projekta „Unapređenje sistema socijalne zaštite u cilju osnaživanja ranjivih porodica sa decom" koji je realizovao Republički zavod za socijalnu zaštitu u saradnji sa Ministarstvom za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja, kancelarijom UNICEF-a i Centrom za istraživanja u socijalnoj politici i socijalnom radu Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Beogradu.

IZLOŽENOST ROMKINJA NASILJU U DJETINJSTVU

EXPOSURE OF ROMA WOMEN TO CHILDHOOD VIOLENCE

Aleksandar RACZ
Zdravstveno veleučilište, Zagreb, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Iako postoje brojni radovi o prevalenciji različitih vrsta nasilja nad djecom u većinskom stanovništvu, istovremeno postoji pomanjkanje akademskog interesa za istraživanje nasilja nad Romkinjama u „romskim obiteljima“ u razdoblju djetinjstva, iako se radi o kompleksnom društvenom pitanju, a ne tek kulturološkoj specifičnosti određene manjinske grupe. Cilj rada bio je istražiti prevalenciju i oblike nasilja nad Romkinjama u romskim obiteljima koje žive u izoliranim romskim naseljima na području Međimurske županije u djetinjstvu. Istraživanje je provedeno jednokratnim istraživanjem po tipu tzv. nacrta „poprečnog presjeka“ u jednoj vremenskoj točki (proljeće 2020) metodom anketiranja, a na proporcionalnom, stratificiranom uzorku od 350 Romkinja iz 12 „romskih naselja“ na području Međimurja županije. Istraživanjem je utvrđeno da su Romkinje u djetinjstvu bile izlagane cijelom spektru različitih oblika nasilja pri čemu je daleko veći postotak bio onih Romkinja koje su bile izložene određenih oblicima nasilja od onih koje istom nisu bile izložene. Utvrđeno je da „vikanju i prijetnjama“ nije bilo izloženo tek 32.9% Romkinja, „pljuskanju ili povlačenja za kosu te jačine da su doživjele bol“ nije bilo izloženo 39.1% Romkinja, „prebijanju ili učestalom udaranju predmetom kao što je štap, remen ili slično“ nikad nije bilo izloženo 47.7% Romkinja, „tjeranju na uličnu prošnju“ nikad nije bilo izloženo 48.3% Romkinja, a „prisiljavanju na seksualni odnos“ kao djeca Romkinje su bile najrjeđe izložene te nikad tom obliku zlostavljanja nije bilo izloženo 96.6% Romkinja. Izloženost Romkinja nasilju u djetinjstvu u izoliranim romskom naseljima izrazito je visoka, Zaključno rezultati su pokazali najveću izloženost Romkinja u izoliranim romskim naseljima tjelesnom odnosno psihičkom nasilju, nižu izloženost ekonomskom nasilje i najnižu izloženost seksualnom nasilju u djetinjstvu.

Ključne riječi: Romkinje, nasilje nad djecom, romska naselja, Međimurje

ABSTRACT
Although there are numerous papers on the prevalence of different types of violence against children in the majority population, there is a lack of academic interest in researching violence against Roma women in “Roma families” during childhood, although it is a complex social issue and not just a cultural specificity of a minority group. The aim of the study was to investigate the prevalence and forms of violence against Roma women in Roma families living in isolated Roma settlements in the Međimurje County in childhood. The research was conducted by a one-time research on the type of so-called draft “cross-section” at one point in time (spring 2020) by survey method, and on a proportional, stratified sample of 350 Roma women from 12 “Roma settlements” in the area of Međimurje County. The research found that Romani women were exposed to a full range of different forms of violence as children, with a far higher percentage of Romani women who were exposed to certain forms of violence than those who were not. It was found that only 32.9% of Romani women were not exposed to “shouting and threats”, 39.1% of Romani women were not exposed to “slapping or pulling their hair and experiencing pain”,

"beating or frequent hitting with an object such as a stick" 47.7% of Romani women have never been exposed to a belt, etc. 96.6% of Roma women were not exposed. The exposure of Roma women to domestic violence in isolated Roma settlements is extremely high. In conclusion, the results showed the highest exposure of Roma women in isolated Roma settlements to physical and psychological violence, lower exposure to economic violence and the lowest exposure to sexual violence in childhood.

Keywords: Roma women, violence against children, Roma settlements, Međimurje

UVOD

Tema pojavnosti nasilja nad djecom često je predmet istraživanja koja se provode širom svijeta na općoj populaciji ili pojedinim njenim segmentima na prigodnim ili slučajnim uzorcima, bilo kao dio velikih nacionalnih ili međunarodnih istraživanja ili na razini istraživanja na manjih uzorcima. (UNFPA, 2015; Watts & Zimmerman, 2002; WHO, 2002; 2003; 2005; 2013). Istovremeno istraživanja o pojavnosti nasilja nad Romkinjama u romskoj obitelji u dječjoj dobi su znatno rjeđa između ostalog i zato jer se nasilje nad djecom u romskoj populaciji iz perspektive većinskog stanovništva smatra bilo kulturološkom posebnošću gledano izvana ili taboo temom gledano iznutra. Istovremeno i romska zajednica opire se istraživanju pojedinih pojavnosti nasilja nad djecom kao i obiteljskog nasilja unutar zatvorenih zidova, posebice ukoliko istraživači ne poštuju zakonitosti Rromanipe-a (Đorđević, 2010). Istovremeno Romkinje još od dječje dobi predugo pate u tišini, jer su društvene i kulturološke barijere za njezin odlazak ili izdvajanje iz zlostavljajuće sredine vrlo snažne (Cemlyn et al., 2009). Iako istraživanja o prevalenciji nasilja nad Romkinjama koje žive u izoliranim romskim naseljima u Hrvatskoj u djetinjstvu dosad nisu sustavno i ciljano provedena, malobrojna srodna istraživanja u romskoj populaciji ukazuju na relevantnost teme posebice jer se izloženost nasilju u djetinjstvu prepoznaje kao rizični faktor bivanju žrtvom u odrasloj dobi. Vezano uz navedeno, preveniranjem izloženosti različitim oblicima nasilja u dječjoj dobi možebitno bi dijelom moglo smanjiti rizik postajanju žrtvom u odrasloj dobi. Prema istraživanju na razini 28 zemalja EU i na uzorku od 42 000 ispitanica dobiveno je da je 12% žena bilo izloženo seksualnom nasilju, 27% tjelesnom nasilju, a 10% psihičkom nasilju uz potvrđenu vezu između veće učestalosti izloženosti seksualnom nasilju onih žena koje su i same bile u djetinjstvu žrtve seksualnog nasiija (FRA, 2014). Za razumijevanje teme važni su rezultati srodnog istraživanja iz 2013. prikupljeni na razini većinskog stanovništva vezani uz prevalenciju nasilja nad djecom na području grada Zagreba na uzorku od 118 roditelja u Zagrebu, čijom prilikom je dobiven podatak da je 47.3% majki i 26.9% očeva najmanje jednom vikalo na svoje dijete, 7.7% majki i 3.8% očeva je svoje dijete ošamarilo, a 15.4% očeva je pretuklo svoje dijete udarcima šake. Ispitani roditelji u potvrdili da su osim prema djeci bili nasilni i prema drugim članovima obitelji pri čemu se 19.8% majki i 15.4% očeva ponašalo nasilno prema drugim ukućanima, a čak 74.4% majki i 61.6% očeva međusobno su vikali jedni na druge i sustavno se svađali (Rikić i sur., 2017). Istraživanja OESS je pokazalo da je izloženost nasilju u djetinjstvu bila prepoznata kao rizični faktor za izloženost nasilju i u odrasloj dobi – konkretno 17% žena u Srbiji koje su doživjele nasilje u djetinjstvu izjavilo je da su doživjele partnersko nasilje u odrasloj dobi za razliku od onih 6% ispitanica koje su bile žrtve partnerskog zlostavljanja u odrasloj dobi, a da nisu doživjele nasilje u

djetinjstvu. Vezano uz nasilje od strane bivšeg partnera, čak 24% žena zlostavljanih u partnerskoj vezi u odrasloj dobi bilo je zlostavljano i u djetinjstvu, u odnosu na 15% onih koje su bile zlostavljane u odrasloj dobi, a da nisu prethodno bile zlostavljane u djetinjstvu (OESS, 2019). S druge strane, objavljeno je i niz istraživanja koja nisu pronašla veću izloženost nasilju u obitelji kod osoba koje su bile izložene nasilju u obitelji u djetinjstvu (Avakame, 1998; Astin, 1995; Sugarman & Hotaling, 1989).

Cilj i hipoteze

Cilj rada bio je istražiti prevalenciju i oblike izloženosti Romkinja u romskim obiteljima koje žive u izoliranim romskim naseljima na području Međimurske županije nasilju u razdoblju djetinjstva. Postavljena je hipoteza da su Romkinje u djetinjstvu, prema njihovom samoiskazu, više izložene različitim oblicima fizičkog nasilja u odnosu na psihičko i ekonomsko nasilje, dok su najrjeđe izložene seksualnom nasilju.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na proporcionalnom, stratificiranom uzorku od 350 Romkinja iz 12 izoliranih romskih naselja na području Međimurske (Goričan, Gornji Kuršanec, Hlapičina, Kotoriba, Kuršanec, Domašinec – Kvitrovec, Podturen – Lončarevo, Orehovica, Parag Piškorovec, Pribislavec i Sitnice). Odabir romskih kućanstava izvršen je korištenjem *„metode nasumičnog hoda“*, a odabir ispitanice korištenjem *„metode prvog rođendana“* (Kunac, Klasić i Lalić, 2019).

Mjerni instrument

Prethodno validirani anketni upitnik sastojao se od niza pitanja vezanih uz socio-demografska obilježja ispitanika koja su se odnosila na mjesto stanovanja – „romsko naselje ili ispitaniku najbliže romsko naselje, dob, najviši završeni stupanj obrazovanja, samoprocjenu razine trenutnog ekonomskog stanja, samoprocjenu razine materijalnog stanja u kućanstvu, broj osoba s kojima ispitanica živi u zajedničkom kućanstvu, bračni odnosno partnerski status ispitanice, način sklapanja aktualnog braka ili partnerske veze, dob odnosno vrijeme rađanja prvog djeteta, te ukupan broj djece s kojima ispitanica trenutno živi i o kojima trenutno skrbi u zajedničkom kućanstvu. U drugom dijelu upitnika željelo ustanoviti da li su, i ako jesu, kojim su oblicima nasilja i koliko često bile izložene ispitanice u djetinjstvu. Ispitanicama su u drugom dijelu upitnika bile ponuđene tvrdnje o izloženosti različitim oblicima izloženosti nasilju u djetinjstvu pri čemu su trebale za svaki od oblika odgovoriti da li su isto doživjele u djetinjstvu, odnosno u razdoblju do navršene 15. godine života, a ako jesu koliko su učestalo bili izloženi konkretnom obliku nasilja na način da su na Likertovoj pet stupanjskoj skali označile svoj odgovor u rasponu od situacije da se opisani oblik nasilja uopće nije nikad dogodio do na desnoj krajnjosti skale da li se isti oblik nasilja događao gotovo svakodnevno (1 – nikad nije to napravio; 2 - napravio je to dosad samo nekoliko puta; 3 - to se događalo s vremena na vrijeme 4 - to se događalo najmanje nekoliko puta mjesečno, 5 – to se događalo vrlo često – gotovo svakodnevno).

Način provođenja istraživaja
Istraživanje je provedeno jednokratnim istraživanjem po tipu tzv. nacrta „poprečnog presjeka“ u jednoj vremenskoj točki (proljeće 2020.) metodom anketiranja.

Metode obrade podataka
Prikupljeni podaci su obrađeni primjenom statističkog paketa za društvene znanosti IBM SPSS Statistics 20.0. Rezultati su obrađeni metodama deskriptivne statistike i prikazani tabelarno.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je bilo provedeno isključivo na pripadnicama romske nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj i njime je bilo obuhvaćeno 350 ispitanica. Udio uključenih ispitanica po pojedinom romskom naselju bio je proporcionalan udjelu ukupnog broja stanovnika po pojedinom romskom naselju u odnosu na ukupan broj Roma na području Međimurske županije. Najveći broj Romkinja uključenih u istraživanje bio je iz dva najveća romska naselja i to iz naselja Parag i Kuršanec iz kojih je bilo uključeno 75, odnosno 65 Romkinja. Iz naselja Piškorovec i Pribislavec bilo je uključeno po 40 Romkinja, Orehovica 30, Kotoribe i Sitnice/Mursko Središće po 20, Gornjeg Kuršanca 15, te iz najmanjih naselja Hlapčina i Kvitrov/Domašinec po 10 Romkinja. U dobnoj skupini 16-18 godina bilo je 40 Romkinja (11.4%), u skupini od 19 do 25 godina bila je 114 Romkinja (32.6%), dok je najbrojnija bila skupina od 26-40 godina u kojoj je bilo 120 Romkinja (34.3%), dok je u skupini od 41-60 godina bilo 63 ispitanica (18.0%), a starijih od 60 godina bilo je ukupno samo 13 Romkinja (3.7%).
Obrazovna struktura Romkinja pokazala je da je potpuno bez škole bilo 42 (12.0%) Romkinja, samo nižu osnovnu školu u trajanju od 1. – 4. razreda je imalo završeno 49 Romkinja (14.0%), nadalje 94 (26.9%) je imalo završeno dio razreda iz višeg dijela osnovne škole (5-7 razred osnovne škole) što ukupno ukazuje na 185 (52.9%) Romkinja koje nisu imale završenu niti osnovnu školu. Najveći postotak Romkinja, njih 124 (35.4%) naveo je da imaju završenu osnovnu školu, dok je srednju strukovnu školu imalo završeno 29 Romkinja (8.3%), razinu gimnazije, odnosno četverogodišnje škole završilo je samo 7 (2.0%) Romkinja, odnosno razinu prvostupničkog obrazovanja stekle su 4 (1.1%), te fakultetsku razinu samo 1 Romkinja (0.3%).
Analiza radnog statusa Romkinja pokazala je da je bilo nezaposleno 160 (45.71%) Romkinja, stalan posao ili status studenta sa stipendijom i sa stalnim mjesečnim prihodima imalo je 14 (4%) Romkinja, a preostalih 174 (49.71%) su radile privremene, povremene i sezonske poslove. Posljedično visokom stupnju nezaposlenosti, u uvjetima materijalne deprivacije ukupno je živjelo 274 (78.29%) Romkinja, dok ih se samo 76 (21.71%) moglo smatrati nedepriviranima. Navedeno potvrđuje i analiza subjektivne (samo)procjene Romkinja u romskim naseljima o mogućnosti zadovoljavanja materijalnih potreba s trenutnim prihodima koja je pokazala da je samo 14 (4%) Romkinja *„živjelo ugodno s trenutnim primanjima“*, uz još 26.3% Romkinja koje su uspijevale *„nekako živjeti s trenutnim primanjima“*, što je zajedno ukazivalo na 30.3% onih Romkinja koje su subjektivno pozitivno ocijenile materijalne uvijete u kojima su živjele. Preostalih gotovo 7/10 Romkinja navelo je da ili njih 14.9% *„nisu uspijevale nikako pokrpati kraj s krajem s trenutnim primanjima“*, nadalje 25.4% *„teško je živjelo*

s trenutnim primanjima", a 19.7% *„veoma teško je preživljavalo sa trenutnim prihodima".* U gotovo 1/10 slučajeva Romkinje su navele da u njihovom domaćinstvu one ili *"najmanje jedan ukućan najmanje jednom u proteklom mjesecu odlazili na spavanje gladni jer nisu imali što jesti"* što zapravo govori da je dio Romkinja bio toliko materijalno depriviran da su živjele u uvjetima gladi.

Analiza bračnog ili partnerskog statusa pokazala je da su se Romkinje mogle podijeliti u tri skupine: 128 (36.6%) onih koje su sklopile crkveni ili civilni brak, 175 (50%) onih koje su sklopile običajni, romski brak te 47 (13.4%) ostalih odnosno onih koje nisu bile u braku bilo jer isti nisu još bile sklopile ili je isti bio razvrgnut ili su bile udovice. Prikupljeni podaci o dobi zasnivanja prve zajednice ili braka Romkinja iz „romskih naselja" uključenih u ovo istraživanje prikazali su da ih je 39.7% zasnovalo prvu zajednicu između 16. i 18. godine života, nadalje 27.7% prije 16. godine života, dok je postotak onih koje zasnivaju obitelj ili zajednicu prije 14. godine života bio je 4.6%, jednako koliki je bio postotak i onih koje su zasnovale zajednicu nakon 20. godine života (5.1%). Nakon navršene 18. godine, a prije navršene 20. godine života zajednicu je zasnovalo otprilike šestina Romkinja, odnosno njih 18.9% što pokazuje da je prije 16. godine obitelj ili zajednicu zasnovalo 113 (32.28%) Romkinja. Analiza načina zasnivanja partnerske ili bračne zajednice kod Romkinja u romskim naseljima pokazala je da je u dogovorenom braku živjelo 64 Romkinja (18.3%), daljnjih 40.6% Romkinja su same izabrale svojeg partnera odnosno supruga, iako su prethodno morale dobiti suglasnost roditelja ili članova obitelji, dok ih je tek 37.7% samo izabralo svojeg partnera bez miješanja u odluku roditelja ili članova obitelji. U opisanim brakovima između 14. i 16. godine života prvo dijete rodilo je 82 (23.4%) Romkinja, uz još dodatnih 14 (4.0%) koje su rodile prije 14. godine života što je zajedno činilo 96 (27.4%) Romkinja koje su rodile prvo dijete prije 16. godine. Između 16. i 18. godine prvo dijete je rodilo 37.1% Romkinja što ukazuje da je dvije trećine Romkinja prvo dijete rodilo prije punoljetnosti, uz tek 7.7% Romkinja koje su prvo dijete rodile nakon 18. godine, a nakon 20. godine je prvo dijete rodilo samo 6.6% Romkinja. Najviše Romkinja je brinulo o 2 djece (22.6%), nakon čega su slijedile Romkinje koje su skrbile o 3 (17.7%) i 4 djece (16.9%). Postotak Romkinja koje su skrbile o samo jednom djetetu bio je nizak (8.6%), dok je postotak Romkinja koje su skrbile o 7 djece (2.9%), 8 djece (2.9%) i više od 8 djece (2.3%) bio niži od 3% po pojedinoj kategoriji, iako je kumulativno 15% Romkinja skrbilo o 6 ili više djece. Podaci su bili grupirani radi daljnje obrade i analize na način da su Romkinje bile podijeljene u dvije skupine: 208 (59.4%) onih koje su brinule o 4 i manje djece skrbi te 142 (40.6%) onih koje su brinule o više od 4 djece.

Budući da se istraživanjem željelo ustanoviti da li su, i ako jesu, kojim su oblicima nasilja bili izložene Romkinje u djetinjstvu, u upitniku u kojem je korištena petstupanjska Liekertova skala ispitanice su bile pitane o izloženosti različitim oblicima iz svake od 4 grupe nasilja – psihičkom, fizičkom, ekonomskom i seksualnom nasilju.

Tabela 1. Oblici doživljenog nasilja u djetinjstvu Romkinja uključenih u istraživanje u romskim naseljima na području Međimurske županije u ukupnom uzorku
Table 1. Certain types of childhood violence of Roma women included in the research in Roma settlements in the area of Međimurje County in the total sample

Oblik doživljenog nasilja u djetinjstvu	**1 N (%)**	**2 N (%)**	**3 N (%)**	**4 N (%)**	**5 N (%)**
Vikao je na Vas i jako Vam prijetio	115 (32.9)	110 (31.4)	88 (25.1)	27 (7.7)	10 (2.9)
Rekao je da Vas ne voli	270 (77.1)	45 (12.9)	20 (5.7)	8 (2.3)	7 (2.0)
Rekao je da želi da se niste nikad ni rodili	244 (69.7)	58 (16.6)	31 (9.1)	9 (2.6)	7 (2.0)
Prijetio je da će Vas napustiti ili izbaciti iz doma	138 (39.4)	88 (25.1)	79 (22.6)	36 (10.3)	9 (2.6)
Tjerao Vas je da radite teške poslove	169 (48.3)	68 (19.4)	77 (22.0)	27 (7.7)	9 (2.6)
Prijetio je da će Vas ozlijediti ili ubiti	289 (82.6)	40 (11.4)	11 (3.1)	8 (2.3)	2 (0.6)
Uzimao Vam je novac koji su Vam drugi dali	221 (63.1)	57 (16.3)	53 (15.1)	12 (3.4)	7 (2.0)
Tjerao Vas je da nešto ukradete za drugu osobu ili njega osobno	176 (78.9)	51 (14.6)	15 (4.3)	6 (1.7)	2 (0.6)
Pljusnuo Vas je ili povukao za kosu tako da Vas je zaboljelo	137 (39.1)	128 (36.6)	61 (17.4)	20 (5.7)	4 (1.1)
Udario Vas je šakom ili rukom toliko da Vas je boljelo	146 (41.7)	118 (33.7)	63 (18.0)	19 (5.4)	4 (1.1)
Udario Vas je predmetom kao što je štap, remen ili slično	167 (47.7)	90 (25.7)	64 (18.3)	23 (6.6)	6 (1.7)
Pokazivao Vam je svoje spolne organe	323 (92.3)	14 (4.0)	8 (2.3)	3 (0.9)	2 (0.6)
Natjerao Vas je da se skinete goli i gledao Vas ili slikao	337 (96.3)	5 (1.4)	7 (2.0)	1 (0.3)	
Dirao je Vaše spolne organe ili grudi protiv Vaše volje	337 (96.3)	7 (2.0)	2 (0.6)	4 (1.1)	
Pokazivao Vam je porno slike ili filmove ili ih gledao u Vašoj prisutnosti	333 (95.1)	9 (2.6)	3 (0.9)	4 (1.1)	1 (0.3)
Prisiljavao Vas je na seksualni odnos	338 (96.6)	8 (2.3)	2 (0.6)	2 (0.6)	

Legenda: 1 – nikad nije to napravio; 2 - napravio je to dosad samo nekoliko puta; 3 - to se događalo s vremena na vrijeme 4 - to se događalo najmanje nekoliko puta mjesečno, 5 – to se događalo vrlo često – gotovo svakodnevno

Tabela 1. prikazuje izloženost Romkinja u romskim naseljima pojedinim vrstama nasilja u djetinjstvu. Oblici nasilja koji su istraženi odnosili su se na psihičko nasilje kojem su Romkinje bile izložene u djetinjstvu, a prije 15. godine života i koje je bilo analizirano kroz 5 tvrdnji: *Vikao je na Vas i jako Vam prijetio; Rekao je da Vas ne voli; Rekao je da želi da se niste nikad ni rodili; Prijetio je da će Vas napustiti ili izbaciti iz doma; Prijetio je da će Vas ozlijediti ili ubiti*. Analiza je pokazala da su u djetinjstvu Romkinje bila najčešće izložene prijetnjama i povicima (2.16), te prijetnjama da će biti napuštene ili izbačen iz doma (2.11) dok su najrjeđe su bile izložen prijetnjama da će biti ozlijeđene ili ubijene (1.27). Zatim je bilo ispitano kojim su oblicima fizičkog nasilja Romkinje bile

izložene u djetinjstvu, kroz analizu 4 tvrdnje: *Tjerao Vas je da prosite ili radite teške poslove; Pljusnuo Vas je ili povukao za kosu tako da Vas je zaboljelo; Udario Vas je šakom ili rukom toliko da Vas je boljelo; Udario Vas je predmetom kao što je štap, remen ili slično*. Najčešće su Romkinje bile izložene pljuskanju ili povlačenju za kosu (1.93), a tek nešto manje, iako najrjeđe u ovoj skupini izloženosti različitim oblicima zlostavljanja su Romkinje bile izložene udarcima predmetima poput remena i sl.

Analiziraju li se prikupljeni podaci o izloženosti pojedinim oblicima nasilja, a što je prikazano Tabelom 1., zanimljivo je usporediti u kojem postotku su pojedinim oblicima nasilja Romkinje u djetinjstvu bile izložene često (4) tj. *najmanje nekoliko puta mjesečno*, a koliko vrlo često (5) odnosno *gotovo svakodnevno*, te isto usporediti s postotkom onih koje pojedinoj vrsti nasilja *nisu nikad* (1) bile izložene. U grupi različitih oblika psihičkog nasilja kojem su Romkinje bile izložene u djetinjstvu, Romkinje su bile često (7.7%) ili vrlo često (2.9%) bile izložene „*vikanju i prijetnjama*“ a nikad „*vikanju i prijetnjama“* nije bilo izloženo 32.9% Romkinja. S emocionalnom manipulacijom na način da im je bilo rečeno *„da nisu voljene i da bolje da se nikad nisu ni rodile“* Romkinje su se susrele često (2.6%) ili vrlo često (2.0%), a nikad tom obliku emocionalnog, psihičkog nasilja nije bilo izloženo 69.7% Romkinja. S prijetnjama *„da će biti napuštene ili da će biti izbačene iz doma“* Romkinje su se susrele često (10.3%) ili vrlo često (2.6%), a nikad takvim prijetnjama nije bilo izloženo 39.4% Romkinja. Romkinje su se susrele često (2.3%) ili vrlo često (0.6%) „*s prijetnjama da će biti ozlijeđene ili ubijene“*, a nikad takve prijetnje nije doživjelo u djetinjstvu 82.6% Romkinja. U grupi tjelesnog nasilja Romkinje su se često (7.7%) ili vrlo često (2.6%) susrele *„s prisilom da rade teške fizičke poslove*“, a nikad tom obliku zlostavljanja nije bilo izloženo 48.3% Romkinja. Direktne oblike fizičkog nasilja poput *„pljuskanja ili povlačenja za kosu te jačine da su doživjele bol“* Romkinje su se doživljavale često (5.7%) ili vrlo često (1.1%), a nikad tom obliku fizičkog nasilja nije bilo izloženo 39.1% Romkinja. *„Udarce šakom ili rukom toliko jake da su doživjele bol“* Romkinje su doživljavale često (5.4%) ili vrlo često (1.1%), a nikad u djetinjstvu takvim udarcima nije bilo izloženo 41.7% Romkinja. *„Prebijanju ili učestalom udaranju predmetom kao što je štap, remen ili slično“* Romkinje su bile često (6.6%) ili vrlo često (1.7%) podvrgnute, a nikad tom obliku zlostavljanja nije bilo izloženo 47.7% Romkinja.

S izloženošću ekonomskom nasilju u djetinjstvu na način da su bile „*tjerane na uličnu prošnju“* tek manji dio Romkinja se susretao često (7.7%) ili vrlo često (2.6%), a nikad tom obliku zlostavljanja nije bilo izloženo 48.3% Romkinja. *„Tjeranje da nešto ukradu za drugu osobu ili zlostavljača osobno“* manji dio Romkinje su doživjele često (1.7%) ili vrlo često (0.6%), a nikad prisiljavanju na krađu nije bilo izloženo 78.9% Romkinja.

Konačno izloženost seksualnom nasilju kojem su Romkinje bile izložene u djetinjstvu bila je analizirana kroz 5 tvrdnji, a prikupljeni podaci su pokazali da su Romkinje u vrlo niskom postotku često (1.1%) ili vrlo često (0.0%) bile *„prisiljavane da se skinu gole pri čemu bi ih zlostavljač gledao ili slikao“,* a velik postotak od 96.3% Romkinja nikad nije bilo izloženo tom obliku seksualnog nasilja. Sa seksualnim nasiljem na način da je *„netko dirao njihove spolne organe ili grudi protiv njihove volje“* Romkinje su se susrele često (1.1%) ili vrlo često (0.0%), a nikad tome nije bilo izloženo 96.3% Romkinja. Izlaganje porno materijalu i sadržaju na način da im je *„zlostavljač pokazivao porno slike ili filmove ili ih gledao u njihovoj prisutnosti“* Romkinje su doživjele često (1.1%) ili vrlo često (0.3%), a nikad tom obliku zlostavljanja nije bilo izloženo 95.1% Romkinja.

Konačno samom *„prisiljavanju na seksualni odnos“* u djetinjstvu Romkinje su bile najrjeđe izložene i to ih je doživjelo često (0.6%) ili vrlo često (0.6%), a nikad tom obliku zlostavljanja nije bilo izloženo 96.6% Romkinja.

Tabela 2. Izloženost pojedinim vrstama nasilja u djetinjstvu Romkinja uključenih u istraživanje u romskim naseljima na području Međimurske županije u ukupnom uzorku
Table 2. Exposure to certain types of childhood violence of Roma women included in the research in Roma settlements in the area of Međimurje County in the total sample

	N	AS	SD
Vikao je na Vas i jako Vam prijetio	350	2.16	1.059
Rekao je da Vas ne voli	350	1.39	0.855
Rekao je da želi da se niste nikad ni rodili	350	1.51	0.911
Prijetio je da će Vas napustiti ili izbaciti iz doma	350	2.11	1.120
Tjerao Vas je da prosite ili radite teške poslove	350	1.97	1.116
Prijetio je da će Vas ozlijediti ili ubiti	350	1.27	0.683
Uzimao Vam je novac koji su Vam drugi dali	350	1.65	0.990
Tjerao Vas je da nešto ukradete za drugu osobu ili njega osobno	350	1.31	0.686
Pljusnuo Vas je ili povukao za kosu tako da Vas je zaboljelo	350	1.93	0.946
Udario Vas je šakom ili rukom toliko da Vas je boljelo	350	1.91	0.954
Udario Vas je predmetom kao što je štap, remen ili slično	350	1.89	1.033
Pokazivao Vam je svoje spolne organe	350	1.13	0.532
Natjerao Vas je da se skinete goli i gledao Vas ili slikao	350	1.06	0.341
Dirao je Vaše spolne organe ili grudi protiv Vaše volje	350	1.07	0.377
Pokazivao Vam je porno slike ili filmove ili ih gledao u Vašoj prisutnosti	350	1.09	0.449
Prisiljavao Vas je na seksualni odnos	350	1.05	0.308

Tabela 2. prikazuje izloženosti Romkinja u „romskim naseljima“ pojedinim vrstama nasilja u djetinjstvu obrađenoj prema Milošević (2010). Oblici nasilja koji su istraženi odnosili su se na psihičko nasilje kojem su Romkinje bile izložene u djetinjstvu, a prije 15. godine života i koje je bilo analizirano kroz 5 tvrdnji: *Vikao je na Vas i jako Vam prijetio; Rekao je da Vas ne voli; Rekao je da želi da se niste nikad ni rodili; Prijetio je da će Vas napustiti ili izbaciti iz doma; Prijetio je da će Vas ozlijediti ili ubiti*. Analiza je pokazala da su u djetinjstvu Romkinje bila najčešće izložene prijetnjama i povicima (2.16), te prijetnjama da će biti napuštene ili izbačen iz doma (2.11) dok su najrjeđe su bile izložen prijetnjama da će biti ozlijeđene ili ubijene (1.27). Zatim je bilo ispitano kojim su oblicima fizičkog nasilja Romkinje bile izložene u djetinjstvu, kroz analizu 4 tvrdnje: *Tjerao Vas je da prosite ili radite teške poslove; Pljusnuo Vas je ili povukao za kosu tako da Vas je zaboljelo; Udario Vas je šakom ili rukom toliko da Vas je boljelo; Udario Vas je predmetom kao što je štap, remen ili slično*. Najčešće su Romkinje bile izložene pljuskanju ili povlačenju za kosu (1.93), a tek nešto manje, iako najrjeđe u ovoj skupini izloženosti različitim oblicima zlostavljanja su Romkinje bile izložene udarcima predmetima poput remena i štapa (1.89). Izloženost ekonomskom nasilju kojem su Romkinje bile izložene u djetinjstvu, a prije 15. godine života analizirana je bile kroz 3 tvrdnje: *Tjerao Vas je da prosite; Tjerao Vas je da nešto ukradete za drugu osobu ili njega osobno*. Između ponuđenog najčešće su bile Romkinje izložene tjeranju na prošnju

ili težak rad (1.97), a najrjeđe tjeranju da sudjeluju u krađi (1.31). Konačno izloženost seksualnom nasilju kojem su Romkinje bile izložene u djetinjstvu, a prije 15. godine života bila je analizirana kroz 5 tvrdnji: *Pokazivao Vam je svoje spolne organe, Natjerao Vas je da se skinete goli i gledao Vas ili slikao, Dirao je Vaše spolne organe ili grudi protiv Vaše volje; Pokazivao Vam je porno slike ili filmove ili ih gledao u Vašoj prisutnosti; Prisiljavao Vas je na seksualni odnos*. Iako su seksualnom nasilju kao djeca Romkinje bile najrjeđe izložene, između ponuđenog najčešće su bili izložene pokazivanju spolnih organa odrasle osobe (1.13), a najrjeđe, dakle izuzetno rijetko (1.05) prisiljavane na spolni odnos.

DISKUSIJA

Ciljana istraživanja provedena u populaciji Romkinja usmjerena na utvrđivanje nasilničkog ponašanja uz povezivanje sa prethodnom osobnom izloženosti nasilju u djetinjstvu su vrlo rijetka, posebice ukoliko se kontroliraju svi drugi čimbenici (razina obrazovanja, socijalni parametri i sl.). Budući da srodnih istraživanja nasilja nad romskom djecom u izoliranim romskim naseljima u Hrvatskoj dosad nije bilo, rezultati dobiveni ovim istraživanjem mogu se sagledati kroz prizmu rezultata dobivenih u općoj populaciji u zemljama u regiji poput rezultata onog provedenog na Kosovu na uzorku od gotovo 2000 ispitanica (n - 1.990) koje je pokazalo da je 3% ispitanica u djetinjstvu doživjelo da su bile jednom, a njih 15% više puta bile *„ošamarene ili povlačene za kosu“.* Nadalje, 2% ih je bilo jednom, a 3% više puta *„udareno tako jako da ih je to povrijedilo“,* nadalje 2% ih je bilo jednom a 7% više puta bilo *„udarano i pretučeno predmetom poput štapa, šibe ili remenom“,* te konačno ih je 1% jednom ili isto toliko, dakle je njih 1% učestalo bilo *„udarano nogama“* (OEBS Kosovo, 2019). Srodno istraživanje je provedenom i među ispitanicama u Crnoj Gori čiji podaci su pokazali da je 2% ispitanica doživjelo da su bile jednom, a 21% njih više puta bile *„pretučene nekim predmetom ili remenom“,* zatim da ih je 4% je bilo jednom, a 11% više puta bilo *„udareno tako jako da ih je to povrijedilo“,* dok ih je 4% jednom, a 17% više puta bilo *„šamarano“,* te konačno njih 0,4% jednom ili njih 1% učestalo bilo *„udarano nogama“*(OEBS Crna Gora, 2019). Srodno istraživanje provedeno u Srbiji (OEBS Srbija, 2019) je pokazalo da je 30% anketiranih žena (n - 2.023) u djetinjstvu doživjelo neki oblik fizičkog nasilja od strane odrasle osobe. Pritom je njih 7% doživjele jednom, a 15% više puta da su bile *„ošamarene ili povlačene za kosu“. Nadalje,* 5% ih je bilo jednom, a 14% više puta *„udareno tako jako da ih je to povrijedilo“,* daljnjih 5% jednom a 14% više puta bilo je *„udarano i pretučeno predmetom poput štapa, šibe ili remenom“,* a 1% jednom ili 2% učestalo su bile *„udarane nogama“* (OEBS Srbija, 2019).
Istraživanje je pokazalo visoki postotak Romkinja koje su tijekom djetinjstva bile izložene raznim oblicima fizičkog nasilja kao najčešćeg oblika nasilja kojem su bile izložene, te izuzetnu nisku izloženost različitim oblicima seksualnog nasilja, što se vjerojatno može povezati sa tradicijom i posebnostima života u romskoj zajednici koja je pod snažnim određenjem Rromanipe-a, odnosno romskosti. Naime, Rromanipe može biti shvaćen i kao „zajednički imenitelj svega što se smatra ili veruje da čini bitne karakteristike Roma“ (Kupirović 2016, 39), odnosno zajednički nazivnik svega što se smatra da čini bitne karakteristike Roma kao grupe ljudi neovisno o prostoru na kojem se nalaze, a prema Đuriću (2005) kako prenosi Kupirović (2016) može se opisati kroz tri vrste obilježja: *„odlike koje potječu iz prinudnog saobražavanja s osnovnim romskim ustanovama i utječu na veliki broj pripadnika romske zajednice; odlike zajedničkog*

kulturnog nasljeđa i jednoobraznosti koje su rezultat zajedničkog života i navika." Rromanipe zahtjeva od Roma i strogo pridržavanje pravila ceremonijalne čistoće („magerdo" ili „mahrimo") koji prema Todoroviću štiti Rome od dva modela tzv. „ prljanja" – unutarnjeg i vanjskog. Unutarnje „prljanje" ima najmanje dva stupnja težine od kojih je teže tzv. „bare magripen" koje uključuje i krađu od Roma, ubojstvo Roma, ali i svaki oblik seksualnog nedopuštenog ponašanja prema posebice ženskoj djeci i za koje se izriče doživotno udaljavanje iz grupe bez mogućnosti povratka

Dobiveni rezultati mogu se sagledati kroz spoznaje iznesene u literaturi da izloženost nasilju u djetinjstvu povećava rizik za razvoj psihopatoloških i neuropsihopatoloških poremećaja u odrasloj dobi kao reakcija na stresore u djetinjstvu (Kavanaugh i sur., 2017) kao i češću poziciju žrtve u intimnim partnerskim vezama i u braku (Pečnik 2006). S obzirom na dobivene rezultate o izloženosti Romkinja višestrukom nasilju tijekom života počevši od dječje do odrasle dobi s ciljem promjene odnosa većinskog stanovništva prema pojavnosti nasilja nad Romkinjama u romskim obiteljima važno je da većinsko stanovništvo preuzme i društvenu odgovornost i suoči se s propustima sustava u zaštiti djece Romkinja. Pravni okvir za zaštitu Romkinja od nasilja regulirano je Protokolom o postupanju u slučaju nasilja u obitelji (Vlada RH, 2019) koji čine pravni okvir usmjeren zaštiti žrtava nasilja u obitelji, a time i nasilja nad djecom Romkinjama. Međutim tek funkcionalan i učinkovit sustav koji dosljedno provodi zakonske odredbe i implementira prihvaćene strategije može pružiti osnovu na kojoj se mogu provoditi i druge mjere i akcije usmjerene na osnaživanje žrtve (Vlada RH, 2019; Šubić, 2019). Također, važna je *„senzibilizacija javnosti i međusobno usklađeno djelovanje nadležnih tijela, ustanova i organizacija koje sudjeluju u otkrivanju i suzbijanju nasilja, te pružanju cjelovite pomoći i zaštite djeci žrtvama nasilja u obitelji"* (Vlada RH, 2019; Šubić, 2019).

Ograničenja istraživanja

Iako je istraživanjem zabilježen visok postotak Romkinja koje su u djetinjstvu pretrpjele zlostavljanje, moguće je da je usprkos tome dio ispitanica davao iz pozicije pripadnice romske obitelji za romsku skupinu socijalno poželjne odgovore i umanjivao izloženost raznim oblicima nasilja, kako bi se prema van prikrilo nasilje kojem su bile izložene u obitelji, bilo zbog srama, straha, stigme ili unaprijed postignutih pritisaka prema osobi koja je bila uključena u istraživanje. Također valja biti oprezan prilikom interpretacije dobivenih rezultata s obzirom na različitu razinu prepoznavanja i vrednovanja pojedinih oblika nasilja u djetinjstvu romskoj populaciji s jedne strane, kao i s obzirom na snažno prihvaćanje nasilja nad djecom u obitelji kao privatne stvari koja mora ostati unutar romske zajednice. Nadalje, kod ispitivanja izloženost nasilju u djetinjstvu moguće je da je kod pojedinih ispitanica došlo do pogreške prisjećanja (*recall bias*) traumatskih događaja, a što se moglo događati i prilikom ispitivanja o izloženosti pojedinim vrstama nasilja i u odrasloj dobi (potiskivanje traumatskog događaja, negiranje, umanjivanje značaja i sl.)

ZAKLJUČCI

Nasilje nad djecom u obitelji, a posebice nasilje nad djecom Romkinjama u romskim obiteljima svakako predstavlja kompleksno društveno pitanje, a ne privatni problem žrtve ili kulturološku specifičnost određene manjinske grupe. Također važno je istaknuti da se nasilje nad Romkinjama u odrasloj dobi ne može se sagledavati niti rješavati

odvojeno od sagledavanja problema nasilja nad romskom djecom u djetinjstvu koje je vrlo raširen u romskim obiteljima. Istraživanje je pokazalo visoki postotak Romkinja koje su tijekom djetinjstva bile izložene raznim oblicima fizičkog nasilja kao najčešćeg oblika nasilja kojem su bile izložene, te izuzetnu nisku izloženost različitim oblicima seksualnog nasilja, što se vjerojatno može povezati sa tradicijom i posebnostima života u romskoj zajednici koja je pod snažnim određenjem Rromanipe-a, odnosno romskosti koje posebno štiti žensku djecu od svakog oblika izlaganju seksualnosti i seksualnom sadržaju do udaje. Problem nasilja nad Romkinjama u djetinjstvu kao društveni problem zahtijeva i društveno odgovornu sustavnu reakciju. Za njegovo učinkovitije rješavanje nužna je čvršća povezanost i sustavni angažman svih uključenih institucija te bolje korištenje zakonskih mogućnosti od strane žrtava, a radi osiguranja pravne sigurnosti. Put prevencije nasilja nad Romkinjama u odrasloj dobi treba biti i put prevencije nasilja nad djecom u romskim zajednicama, kao i kroz razvijanje usluga pružanja psihosocijalne i druge pomoći žrtvama nasilja u djetinjstvu.

LITERATURA

Astin, M. C., Ogland-Hand, S. M., Coleman, E. M., & Foy, D. W. (1995). Posttraumatic stress disorder and childhood abuse in battered women: comparisons with maritally distressed women. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 308-312. https://doi.org/10.1037//0022-006x.63.2.308

Avakame, E. F. (1998). Intergenerational Transmission of Violence, Self-Control, and Conjugal Violence: A Comparative Analysis of Physical Violence and Psychological Aggression. *Violence and Victims, 13(3)*, 301-316. https://doi.org/10.1891/0886-6708. 13.3.301

Cemlyn, S., Greenfields, M., Burnett, S., Matthews, Z., & Whitwell, C. (2009). *Inequalities experienced by Gypsy and Traveller communities: A review* Manchester: University of Bristol. http://www.equalitycumbria.org/sites/default/files/documents/awaz-cumbria/09_inequalities%20experienced%20by%20g%20t%20communities%20a%20review.2009.07.11.pdf

Đorđević, B. D. (2010). *Na konju s laptopom u bisagama: uvod u romološke studije*. Novi Sad: Prometej.

Đurić, R. (2005). Predgovor. U B. Davis (Ur.), *Rromanipe(n) - o kulturnom identitetu Roma* (str.11-12). Beograd: CARE International u Srbiji i Crnoj Gori.

FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2012). *The situation of Roma in 11 EU member States.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf

FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2014). *Nasilje nad ženama: istraživanje provedeno diljem Europske unije. Kratki pregled rezultata*. Luxembourg: Publications Office of the European Union https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance-oct14_hr.pdf

Kavanaugh, B. C., Dupont-Frechette, J. A., Jerskey, B. A., & Holler, K. A. (2017). Neurocognitive deficits in children and adolescents following maltreatment: Neurodevelopmental consequences and neuropsychological implications of traumatic stress. *Applied Neuropsychology: Child, 6*(1), 64-78. http://dx.doi.org/10.1080/21622965.2015.1079712

Kunac, S., Klasnić, K., & Lalić, S. (2019). *Inclusion of Roma in Croatian Society: Research of Basic Data*. Zagreb: Ured za nacionalne manjine Vlade RH.

Kupirović, B. (2016). *Kultura i identitet Roma Lovara u Hrvatskoj. PhD Thesis.* Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/7884

Milošević, M. (2010). *Izrada mjernog instrumenta stresa na radnom mjestu bolničkih zdravstvenih djelatnika i procjena njegove uporabne vrijednosti*. PhD Diss. Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

OEBS (Organizacija za europsku bezbednost i saradnju) Crna Gora. (2018). *Istraživanje OESS o nasilju nad ženama u Crnoj Gori, Dobrobit i bezbjednost žena, Crna Gora Izveštaj s rezultatima*. Beč: Organizacija za evropsku bezbjednost i saradnju Kancelarija Generalnog sekretara Odjeljenje za rodnu ravnopravnost Sekretarijat OEBS. https://www.osce.org/me/secretariat/425291?download=true

OEBS (Organizacija za europsku bezbednost i saradnju) Srbija. (2019). *Istraživanje OESS o nasilju nad ženama u Srbiji, Dobrobit i bezednost žena, Srbija osnovni izveštaj*. Beč: Organizacija za evropsku bezbednost i saradnju Kancelarija Generalnog sekretara Odsek za rodnu ravnopravnost. https://www.osce.org/sr/secretariat/419756?download=true

OEBS (Organizacija za europsku sigurnost i suradnju) Kosovo. (2019). *Istraživanje OESS o nasilju nad ženama Kosovo, Dobrobit i bezbednost žena na Kosovu.* Priština: OEBS Misija na Kosovu. https://www.osce.org/sr/mission-in-kosovo/439793?download=true

OESS (Organizacija za europsku sigurnost i suradnju) BiH. (2019). *Istraživanje OESS o nasilju nad ženama u Bosni i Hercegovini, Dobrobit i blagostanje žena.* Beč: Sekretarijat OSCE Odjel za rodna pitanja. https://www.osce.org/hr/secretariat/439724?download=true

Pečnik, N. (2006). *Međugeneracijski prijenos zlostavljanja djece*. Samobor: Naklada Slap.

Sesar, K. i Dodaj, A. (2014). Čimbenici rizika za nasilje u partnerskim vezama. *Socijalna psihijatrija, 42*(3), 162-171.

Sugarman, B. D., & Hotaling, G. T. (1989). Dating violence: Prevalence, context, and risk markers. In M. A. Pirog-Good, & J. E. Stets (Eds.), *Violence in dating relationships: Emerging social issues* (pp. 3-31). New York: Praeger.

Šubić, K. (2019). *Obilježja nasilja u partnerskim odnosima: razlike između homoseksualnih i heteroseksualnih parova* (Diplomski rad). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultete, Sveučilište u Zagrebu.

Todorović, D. (2016). Rromanipe in transition: Protestantization of Roma. *FACTA UNIVERSITATIS - Philosophy, Sociology, Psychology and History, 15*(1), 37-50.

UNFPA (United Nations Population Fund). (2015). *Combatting violence against women and girls in Eastern Europe and Central Asia*. http://eeca.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/21 770%20Brief_web.pdf

Vlada RH. (2019). *Protokol o postupanja u slučaju nasilja u obitelji.* https://zdravlje.gov.hr/UserDocsImages/2019%20Vijesti/Zaklju%C4%8Dak%20Vlade%20o%20dono%C5%A1enju%20Protokola.pdf

Watts, C., & Zimmerman, C. (2002). Violence against women: global scope and magnitude. *The Lancet*, 359(9313), 1232-1237. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)08221-1

WHO (World Health Organization). (2002). *World report on violence and health.* Geneva: World Health Organization.

WHO (World Health Organization). (2003). *Putting women first: Ethical and safety recommendations for research on domestic violence against women. 2nd ed.* Geneva: WHO.

WHO (World Health Organization). (2005). *Multi-country Study on Women's Health and Domestic Violence Against Women.* Geneva: WHO.

WHO (World Health Organization). (2009). *Changing cultural and social norms that support violence.* Geneva: WHO. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44147/9789241598330_eng.pdf

WHO (World Health Organization). (2013). *Responding to intimate partner violence and sexual violence against women. WHO clinical and policy guidelines*. Geneva: World Health. Organization.https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85240/9789241548595_eng.pdf;jsessionid=AB72A93927984F4DD63B4D91D2A5BA1A?sequence=1

ZADOVOLJSTVO UČITELJA DRUŠTVENIM STATUSOM I UGLEDOM NJIHOVE PROFESIJE

JOB SATISFACTION OF TEACHERS REGARDING THEIR SOCIAL STATUS AND PROFESSIONAL REPUTATION

Martina MATIJAŠEC, Alen HASIKIĆ
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Puli, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT
Učitelji imaju ulogu poučavati i odgajati učenike, te pritom oblikovati njihove vrijednosti i stavove. Na percepciju vlastitog statusa i ugleda u ovom radu se promatra kao na refleksiju razine poštovanja koju učitelji imaju od strane učenika i roditelja, zatim kao zadovoljstvo zaradom, te ugledom u odnosu na druge profesije. Cilj je ovog rada utvrditi zadovoljstvo učitelja društvenim statusom i ugledom njihove profesije u odabranim osnovnim školama na području grada Rovinja, Vodnjana i Pule. Uzorak u istraživanju čine učitelji predmetne nastave od 5. do 8. razreda (N = 146). Korišteni instrument u ovom istraživanju je anketni upitnik sastavljen od dva dijela. Prvi dio upitnika ispituje sociodemografska obilježja, a drugi dio različita stajališta učitelja glede njihovog slaganja/neslaganja, te zadovoljstva/nezadovoljstva različitim čimbenicima učiteljske profesije na Likertovoj skali od 1 do 5. Prema dobivenim rezultatima 77.4% učitelja smatra da je njihov status loš u društvu, 66.5% učitelja smatra da je njihova plaća niska, dok 76.7% učitelja smatra da učiteljska profesija nije cijenjena u hrvatskom društvu. Iz navedenih rezultata može se zaključiti kako je potrebno poboljšati poziciju učitelja u društvu, te njihove uvjete rada.

Ključne riječi: učitelji, društveni status, učiteljska profesija

ABSTRACT
The role of teachers is to teach and educate students, while shaping their values and attitudes. The perception of one's own status and reputation in this paper is viewed as a reflection of the level of respect that teachers receive from their students and parents, satisfaction with earnings and reputation in relation to other professions. The aim of this paper is to determine the satisfaction of teachers with the social status and reputation of their profession in selected primary schools in the towns of Rovinj, Vodnjan and Pula. The research sample consists of Grade 5 -8 subject teachers (N = 146). The instrument used in this research is a two-part questionnaire. The first part of the questionnaire examines socio-demographic characteristics, and the second part examines different attitudes of teachers regarding their agreement/disagreement, and satisfaction/ dissatisfaction with various factors of the teaching profession on the Likert scale from 1 to 5. According to the results, 77.4% of the teachers consider their social status to be poor, 66.5% of teachers believe that their salaries are low, while 76.7% of teachers believe that the teaching profession is not appreciated in Croatian society. From the above results it can be concluded that it is necessary to improve the social position of teachers and their working conditions.

Keywords: teachers, social status, teaching profession

UVOD

Velik dio svog vremena provodimo na radnom mjestu pa je vrlo važno kako se na poslu osjećamo. Profesija učitelja svrstana je prema mišljenju mnogih, među najrizičnije i najteže

profesije (Sappa, Boldrini, Aprea, 2013; Kuzijev, Topolovčan, 2013; Vrgoč, 2012). Razlog tome jest stalni kontakt s ljudima, veliki pritisak društvenih očekivanja, nemogućnost vidljivosti trenutnih rezultata, niski profit, česti neadekvatni uvjeti rada i mnogi drugi (Sappa, Boldrini, Aprea, 2013; Kuzijev i Topolovčan, 2013). Nemogućnost vidljivosti trenutnih rezultata uzrokovano je time što se posao kojeg učitelj izvršava pokazuje dugoročno (Vrgoč, 2012). Također, Vrgoč (2012, str. 549) navodi da biti „uspješan učitelj znači biti sposoban pridobiti i potaknuti gotovo sve učenike da kvalitetno rade u školi, odnosno da rade onoliko koliko im dopuštaju njihove mogućnosti i sposobnosti". Takav kvalitetan rad s učenicima zahtijeva veliku količinu kreativnosti kako bi se uspjelo stvoriti povoljno okruženje za zadovoljenje učenikovih potreba s ciljem postizanja njihovog marljivog rada. Bitno je da učitelj uspije prenijeti svoje znanje dajući učenicima mogućnost prepoznavanja važnosti onoga što trenutno uče s onim što će im biti pomoć u budućnosti, jer znanje koje učenici usvoje postaje „doživotni dar koji utječe na njihov život, kako pojedinca tako i cijeloga naraštaja mladih ljudi" (Vrgoč, 2012, str. 551). Ukoliko učitelj pronađe nešto što pridonosi dobrobiti drugih, njegovo se zadovoljstvo poslom i životom povećava. Učiteljev entuzijazam jedan je od najvažnijih čimbenika učiteljevog zadovoljstva poslom. Zadovoljstvu i sreći učitelja pridonose i: kreativnost u radu, poticajno razredno ozračje, primjena suvremenih metoda u nastavi, humor te poticanje kritičkog mišljenja, a sve to nastavu čini kvalitetnijom (Mihaliček, 2011).

Danas, profesija učitelja spada među najstresnije i zahtjevnije profesije (Moravek, 2007, prema Brkić i Rijavec, 2011; Kyriacou, 2001, prema Sigurin, 2016; Šakić, 2015; Marić, 2015; Knežević, 2016). Zahtjevnost i stresnost profesije mogu utjecati na psihofizičko zdravlje učitelja, ostavljajući negativne posljedice (Sigurin, 2016; Jabuka, 2016). Slišković, Burić i Macuka (2016, prema Sigurin, 2016) navode da su u Hrvatskoj uvjeti rada u učiteljskoj profesiji sve lošiji, „relativno niske plaće, prevelik stres na poslu vezan za odgovornost koju podrazumijeva rad s djecom, prevelike razrede, nemotiviranost učenika, ali i nepoštovanje struke od strane društva općenito. Posao od njih zahtijeva korištenje dodatnog vremena izvan onog radnog (takozvano slobodno vrijeme) za obavljanje svojeg posla. U toj situaciji, učitelji nemaju dovoljno vremena, snage i volje baviti se stresorima i strategijama nošenja s istima. Zadnjih je godina primjetan i negativniji stav i odnos javnosti i društva prema poslu učitelja, a smanjeni su im i financijski prihodi. Takvo psihičko opterećenje može biti vrlo stresno po njih i zbog toga može dovesti do raznih negativnih posljedica" (Sigurin, 2016, str. 3). Osjećaj podcijenjenosti u društvu te loši radni uvjeti predstavljaju najčešće izvore stresa s kojima se suočavaju učitelji (Kyriacou, 2001, prema Brkić i Rijavec, 2011). Izvori stresa mogu negativno utjecati kako na nastavnika tako i na školu kao organizaciju. Stres nastavnika može pridonijeti oštećenju njihovog zdravstvenog stanja koje može imati kao posljedicu zdravstvene i psihičke probleme što u većini slučajeva rezultira nezadovoljstvom svojim poslom te napuštanjem profesije, smanjenjem samopoštovanja i donošenjem pogrešnih odluka (Grgin i sur., 1995, prema Brkić i Rijavec, 2011). Shodne navedenom, u radu će se prikazati pojedini elementi koje autori ovog rada smatraju relevantnim za prikaz stava i stupnja učiteljskog zadovoljstva njihovom profesijom.

Ciljevi, problemi i hipoteze istraživanja

Problem ovog istraživanja je stav i stupanj učiteljskog zadovoljstva slikom njihove profesije u današnje vrijeme. Drugim riječima, istražuje se stav i zadovoljstvo učitelja osnovnih škola glede njihove perspektive društvenog statusa i ugleda njihove profesije te čimbenici koji istima pružaju zadovoljstvo/nezadovoljstvo u njihovom radu. Cilj ovog rada je ispitati i utvrditi stavove učitelja osnovnoškolske djece odabranih osnovnih škola na području grada

Rovinja, Vodnjana i Pule, o slici njihove profesije u današnje vrijeme. Pod slikom učitelja, u današnje vrijeme podrazumijeva se perspektiva društvenog statusa i ugled profesije učitelja. Slika društvenog statusa profesije učitelja pokušala se utvrditi na temelju podataka dobivenih iz anketnog upitnika. Istraživanje će pokušati odgovoriti na pitanje kako učitelji osnovne škole doživljavaju vlastitu profesiju. U svrhu istraživanja postavljeni su specifični ciljevi i zadaci, odnosno: a) Ispitati i analizirati stavove ispitanika o njihovoj perspektivi društvenog statusa učiteljske profesije, b) Ispitati i analizirati stavove ispitanika o ugledu profesije učitelja, c) Ispitati i analizirati stupanj povjerenja kojeg učitelji misle da svojom profesijom odašilju roditeljima osnovnoškolske djece, d) Ispitati čimbenike koji su ispitanicima uzročnici za nezadovoljstvo u njihovoj profesiji, e) Ispitati i analizirati stavove ispitanika o njihovoj procjeni položaja učiteljske profesije u hrvatskom društvu, f) Ispitat će se razlika u dobivenim odgovorima s obzirom na nezavisne varijable.

Hipoteze

Shodno navedenom, određene su sljedeće hipoteze:

H1. Učitelji smatraju da je njihov društveni status loš.

H2. Učitelji su nezadovoljni svojim društvenim ugledom i statusom.

H3. Učitelji smatraju da je njihov posao potplaćen.

H4. Učitelji smatraju da učiteljska profesija nije cijenjena u hrvatskom društvu.

Varijable istraživanja

Nezavisne varijable ovog istraživanja su spol, veličina škole, dob, razina stručne spreme, položen stručni ispit, broj osnovnih i/ili srednjih škola u kojima su sudionici zaposleni. Zavisne varijable su stavovi i slaganje/neslaganje s tvrdnjama učitelja predmetne nastave glede njihove profesije i čimbenika koji utječu na istu.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na namjernom i prigodnom uzorku. Uzorak čine učitelji predmetne nastave zaposleni u osnovnim školama na području gradova Rovinja, Vodnjana i Pule (Istarska županija). U istraživanju je sudjelovalo ukupno N = 146 sudionika (od toga 29 učitelja i 117 učiteljica).

Mjerni instrument

Korišteni instrument u ovom istraživanju bio je anketni upitnik sastavljen od dva dijela. U prvom dijelu upitnika od ispitanika se tražilo da odgovore na sociodemografska pitanja sastavljena za potrebe istraživanja. Sociodemografska pitanja obuhvaćaju podatke o spolu, veličini škole u kojoj su ispitanici zaposleni prema broju učenika, dobi, razini stručne spreme, godinama radnog staža. Drugi dio upitnika sastojao se od niza skala kojom su ispitana različita stajališta ispitanika glede njihovog slaganja/ne slaganja te zadovoljstva/ne zadovoljstva različitim čimbenicima učiteljske profesije. Navedeni dio upitnika oblikovan je na način da su ponuđene tvrdnje Likertovog tipa uz izražavanje slaganja/ne slaganja na ljestvici od 1 do 5. Pri samom kraju upitnika ispitala se procjena ispitanika o položaju učiteljske profesije u hrvatskom društvu u odnosu na ponuđenih ostalih devet profesija. Pri sastavljanju tvrdnji anketnog upitnika kojima se ispituje slaganje/ne slaganje s ponuđenim tvrdnjama koristili su se dobiveni rezultati kvalitativnog istraživanja provedenog na uzorku hrvatskih učitelja, kojeg su provele Burić, Slišković, Macuka i Sorić (2015) te čestice

anketnog upitnika korišten od Šakić (2015), prilikom provođenja njezinog istraživanja za potrebe svog diplomskog rada: *Odnos prema radu i zadovoljstvo poslom kod djelatnika odgojno – obrazovne ustanove*. Prilikom sastavljanja tvrdnji u kojima se ispituje razina zadovoljstva/nezadovoljstva s istima, korišten je dio anketnog upitnika Simonović (2015), kojeg je koristila za provedbu istraživanja za njezin diplomski rad *Zadovoljstvo osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika materijalnim nagrađivanjem i nematerijalnim motiviranjem*.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u osnovnim školama na području Rovinja, Pule i Vodnjana tijekom travnja i svibnja 2017. godine uz prethodno dopuštenje ravnatelja škola. Anketni upitnici podijeljeni su osobno u odabranim školama, te su distribuirani posredstvom stručnih suradnika (psihologa i/ili pedagoga) i/ili ravnatelja.

Metoda obrade podataka

Podaci dobiveni anketnim upitnikom obrađivali su se putem Statističkog programa za društvene znanosti (IBMM SPSS 23.0). U istraživanju je korištena metoda univarijantne statistike, koja podrazumijeva postotke, frekvencije, mjere centralne tendencije i mjere varijabilnosti. Varijable za koje je korištena Likertova ljestvica (za zavisne varijable) prikazana je tabelarno.

REZULTATI I RASPRAVA

Ispitana je veličina škole prema broju učenika u kojoj su zaposleni ispitanici. Prema dobivenim podacima vidljivo je da je većina učitelja predmetne nastave zaposleno u školama s više od 251 učenika (56.8%), dok je njih 29.5% zaposleno u školama koje imaju od 151 do 250 učenika. Uzimajući u obzir dob ispitanika, proizlazi zaključak da je prosječna dob ispitanika M = 42.21 godine (SD = 10.82), s rasponom dobi od 24 do 65 godine. Prema dobivenim podacima o razini stručne spreme ispitanika, vidljivo je da 88.4% (njih 129) ispitanika ima visoku stručnu spremu. 10.3% (15) ispitanika ima višu stručnu spremu, dok tek 1.4% (2) ispitanika ima drugu razinu visoke stručne spreme. Ispitanici koji su naveli drugu razinu visoke stručne spreme su mogli navesti o kojoj razini je riječ. U oba slučaja su ispitanici naveli doktorat. Od ispitanika koji su naveli broj godina svog radnog iskustva/staža proizlazi da prosječni ispitanik ima M = 15.77 godina radnog iskustva/staža (SD = 11.09). Godine radnog iskustva/staža kreću se od 1 do 43 godina. Prema dobivenim podacima, vidljivo je da je 97.3% (142) ispitanika navelo svoje godine radnog iskustva/staža, dok njih 2.7% (4) nije navelo iste. U Tablici 1. prikazani su dobiveni rezultati glede stava ispitanika o društvenom ugledu i statusa učiteljske profesije.

Iz dobivenih odgovora proizlazi zanimljiv podatak da 61% ispitanika smatra da je učiteljska profesija priznata i cijenjena u inozemstvu, dok zbrajanjem kategorije 1 (u potpunosti se ne slažem) i 2 (ne slažem se), proizlazi da 76.7% ispitanika smatra da učiteljska profesija nije priznata i cijenjena u Hrvatskoj čime se potvrđuje četvrta postavljena hipoteza (H4. Učitelji smatraju da učiteljska profesija nije cijenjena u hrvatskom društvu). Dobiveni podaci ukazuju na činjenicu da učitelji predmetne nastave percipiraju vlastitu profesiju cjenjenijom u inozemstvu negoli u Republici Hrvatskoj. Razlog tome može biti saznanje istih da u nekim zemljama, kao što su Finska, Škotska, Irska, Švedska i Island, učitelji pogoduju dobrom društvenom statusu (Verin, 2004, prema Jukić i Reić-Ercegovac, 2008). U svom istraživanju Šteh i suradnice (2017) ispitale su hrvatske i slovenske učitelje o njihovoj

percepciji statusa učiteljske profesije te usporedile njihove odgovore. Hrvatski učitelji su činili otprilike 58.5% ispitanika, a slovenski učitelji otprilike 41.5%. Rezultati su pokazali da hrvatski učitelji smatraju svoj ugled nižim nego slovenski učitelji. Prosječnim ocjenama su hrvatski učitelji pokazali da smatraju da su im plaće manje nego u drugim zanimanjima za koja je potreban jednak stupanj obrazovanja, da njihovo zanimanje ima nizak status u društvu i da takav status utječe na nezadovoljstvo radom.

Tablica 1. Prikaz stava ispitanika o društvenom ugledu i statusu učiteljske profesije
Table 1. Presentation of the respondents' attitudes about the social reputation and status of the teaching profession

Tvrdnje	1	2	3	4	5	Ukupno	Bez odgovora	M	SD
1	41.8	34.9	15.8	6.2	0.7	99.3	0.7	1.88	0.94
2	2.1	7.5	28.8	56.2	4.8	99.3	0.7	3.54	0.79
3	17.8	30.8	34.9	13	2.1	98.6	1.4	2.5	1
4	7.5	15.1	54.1	19.9	3.4	100	0	2.97	0.89
5	4.8	16.4	31.5	34.2	11.6	98.6	1.4	3.32	1.04
6	2.7	17.1	36.3	28.1	15.8	100	0	3.37	1.03
7	32.9	44.5	17.8	4.1	0	99.3	0,7	1.93	0.82

Legenda: 1 - Smatram da je moja profesija priznata i cijenjena profesija u Hrvatskoj.; 2 - Smatram da je moja profesija priznata i cijenjena profesija u inozemstvu.; 3 - Razina ugleda moje profesije u društvu stvara mi osjećaj ponosa.; 4 - Razina društvenog ugleda moje profesije stvara mi osjećaj prihvaćenosti u mom bližem okruženju.; 5 -Razina društvenog ugleda moje profesije stvara mi osjećaj podcijenjenosti.; 6 - Frustrira me razina društvenog ugleda moje profesije.; 7 - Smatram da ugled učitelja visoko kotira na društvenoj ljestvici.

77.4% ispitanika ne smatra ili u potpunosti ne smatra da ugled učitelja visoko kotira na društvenoj ljestvici. Dobiveni rezultati potvrđuju prvu početnu hipotezu, odnosno da učitelji smatraju da je njihov društveni status loš. Navedeni rezultati podudaraju se s rezultatima koje navodi Pilić (2008), prema svom provedenom istraživanju, da čak 48.5% srednjoškolskih nastavnika procjenjuje osrednje ugled učiteljske profesije. 37.3% njih procjenjuje isti kao veoma malen ili malen ugled te 14.2% njih ocjenjuje ga srednjim ili velikim (Pilić, 2008). Nadalje, prema dobivenim rezultatima, vidljivo je da se 43.9% ispitanika slaže ili se u potpunosti slaže s tvrdnjom da ga frustrira razina društvenog ugleda njihove profesije. Dobiveni podaci u skladu su s podacima koji nam pružaju provedena istraživanja o toj tematici te navodima pojedinih autora (Radeka, 2009; Radeka i Sorić, 2016, prema Vidić, 2009; Sigurin, 2016; Vrgoč, 1997; Vrgoč, 2012; Kadum, 2007; Maršić, 2007, prema Jukić i Reić-Ercegovac, 2008; Šakić, 2015; Vučemilović, 1998; Kolega, Hrpka i Buljan Flander, 2009; Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005, prema Vidić, 2009; Batur, 2015; Knežević, 2016). Gotovo polovica ispitanika (njih 48.6%) iskazala je mišljenje da im razina ugleda njihove profesije u društvu ne stvara ili u potpunosti ne stvara osjećaj ponosa. Dobiveni podatak u skladu je i s dobivenim podatkom da se čak 45.8% ispitanika slaže ili se u potpunosti slaže da im razina društvenog ugleda njihove profesije stvara osjećaj podcijenjenosti. Navedeni podaci u skladu su s rezultatima istraživanja različitih autora (Slišković, Burić i Knežević, 2016; Brkić i Rijavec, 2011; Burić, Slišković, Macuka i Sorić, 2015; Kuzijev i Topolovčan, 2013; Kolega, Hrpka i Buljan Flander, 2009; Vrgoč, 2012). Prilikom iskazivanja stava glede tvrdnje *Razina društvenog ugleda moje profesije stvara mi osjećaj prihvaćenosti u mom bližem okruženju*, 54.1% ispitanika iskazalo je da se niti slaže niti ne slaže s navedenom tvrdnjom. Iz dobivenih rezultata vidljivo je da učitelji predmetne nastave nisu zadovoljni s društvenim ugledom koji im pruža njihova profesija. U navedenim tvrdnjama utvrđeno je da nema statistički značajnih razlika u odgovorima s obzirom na spol,

veličinu škole, godine radnog staža te broj škola u kojima su ispitanici zaposleni. Time se potvrđuje druga postavljena hipoteza da su učitelji nezadovoljni svojim društvenim ugledom i statusom.

Tablica 2. Prikaz stavova glede administrativnih zahtjeva učiteljske profesije
Table 2. Presentation of attitudes regarding the administrative requirements of the teaching profession

Tvrdnje	1	2	3	4	5	Ukupno	Bez odgovora	M	SD
1	1.4	0.7	11.6	28.1	58.2	100	0	4.41	0.83
2	3.4	6.2	21.9	33.6	34.9	100	0	3.9	1.06
3	2.1	4.8	21.2	38.4	32.9	99.3	0.7	3.96	0.96
4	4.1	19.9	32.9	33.6	9.6	100	0	3.25	1.01

Legenda: 1 - Učiteljska profesija je preopterećena beskorisnim administrativnim zahtjevima.; 2 - Smatram da je moja profesija pod pritiskom učestalih promjena obrazovnih politika.; 3 - U mojoj profesiji preveliki je naglasak na formalnostima.; 4 - Teško je pratiti stalne promjene u kurikulumu i u organizaciji rada.

U Tablici 2. prikazani su stavovi ispitanika glede administrativnih zahtjeva učiteljske profesije. Zbrajanjem kategorije broja 4 (slažem se) i 5 (u potpunosti se slažem), vidljivo je da 86.3% ispitanika smatra učiteljsku profesiju preopterećenom beskorisnim administrativnim zahtjevima te 68.5% ispitanika smatra da je ista pod pritiskom učestalih promjena obrazovnih politika. Dobiveni rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja koje navode Burić, Slišković, Macuka i Sorić (2015), a u kojima je vidljivo da isti spadaju među najčešće probleme/poteškoće koji proizlaze iz obrazovnog sustava. 71.3% ispitanika se slaže ili se u potpunosti slaže da je u učiteljskoj profesiji preveliki naglasak na formalnostima. Dobiveni rezultat u skladu je s rezultatima istraživanja koje su proveli Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički (2005, prema Vidić, 2009; Šakić, 2015; Batur, 2015; Knežević, 2016), a koji navode, među glavnim razlozima nezadovoljstva učiteljske profesije, previše administracije. Teškoća praćenja stalnih promjena u kurikulumu i u organizaciji ukazala je da se s time slaže ili u potpunosti slaže 43.2% ispitanika. Nisu uočene statistički značajne razlike u navedenim zavisnim varijablama u odnosu na spol, veličinu škole prema broju učenika, godine staža te broj i vrstu škole zaposlenja ispitanika.

Tablica 3. Prikaza stava ispitanika glede želje promjene učiteljske profesije
Table 3. Present the attitude of the respondents regarding the desire to change the teaching profession

Tvrdnje	1	2	3	4	5	Ukupno	Bez odgovora	M	SD
1	8.2	7.5	24	22.6	37.7	100	0	3.74	1.27
2	9.6	9.6	28.1	28.8	23.3	99.3	0.7	3.47	1.23
3	19.2	37	21.9	13	8.2	99.3	0.7	2.54	1.19
4	12.3	17.8	13.7	20.5	32.5	97.3	2.7	3.45	1.44
5	1.4	3.4	6.8	41.8	45.2	98.6	1.4	4.28	0.85

Legenda: 1 - Da mogu promijeniti prošlost opet bih odabrao/la učiteljsku profesiju.; 2 - Želim raditi kao učitelj/ica do mirovine.; 3 - Da mi se pruži dobra prilika, odmah bih napustio/la učiteljsku profesiju.; 4 - Učiteljska profesija mi je bila prvi izbor pri upisu na fakultet.; 5 - Volim svoj posao.

U Tablici 3. prikazani su dobiveni rezultati glede stavova ispitanika o njihovoj profesiji. Iz dobivenih rezultata vidljivo je da 91.8% smatra učiteljsku profesiju neophodnom u današnje vrijeme. Dobiveni rezultat u skladu je s istraživanjem Slišković, Burić i Knežević (2016), u

kojem se navodi da učitelji svoju profesiju smatraju izuzetno važnom u današnjem svijetu. 53.4% ispitanika smatra učiteljsku profesiju najljepšom profesijom, iako se njih 31.5% niti slaže niti se ne slaže s navedenom tvrdnjom. Takvu činjenicu, odnosno da je učiteljska profesija jedna od najljepših profesija, potvrđuje i Vučemilović (1998). Da je učiteljska profesija zahtjevna i nimalo lagana profesija slaže se ili se u potpunosti slaže 87.7% ispitanika. Kod tvrdnje da učiteljska profesija ima svojih povlastica u odnosu na druge profesije, vidljivo je da su ispitanici podijeljenog mišljenja, odnosno da se njih 34.9% ne slaže ili se u potpunosti ne slaže s navedenom tvrdnjom, dok se 36.3% njih slaže ili se u potpunosti slaže s istom te 27.4% niti se slaže niti se ne slaže. Neslaganje s navedenom tvrdnjom ($t (142) = -2.453$; $p < 0.05$) je češće izraženo kod muških ($M = 2.55$; $SD = 1.213$) negoli kod ženskih ispitanika ($M = 3.08$; $SD = 0.984$). Kod ostalih tvrdnji nisu uočene druge statistički značajne razlike u odnosu na ispitane nezavisne varijable.

Tablica 4. Prikaz stavova ispitanika o njihovoj profesiji
Tablica 4. Presentation of respondents' attitudes about their profession

Tvrdnje	1	2	3	4	5	Ukupno	Bez odgovora	M	SD
1	0	1.4	6.2	26	65.8	99.3	0.7	4.57	0.67
2	4.8	9.6	31.5	26	27.4	99.3	0.7	3.62	1.13
3	0.7	3.4	7.5	45.9	41.8	99.3	0.7	4.26	0.8
4	8.2	26.7	27.4	32.2	4.1	98.6	1.4	2.97	1.05

Legenda: 1- Učiteljska profesija je neophodna u današnjem društvu.; 2 - Smatram da je moja profesija najljepša profesija; 3 - Smatram da je moja profesija zahtjevna i nimalo lagana profesija.; 4 - Moja profesija ima svojih povlastica u odnosu na druge profesije.

U Tablici 4. prikazani su dobiveni rezultati glede stavova ispitanika o njihovoj profesiji. Iz dobivenih rezultata vidljivo je da 91.8% smatra učiteljsku profesiju neophodnom u današnje vrijeme. Dobiveni rezultat u skladu je s istraživanjem Slišković, Burić i Knežević (2016), u kojem se navodi da učitelji svoju profesiju smatraju izuzetno važnom u današnjem svijetu. 53.4% ispitanika smatra učiteljsku profesiju najljepšom profesijom, iako se njih 31.5% niti slaže niti se ne slaže s navedenom tvrdnjom. Takvu činjenicu, odnosno da je učiteljska profesija jedna od najljepših profesija, potvrđuje i Vučemilović (1998). Da je učiteljska profesija zahtjevna i nimalo lagana profesija slaže se ili se u potpunosti slaže 87.7% ispitanika. Kod tvrdnje da učiteljska profesija ima svojih povlastica u odnosu na druge profesije, vidljivo je da su ispitanici podijeljenog mišljenja, odnosno da se njih 34.9% ne slaže ili se u potpunosti ne slaže s navedenom tvrdnjom, dok se 36.3% njih slaže ili se u potpunosti slaže s istom te 27.4% niti se slaže niti se ne slaže. Neslaganje s navedenom tvrdnjom ($t (142) = -2.453$; $p < 0.05$) je češće izraženo kod muških ($M = 2.55$; $SD = 1.213$) negoli kod ženskih ispitanika ($M = 3.08$; $SD = 0.984$). Kod ostalih tvrdnji nisu uočene druge statistički značajne razlike u odnosu na ispitane nezavisne varijable.
U Tablici 5. prikazani su stavovi ispitanika glede njihovog stručnog usavršavanja, razine kompetentnosti koje raspolažu te motivacije za izvršenje njihovog rada. Iz dobivenih rezultata vidljivo je da kod tvrdnje *Smatram da su ponuđene mogućnosti za stručno usavršavanje zadovoljavajuće*, u jednakom postotku ispitanici su ukazali da se niti slažu niti ne slažu s tom tvrdnjom (37.7%) te da se 37.7% njih slaže ili se u potpunosti slaže s istom.
Dobiveni rezultati ukazuju na različitost u mišljenju ispitanika glede te tvrdnje. Sličan rezultat dobiven je i u istraživanju Bilač i Tavas (2011) koje je uključivalo 153 učitelja iz cijele Hrvatske, iz kojeg se može zaključiti da je zadovoljstvo učitelja stručnim usavršavanjem u Hrvatskoj osrednje. Njihovo mišljenje nije bilo uvjetovano ni godinama

staža ni napredovanjima u svojoj profesiji. Na samu odluku učitelja hoće li se stručno usavršavati najviše utječe osobni kontinuirani plan razvoja, a nešto manje preporuke kolega i dozvola ravnatelja.

Tablica 5. Stavovi ispitanika glede stručno usavršavanje, kompetentnosti, motivaciji
Table 5. Attitudes of respondents regarding professional development, competence, motivation

Tvrdnje	1	2	3	4	5	Ukupno	Bez odgovora	M	SD
1	1.4	7.5	27.4	34.9	27.4	98.6	1.4	3.81	0.98
2	0.7	1.4	11	47.9	36.3	97.3	2.7	4.21	0.75
3	0.7	1.4	3.4	24.7	69.2	99.3	0.7	4.61	0.67
4	6.2	18,5	37.7	32.9	4.8	100	0	3.12	0.97
5	0	3,4	15.1	43.2	37.7	99.3	0.7	4.16	0.81
6	8.2	19.9	33.6	26	11	98.6	1.4	3.12	1.11

Legenda: 1- Motiviran/a sam za stalno usavršavanje u svom poslu.; 2 - Smatram da sam kompetentan/na i sposoban/na učitelj/ica.; 3 - Učitelji ne smiju nikada prestati učiti.; 4 - Smatram da su ponuđene mogućnosti za stručno usavršavanje zadovoljavajuće.; 5 - Postignuća mojih učenika potiču me na daljnji napredak.; 6 - Svoju profesiju preporučio/la bih bliskom članu svoje obitelji.

Također, navedeni rezultati nisu u potpunosti suglasni s rezultatima istraživanja Burić, Slišković, Macuka i Sorić (2015), u kojem navode nedostatno stručno usavršavanje kao jedan od glavnih problema/poteškoća koji proizlaze iz obrazovnog sustava učiteljske profesije. U oba slučaja, vidljiva je potreba za uvođenjem većih mogućnosti usavršavanja u učiteljskoj profesiji, kako bi se povećalo učiteljsko zadovoljstvo s ponudom istog, ali i kako bi se mogao pružiti način prenošenja novih znanja koja mogu obogatiti učiteljsko znanje. Obogaćivanjem učiteljskog znanja stvara se mogućnost njegovog prenošenja učenicima te se time stvara krug u kojemu prenošenje i obogaćivanje znanja imaju primarnu ulogu. Motivaciju za stalno usavršavanje u svom poslu ukazalo je 62.3% ispitanika, što ukazuje da je većina učitelja željna uključivati se u razne oblike usavršavanja kako bi obogatili i proširili svoje znanje i kompetencije. 93.9% učitelja se slaže ili se u potpunosti slaže da učitelji ne smiju nikada prestati učiti. Pritom je uočeno da se s istim češće slažu ispitanici zaposleni u jednoj osnovnoj školi ($M = 4.69$; $SD = 0.609$) nego oni zaposleni u dvije osnovne škole ($M = 4.63$; $SD = 0.500$) kao i oni zaposleni u osnovnoj i srednjoj školi ($M = 3.90$; $SD = 1.197$) ($F (2.141) = 6.694$; $p < 0.05$). Također, češće se slažu s navedenom tvrdnjom ispitanici zaposleni u velikim školama ($M = 4.65$; $SD = 0.593$) nego oni zaposleni u srednjim ($M = 4.71$; $SD = 0.508$) i malim školama ($M = 4.13$; $SD = 1.258$) ($F (2.138) = 4.758$; $p < 0.05$). Iz navedenog proizlazi da su više motivirani za daljnje učenje učitelji zaposleni u jednoj osnovnoj školi koja je velika po broju učenika. Dobiveni rezultat više je nego pozitivan te nam ukazuje na svjesnost i želju samih ispitanika za daljnjim usavršavanjem i za primjenu koncepta cjeloživotnog učenja u svojoj profesiji. Tvrdnju da postignuća učenika potiču učitelje na daljnji napredak potvrdilo je 80.9% ispitanika. Ovaj pozitivan rezultat ukazuje da je većini ispitanika učenička dobrobit izuzetno važna, što bi svakako trebalo biti kod svih učitelja. Navedeni rezultat u skladu je s rezultatima istraživanja Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički (2005, prema Batur, 2015), u kojemu navode da uspjeh i napredak učenika čine jedno od najvećih zadovoljstava učiteljske profesije. 84.2% ispitanika smatra sebe kompetentnim i sposobnim u izvršavanju učiteljske profesije. Dobiveni podatak u skladu je rezultatima istraživanja kojeg su proveli Radeka i Sorić (2006, prema Batur, 2015), koji navodi da su učitelji zadovoljni svojom kompetentnošću u obavljaju posla. Kod upita bi li preporučili istu bliskom članu svoje obitelji, 37% ispitanika odgovorilo je pozitivno, iako je 33.6% njih

pokazalo neodlučnost vezano za isti, odabirom tvrdnje da se slažu i ne slažu. Dobiveni rezultat u skladu je s rezultatom istraživanja Strugara (1994, prema Cindrić, 2003), u kojem navodi da trećina učitelja ne bi preporučila drugima školovanje za učiteljsku profesiju. Razlog takvog rezultata moguće je pronaći u čimbenicima koje pružaju nezadovoljstvo u učiteljskoj profesiji, a koji su potvrđeni i ovim istraživanjem, odnosno stres koji donosi sama profesija, njezin nizak društveni ugled i niska mjesečna primanja. Kod ostalih tvrdnji nisu uočene druge statistički značajne razlike s obzirom na ispitane nezavisne varijable.

Tablica 6. Slobodno vrijeme u učiteljskoj profesiji
Table 6. Free time in the teaching profession

Tvrdnje	1	2	3	4	5	Ukupno	Bez odgovora	M	SD
1	11	34.2	25.3	18.5	10.3	99.3	0.7	2.83	1.17
2	15.1	37.7	30.8	11.6	4.8	100	0	2.53	1.04

Legenda: 1 - U ovom poslu imam puno slobodnog vremena u odnosu na ljude drugih profesija.: 2 - Zahvaljujući svojoj profesiji imam puno slobodnog vremena.

U Tablici 6. prikazani su stavovi ispitanika o slobodnom vremenu što ga isti imaju u svojoj profesiji. Iz dobivenih rezultata zbrajanjem kategorije broja 1 (u potpunosti se ne slažem) i 2 (ne slažem se) 45.2% ispitanika ne slaže ili se u potpunosti ne slaže da u svo poslu imaju puno slobodnog vremena u odnosu na ljude drugih profesija te 52.8% ne smatra da, zahvaljujući ovoj profesiji imaju puno slobodnog vremena. Dobiveni podaci podudaraju se s navodima Slišković, Burić i Macuka (2016, prema Sigurin, 2016), odnosno da obveze učiteljskog posla često oduzimaju mnogo od njihovog slobodnog vremena. Kod navedenih tvrdnji nisu uočene statistički značajne razlike s obzirom na spol, veličinu škole, godine radnog staža i broj škola zaposlenja ispitanika.

Tablica 7. Stručna podrška, kvaliteta vođenja škole te zaštita učitelja
Table 7. Professional support, quality of school management and teacher protection

Tvrdnje	1	2	3	4	5	Ukupno	M	SD
1	2.7	15.1	34.9	42.5	4.8	100	3.31	0.89
2	2.1	7.5	30.8	45.2	14.4	100	3.62	0.9
3	1.4	9.6	28.8	40.4	19.9	100	3.68	0.95
4	19.9	32.9	37	8.2	2.1	100	2.4	0.97

Legenda: 1 - *Smatram da je stručna podrška u radu zadovoljavajuća.; 2 - Stručna služba mi nudi dovoljnu podršku.; 3 - Moja škola je stručno i kvalitetno vođena.; 4 - Zaštićen/a sam od strane odgojno obrazovnog sustava.*

U Tablici 7. prikazan je stav ispitanika o stručnoj podršci koja im se pruža, kvaliteti vođenja škole te zaštiti samih učitelja. Gotovo polovina ispitanika, njih 47.3%, smatra da je stručna podrška u njihovom radu zadovoljavajuća. 34.9% ukazalo je da se niti slaže niti ne slaže s navedenom tvrdnjom. 59.6% ispitanika se slaže ili se u potpunosti slaže da im stručna služba nudi dovoljnu podršku. Iako je jednosmjerna analiza varijance za nezavisne uzorke pokazala da postoji statistički značajna razlika ($F(2.139) = 3.474$; $p < 0.05$) glede navedene tvrdnje u odnosu na veličinu škole, primijenjeni testovi višestrukih usporedbi nisu pronašli između kojih grupa se nalazi statistički značajna razlika. 60.3% ispitanika se slaže ili se u potpunosti slaže da je njihova škola stručno i kvalitetno vođena. Navedeni rezultati nisu u skladu s rezultatom istraživanja kojeg su provele Burić, Slišković, Macuka i Sorić (2015), a koje navodi nedovoljnu podršku stručne službe te nestručno i loše vodstvo škole kao jedno od problema/poteškoća koji proizlaze iz učiteljskog kolektiva. Zbrajanjem kategorije broja 1 (u

potpunosti se ne slažem) i 2 (ne slažem se) proizlazi da se 52.8% ispitanika ne smatra zaštićenim od strane odgojno obrazovnog sustava. Dobiveni rezultat podudara se s rezultatima istraživanja Burić, Slišković, Macuka i Sorić (2015) o nezaštićenosti učitelja što predstavlja jedno od glavnih problema koji proizlaze iz obrazovnog sustava učiteljske profesije. Kod ostalih ispitanih zavisnih varijabli nisu uočene druge statistički značajne razlike u odnosu na nezavisne varijable.

Tablica 8. Svakodnevni čimbenici nezadovoljstva učiteljske profesije
Table 8. Everyday factors of dissatisfaction with the teaching profession

Tvrdnje	1	2	3	4	5	Ukupno	Bez odgovora	M	SD
1	7.5	29.5	32.9	19.9	9.6	99.3	0.7	2.94	1.09
2	0	10.3	27.4	40.4	21.2	99.3	0.7	3.73	0.92
3	17.1	41.8	32.9	4.8	3.4	100	0	2.36	0.94
4	6.8	28.1	45.2	17.8	1.4	99.3	0.7	2.79	0.87

Legenda: 1- Radim u neadekvatnim (materijalnim) uvjetima rada.; 2 - Smatram da se pedagoške mjere nedovoljno provode u višim razredima osnovne škole.; 3 - Umara me svakodnevni kontakt s ljudima tijekom mog radnog vremena.; 4 - Društvena očekivanja stvaraju mi veliki pritisak glede učeničkih postignuća.

U Tablici 8. su prikazani stavovi ispitanika spram navedenih svakodnevnih čimbenika koji mogu uzrokovati nezadovoljstvo u učiteljskoj profesiji. Zbrajanjem kategorije 1 (u potpunosti se ne slažem) i 2 (ne slažem se), vidljivo je da se 37% ispitanika u potpunosti ne slaže ili se ne slaže da rade u neadekvatnim (materijalnim) uvjetima. Iako je vidljivo da je 32.9% ispitanika ukazalo na osrednje mišljenje vezano za istu tvrdnju, 29.5% ispitanika slaže se ili se u potpunosti slaže s istim. Dobiveni rezultati ukazuju na različitost u mišljenju kod ispitanika. Vezano za navedenu tvrdnju različiti autori navode neadekvatne uvjete rada kao jedno od glavnih problema u učiteljskoj profesiji (Sappa, Boldrini i Aprea, 2013; Kuzijev i Topolovčan, 2013; Kyriacou, 2001, prema Brkić i Rijavec, 2011; Burić, Slišković, Macuka i Sorić, 2015). Da se pedagoške mjere nedovoljno provode u višim razredima osnovne škole smatra čak 61.6% ispitanika, a 58.9% ne smatra da ih umara svakodnevni kontakt s ljudima tijekom njihovog radnog vremena. Navedeni rezultat u skladu je s navodima mnogih autora koji navode isto kao jedno od razloga zbog kojih učiteljska profesija spada pod najteže profesije (Sappa, Boldrini, Aprea, 2013; Kuzijev, Topolovčan, 2013). Glede tvrdnje *Društvena očekivanja stvaraju mi veliki pritisak glede učeničkih postignuća*, njih 45.2% ukazalo je da niti se slažu niti se ne slažu s navedenom tvrdnjom. 34.9% se ne slaže ili se u potpunosti ne slaže s istom, a tek 19.2% se slaže ili se u potpunosti slaže s navedenom tvrdnjom. Pritom, s istim ($F (2.138) = 5.338$; $p < 0.05$) se češće slažu ispitanici zaposleni u malim školama ($M = 3.38$; $SD = 0.619$) negoli oni iz srednjih ($M = 2.57$; $SD = 0.831$) i velikih škola ($M = 2.76$; $SD = 0.878$). Kod ostalih tvrdnji nisu uočene druge statistički značajne razlike u odnosu na nezavisne varijable.

U nastavku su prikazani dobiveni rezultati ispitivanja na zavisnim varijablama u vezi stupnja zadovoljstva ispitanika ponuđenim čimbenicima učiteljske profesije. Ispitanici su svoj stupanj zadovoljstva određivali na Likertovoj ljestvici izražavajući svoje zadovoljstvo ocjenom od 1 do 5 (1 - Uopće nisam zadovoljan/na; 2 - Nisam zadovoljan/na; 3 - Niti sam zadovoljan/na, niti sam nezadovoljan/na; 4 - Zadovoljan/na sam; 5 - U potpunosti sam zadovoljan/na). Deskriptivne tablice korištene su za prikaz dobivenih rezultata. T-test za nezavisne uzorke korišten je kako bi se utvrdilo postoji li statistička značajna razlika u odgovorima u odnosu na spol ispitanika. Jednosmjerna analiza varijance za nezavisne uzorke

korištena je s ciljem utvrđivanja moguće statistički značajne razlike u odnosu na veličinu škole, godine radnog staža te broj škola u kojima su ispitanici zaposleni.

Tablica 9. Zadovoljstvo elementima učiteljske profesije
Tablica 9. Satisfaction with the elements of the teaching profession

Tvrdnje	1	2	3	4	5	Ukupno	Bez odgovora	M	SD
1	23.3	34.2	27.4	12.3	2.1	99.3	0.7	2.35	1.04
2	5.5	11.6	46.6	30.8	4.8	99.3	0.7	3.18	0.9
3	4.1	6.2	34.9	48.6	5.5	99.3	0.7	3.46	0.86
4	2.7	13.7	23.3	45.2	13	97.9	2.1	3.53	0.98
5	13	26	33.6	23.3	2.7	98.6	1.4	2.76	1.04
6	4.8	17.1	34.2	35.6	6.8	98.6	1.4	3.23	0.98
7	1.4	8.9	34.9	45.9	8.2	99.3	0.7	3.51	0.83
8	2.7	7.5	33.6	47.9	6.8	98.6	1.4	3.49	0.85
9	2.1	6.2	38.4	48.6	4.1	99.3	0.7	3.47	0.76
10	6.2	19.9	34.2	31.5	7.5	99.3	0.7	3.14	1.03
11	23.3	36.3	29.5	9.6	0.7	99.3	0.7	2.28	0.95
12	6.2	17.8	41.8	27.4	6.2	99.3	0.7	3.10	0.97
13	24.7	35.6	29.5	9.6	0	99.3	0.7	2.24	0.94

Legenda: 1- Plaćom; 2 - Priznanjem (pohvala od roditelja).; 3 - Ukazanom povjerenju od strane roditelja.; 4 - Sigurnosti radnog mjesta.; 5 - Statusom (profesionalni status učitelja).; 6 - Uvjetima rada (uvjeti na radnom mjestu, količina rada, dostupnost potrebnih materijala).; 7 - Odgovornošću (autonomija, odgovornost i autoritet za vlastiti rad)., 8 - Mogućnošću usavršavanja - Stručnog znanja (stručna usavršavanja).; 9 - Zadacima vezanim uz izvođenje nastave.; 10 - Utjecajem posla na osobni život (sposobnost odvajanja privatnog od poslovnog života).; 11 - Poštovanjem profesije od strane društva općenito.; 12 - Količinom slobodnog vremena koje mi pruža moj posao.; 14 - Razinom cijenjenosti moje profesije u društvu.

U Tablici 9. navodi se razina zadovoljstva elementima učiteljske profesije. Iz dobivenih podataka vidljivo je da najviši postotak potpunog zadovoljstva pruža sigurnost radnog vremena (13%), dok je njih 45.2% zadovoljno istim. Dobiveni podaci ukazuju da je 58.2% ispitanika zadovoljno navedenim elementom učiteljske profesije. Takav podatak u skladu je s navodima na koje ukazuje Šakić (2008), a odnose se na sigurnost učiteljskog posla kao jedne od glavnih prednosti te profesije. Najviši postotak zadovoljstva ispitanici su pokazali spram ukazanog povjerenja od strane roditelja, (48.6%), za odgovornost (45.9%), mogućnost usavršavanja stručnog znanja (47.9%) te prema zadacima vezanim za izvođenje nastave (48.6%). Iz dobivenih podataka može se zaključiti da je najviši postotak potpunog nezadovoljstva vidljiv na razini cijenjenosti učiteljske profesije u društvu (24.7%), plaća ispitanika (23.3%) te poštivanja profesije od strane društva općenito (23.3%). Zbrajanjem kategorije broja 4 (zadovoljan/na sam) i 5 (u potpunosti sam zadovoljan/na) vidljivo je da je 39% ispitanika zadovoljno ili potpuno zadovoljno s utjecajem posla na osobni život. Njih 34.2% niti je zadovoljno niti nezadovoljno oko istog. 42.4% ispitanika ukazalo je da je zadovoljno ili potpuno zadovoljno s uvjetima rada svoje profesije. Pritom, ispitanici s radnim stažom od 40 do 49 godina ($M = 4.5$; $SD = 0.468$) i koji su zaposleni u jednoj osnovnoj školi ($M = 3.31$; $SD = 0.969$) zadovoljniji su negoli oni s 20-29 godina ($M = 2.870$; $SD = 0.195$) ($F (4.135) = 3.494$; $p < 0.05$) te oni zaposleni u dvije osnovne škole ($M = 2.69$; $SD = 0.946$) ($F (2.140) = 3.228$; $p < 0.05$). Priznanjem od strane roditelja zadovoljno je ili u potpunosti zadovoljno 35.6% ispitanika. Iz dobivenih rezultata proizlazi da su učiteljice ($M = 3.27$; $SD = 0.878$) sa radnim stažom između 40-49 godina ($M = 4.25$; $SD = 0.957$) zadovoljnije nego li učitelji ($M = 2.83$; $SD = 0.928$) ($t (143) = -2.384$) i oni s radnim stažom od 30 do 39 godina

(M = 2.67; SD = 0.907) (F (2.136) = 3.255; p < 0.05). Glede profesionalnog statusa učitelja 39% njih smatra se uopće nezadovoljno istim. 33.6% ispitanika navelo je da niti je zadovoljno niti nezadovoljno s istim te se samo 26% ispitanika izjasnilo zadovoljnim ili potpuno zadovoljni. Skupina ispitanika koja ima od 40 do 49 godina radnog staža zadovoljnija je (M= 4.25; SD= 0.509) negoli njihove kolege koji imaju radni staž od 20 do 29 godina (M= 2.478; SD= 0,212) (F (4.135)= 2.695; p < 0.05). Količina slobodnog vremena koje pruža učiteljska profesija ocjenjeno je s najviše neutralnih odgovora, odnosno da niti je zadovoljno niti nezadovoljno (41.8%). Dinham i Scott (2000) su svojim istraživanjem provedenim na više od 2000 učitelja u Engleskoj, Australiji i Novom Zelandu zaključili da su učitelji najviše zadovoljstva svojim poslom nalazili u intrinzičnim nagradama.

Tablica 10. Prikaz procjene položaja učiteljske profesije u našem društvu u odnosu na druge profesije
Table 10. Review of the assessment of the position of the teaching profession in our society in relation to other professions

Profesija	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Liječnik	18.5	18.5	18.5	15.8	10.3	8.9	4.1	0.7	2.7	1.4
Odvjetnik	17.1	34.9	23.3	9.6	2.7	1.4	2.7	0	2.1	0.7
Policajac	1.4	2.1	6.2	6.8	9.6	13	18.5	16.4	17.1	3.4
Učitelj	1.4	0.7	3.4	2.1	6.2	14.4	19.2	24	14.4	8.9
Med. sestra	2.7	1.4	1.4	4.1	2.7	6.2	13	24.7	28.8	9.6
Inženjer	1.4	6.2	18.5	19.2	26	13	62	27	1.4	0
Trgovac	2.1	3.4	0.7	4.8	3.4	4.1	5.5	4.8	12.3	53.4
Psiholog	0	2.7	6.2	12.3	15.1	17.8	21.9	10.3	4.8	3.4
Političar	50.7	11	7.5	5.5	0.7	5.5	0	2.7	2.7	8.2
Bankar	8.2	17.1	10.3	14.4	18.5	8.9	4.8	5.5	4.1	2.7

U Tablici 10. prikazani su dobiveni rezultati o procjeni položaja učiteljske profesije u odnosu na druge profesije. Ispitanici su trebali brojevima od 1 do 10 ocijeniti (broj 1 označava najbolji položaj, a broj 10 označava najlošiji položaj ugleda učiteljske profesije) svaku od deset predloženih profesija, rangirajući profesije po ugledu od najboljeg do najlošijeg položaja. 94.5 % ispitanika je odgovorilo na navedeno, dok 5.5% istih nije navelo odgovor. Prema dobivenim rezultatima proizlazi da je najcjenjenija profesija ona politička (50.7%), a najlošija trgovačka (53.4%). Profesija učitelja je najveći postotak ostvarila na sedmom mjestu od deset mjesta (19.2%), zajedno s profesijom policajca (18.5%) te profesijom psihologa (21.9%). Dobiveni rezultati ukazuju da je profesija učitelja cijenjenja od profesije medicinske sestre i trgovca što je djelomično u skladu s istraživanjem kojeg navodi Pilić (2008) u kojem kaže da je profesija učitelja cjenjenija od trgovačke, ali ne i od medicinske sestre. Ostale profesije, odnosno profesija odvjetnika, političara, liječnika, bankara i inženjera se smatraju cjenjenijim od učiteljske profesije. Dobiveni podaci donekle su u skladu s provedenim istraživanjem kojeg navodi Pilić (2008), u kojem su ispitanici svrstali učiteljsku profesiju na osmo od četrnaest ponuđenih profesija/zanimanja. U navedenom istraživanju učiteljska profesija je svrstana poslije profesije medicinske sestre, ali prije profesije trgovca.

ZAKLJUČCI

U cilju uvida u trenutno stanje današnje slike učitelja na području zapadne i jugozapadne obale Istre, nastala je potreba za ovim radom. Ispitani su i utvrđeni stavovi učitelja glede

njihove perspektive društvenog statusa vlastite profesije, ugleda, stupnja povjerenja kojeg isti misli da ulijevaju svojom profesijom roditeljima osnovnoškolske djece. Dobiveni nam rezultati ukazuju da ispitani učitelji predmetne nastave doživljavaju svoju profesiju necijenjenom i nepriznatom u hrvatskom društvu te da je ugled iste, prema njihovom mišljenju, vrlo loš u odnosu na druge profesije. Niska razina društvenog ugleda učiteljske profesije rezultira osjećajem frustracije, podcijenjenosti i neprihvaćenosti kod učitelja predmetne nastave. Nezadovoljstvo društvenim ugledom i statusom te negativnim osjećajima koji se stvaraju radi toga u učiteljima, svakako predstavljaju veliku prepreku u njihovom radu. Iako, iz dobivenih podataka proizlazi da učitelji predmetne nastave smatraju da roditelji nemaju povjerenja u njihovu stručnost, isti su zadovoljni razinom priznanja i ukazanim povjerenjem od strane roditelja. Nezadovoljstvo učitelja glede povjerenja kojeg roditelji imaju prema njima, učitelji prepoznaju kroz činjenicu da roditelji za učenikov neuspjeh u većini slučajeva krive samo učitelje, da imaju pogrešnu sliku učiteljske profesije te iskrivljenu percepciju objektivnih mogućnosti vlastitog djeteta te da ne uče njihovu djecu prihvaćati odgovornosti i posljedice za svoje postupke. Takav način odgoja, koji je često zanemaren u obitelji, rezultira da današnjoj djeci manjka kućni odgoj te da je isti prepušten samim učiteljima. Iz svega navedenog može se zaključiti da su učitelji zadovoljni s priznanjem i povjerenjem od strane roditelja, ali nezadovoljni odgojem i stavom roditelja prema svojoj djeci, koja odgojena na taj način nemaju mogućnost razvijanja vlastite odgovornosti koja bi trebala poticati razvoj njihove ličnosti. Također, bilo bi potrebno razvijati svjesnost kod roditelja o njihovom načinu odgoja vlastite djece, koji bi trebali djeci pružiti potrebnu roditeljsku ljubav i poticati ih u stvaranju vlastite ličnosti, dopuštajući im i učeći ih da razvijaju odgovornost i stvaraju radne navike. Iz navedenog, u cilju stvaranja adekvatnih uvjeta rada sadašnjim i budućim učiteljima potrebno bi bilo poboljšavanje čimbenika koji uzrokuju njihovo nezadovoljstvo. Vidljivo je da nezadovoljstvo čine uvjeti rada koji su izvan mogućnosti mijenjanja od strane samih učitelja što pokazuje, da bez obzira na njihov trud, na neke čimbenike ne mogu utjecati sami. Dobiveni rezultati mogu poslužiti u razvijanju svjesnosti o poteškoćama i slici trenutnog stanja učitelja predmetne nastave u osnovnim školama u ovom području Istarske županije i potrebe da se učiteljska profesija i od nadležnih strana shvati ozbiljnije. Potičući svjesnost o poteškoćama kojima se učitelji susreću te pružanjem podrške u njihovom radu daje se doprinos u stvaranju bolje društvene slike samih učitelja. Društvo ne smije zanemariti važnost, zahtjevnost i ulogu učitelja, posebice u današnje vrijeme.

LITERATURA

Batur, I. (2015). *Uloga doživljenih emocija i emocionalnog napora u objašnjenju emocionalne iscrpljenosti i zadovoljstva poslom kod predmetnih učitelja* (Diplomski rad). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju.

Bilač, S., & Tavas, D. (2011). Teachers' (dis)satisfaction with continuing education. *Metodički obzori, 11*(6)*1*, 21-35. https://doi.org/10.32728/mo.06.1.2011.02

Burić, I., Slišković, A., Macuka, I. i Sorić, I. (2015). Percepcija učiteljske profesije u Hrvatskoj iz perspektive predmetnih učitelja – kvalitativna analiza (PPT). Prezentacija predstavljena na 22. Danima Ramira i Zorana Bujasa. https://www.researchgate.net/ publication/ 323336573_Percepcija_uciteljske_profesije_u_Hrvatskoj_iz_perspektive_predmetnih_ ucitelja_-_kvalitativna_analiza

Brkić, I. i Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak, 152*(2), 211-225.

Cindrić, M. (2003). Učiteljska profesija u svijetu promjena. U H. Vrgoč (Ur.), *Promjenama do uspješnog učenja i kvalitetne škole* (str. 35-60). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Dinham, S., & Scott, C. (2000). Teachers' Work and the Growing Influence od Social Expectations and Pressueres. Paper presented at American Educational Research Association annual meeting. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446068.pdf

Jukić, T. i Reić-Ercegovac, I. (2008). Zanimanja učitelja i odgajatelja iz perspektive studenata. *Metodički obzori, 3*(2)6, 73-82.

Kadum, V., Vidović, S. i Vranković, K. (2007). Gledišta učitelja o svojem statusu, motivaciji i Hrvatskom nacionalnom obrazvovnom standardu. *Napredak – časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 148*(2), 192-209.

Knežević, I. (2016). *Uloga percipirane podrške ravnatelja i radne motivacije u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja* (Diplomski rad). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju.

Kolega, M., Hrpka, H. i Buljan Flander, G, (2009). Slika nastavnika u dnevnim novinama. *Odgojne znanosti, 11*(2), 461-477.

Kuzijev, J. i Topolovčan, T. (2013). Uloga odabira učiteljske profesije i samopoštovanja u sagorijevanju učitelja u osnovnoj školi. *Andragoški glasnik, 17*(2. (31)), 125-144.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53,* 27-35.

Maršić, I. (2007). Koliko su učitelji zadovoljni svojim poslom. *Školski vjesnik, 56*(4), 543-554.

Mihaliček, S. (2011). Zadovoljstvo i sreća učitelja. *Napredak, 152*(3-4), 389-402.

Pavin, T., Rijavec, M. i Miljević-Riđički, R. (2005). Prikaz rezultata empirijskih istraživanja na glavnim sudionicima sustava obrazovanja učitelja i nastavnika. U V. Vizek Vidović (Ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (str. 95-173). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Pilić, Š. (2008). *Knjiga o nastavnicima*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.

Radeka, I. (2009). *Predvisokoškolsko obrazovanje: Hrvatski kvalifikacijski okvir, naukovna osnova i izobrazba nastavnika i učitelja.* Preliminarni izvještaj, verzija 1. Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Odbor za suradnju s hrvatskim sveučilištima i znanstvenim institutima, Rektorski zbor visokih učilišta Republike Hrvatske.

Sappa, V., Boldrini, E., & Aprea, C. (2013). *Vivere con equilibrio la professione di insegnante: sfide e strategie.* Retrieved 22nd November 2021 from https://www.hefp.swiss/node/5475

Simonović, I. (2015). *Zadovoljstvo osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika materijalnim nagrađivanjem i nematerijalnim motiviranjem* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Ekonomski fakultet.

Sigurin, L. (2016). *Uloga nekih karakteristika radnog mjesta i osobina ličnosti u objašnjenju psihičkog zdravlja učitelja* (Diplomski rad). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju.

Slišković, A., Burić, I. i Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena istraživanja, 25*(3), 371-392. https://doi.org/10.5559/di.25.3.05*:*

Slišković, A., Burić, I. & Macuka, I. (2017) The voice of Croatian elementary school teachers: qualitative analysis of the teachers' perspective on their profession. *Teachers and Teaching Theory and Practice, 23*(5), 518-531. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1206521

Šakić, I. (2015). *Odnos prema radu i zadovoljstvo poslom kod djelatnika odgojno – obrazovne* ustanove (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

Šteh, B., Kalin, J. i Čepić, R. (2017.) Status učitelja i učiteljske profesije: pogledi iznutra. U R. Čepić i J. Kalin (Ur.), *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* (str. 45-65). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak, 150*(1), 7-20.

Vrgoč, H. (2012). Društveno-ekonomski aspekti učiteljstva. *Napredak, 153*(3-4), 547-560

Vrgoč, H. (1997). Potrebite promjene u financiranju školstva u Hrvatskoj. *Nastavni vjesnik: časopis društva hrvatskih srednjoškolskih profesora, 5-6,* 70-74.

Vučemilović, N. (1998). Stablo i učitelj poznaju se po plodovima. *Nastavni vjesnik: časopis društva hrvatskih srednjoškolskih profesora, 7-8.*

UTICAJ RAZLIČITIH PROGRAMA VEŽBANJA NA PROMENE U MOTORIČKIM SPOSOBNOSTIMA KOD DECE

THE INFLUENCE OF DIFFERENT EXERCISE PROGRAMS ON CHANGES IN MOTOR SKILLS IN CHILDREN

Dalibor STEVIĆ[1], Nebojša MITROVIĆ[1], Dejan STEVIĆ[1], Nevena STUPAR[2]

[1]Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Pedagoški fakultet, Bijeljina, Bosna i Hercegovina

[2]Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Beograd, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Razvoj motoričkih sposobnosti donekle je determinisan genotipom (genskom strukturom nasleđenom od roditelja), a u velikoj meri razvija se pod uticajem transformacionih kinezioloških procesa i uslova sredine u kojoj jedinka živi. Cilj rada bio je da se ispita uticaj različitih programa vežbanja na promene u motoričkim sposobnostima kod dece mlađeg školskog uzrasta. Istraživanje je bilo longitudinalnog karaktera, uz primenu nacrta sa neekvivalentnim grupama i pretest – posttestom. Sproveden je eksperimentalni teretman u trajanju od 12 nedelja po 2 časa na uzorku dece uzrasta 10 godina iz Bijeljine. Uzorak ispitanika činilo je 75 učenika, koji su podeljeni na tri subuzorka. Na osnovu vrednosti multivarijatnog Wilksovog F testa i njegove statističke značajnosti zaključuje se da postoji statistički značajna razlika (p = 0.00) između ispitanika eksperimentalnih grupa i kontrolne grupe u pogledu njihovih motoričkih sposobnosti na finalnom merenju, posmatrajući ceo sistem primenjenih varijabli.

Ključne reči: motoričke sposobnosti, mlađi školski uzrast, različiti programi vežbanja

ABSTRACT

The development of motor abilities is to some extent determined by genotype (genetic structure inherited from parents), and it is largely developed under the influence of transformational kinesiological processes and conditions in which the individual lives. The aim of this study was to examine the impact of different exercise programs on changes in motor skills in young school children. The research was of a longitudinal character, with the application of drafts with non-equivalent groups and a pretest - a posttest. An experimental load of 12 weeks and 2 hours was conducted on a sample of children aged 10 from Bijeljina. The sample consisted of 75 students, who were divided into three subsamples. Based on the value of the multivariate Wilks F test and its statistical significance, it is concluded that there is a statistically significant difference (p = 0.00) between the subjects of the experimental group and the control group in terms of their motor skills at the final measurement, observing the whole system of variants.

Keywords: motor skills, younger school age, different exercise programs

UVOD

Dečji motorički razvoj počinje vrlo rano, već u periodu nakon rođenja, i to je najvažniji period u periodu ranog detinjstva (Malina & Bouchard, 1991). Razvoj motorike kreće

od glave, tj. centralnog nervnog sistema i najbližih mišića (mišići očne jabučice i vrata) te se dalje razvija ka mišićima ruku, trupa i na kraju nogu (Ugarković, 2004). Nivo razvoja motoričkih sposobnosti dece i omladine je danas znatno niži nego što je to bio pre (Popović, 2008), što je posledica smanjene fizičke aktivnosti dece usled izmenjenih uslova života. Motorika dece mlađeg školskog školskog uzrasta ima izuzetno značajnu ulogu, jer od trenutka kada dete počne pokretom i kretanjem da ispituje prostor oko sebe, da uspostavlja komunikaciju sa drugima, da iskazuje sebe, pokreće se mnoštvo razvojnih mehanizama (Mitrović, 2012). Razvoj motoričkih sposobnosti donekle je determinisan genotipom (genskom strukturom nasleđenom od roditelja), a u velikoj meri razvija se pod uticajem transformacionih kinezioloških procesa i uslova sredine u kojoj jedinka živi i razvija se (Pelemiš, Mitrović, Pelemiš i Rankić, 2013).

Broj časova fizičkog vaspitanja konstantno opada, kako zbog nedovoljnog angažovanja prosvetnih radnika, tako i zbog nedovoljne brige odgovarajućih institucija, što utiče na kvalitet i sam način realizacije nastavnih planova i programa (Hardman, 2008). Fizička aktivnost, naročito ona koja je usmerena i kvalitetno vođena, predstavlja značajan stimulans (Eliakim & Yoram, 2003). Deca provode mnogo vremena u predškolskim ustanovama i školama čineći time programe fizičkog vežbanja potencijalno važnim kanalom uz pomoć kojeg se može promovisati fizičko vežbanje kod male dece (Stević, Mitrović, Cicović i Stanojević, 2018).

U planiranju i programiranju časova fizičkog vaspitanja i treninga posebna pažnja posvećuje se pravovremenom razvoju motoričkih sposobnosti koje su i u kakvom odnosu sa antropometrijskim dimenzijama (Katić, Miletić, Maleš, Grgantov i Krstulović, 2005). Oni koji se redovno bave programiranim fizičkim aktivnostima, nije samo da održavaju svoju zdraviju telesnu masu, nego smanjuju rizik stvaranja nekih hroničnih bolesti (Blair & Hardman, 1995). Intenzivno sprovođenje kibernetičkih modela fizičkim aktivnostima ima jasnu povezanost sa održavanjem telesne mase i poboljšanjem motoričkih sposobnosti kod dece, što se pogotovo može uočiti kod dece mlađeg školskog uzrasta. Promene koje se u ovom uzrastu mogu postići kineziološkim tretmanima, a tiču se poboljšanja motoričkog, morfološkog, kognitivnog, konativnog i zdravstvenog prostora, izazvaće pozitivne promene i u ostalim prostorima antropoloških karakteristika dece (Pelemiš, Pelemiš, Mitrović i Lalić, 2013). Upravljanje trenažnom tehnologijom prvenstveno se odnosi na problem upravljanja u toku transformacionog procesa sportskog treninga i zasniva se na tome, da se prilikom dovođenja individuee iz inicijalnog (početnog, trenutnog) stanja u neko novoformirano (tranzitivno, finalno) stanje, koje je po pravilu na višem nivou, ostvaruje prilagođavanje individuee uslovima koji se sastoje u neprekidnom menjanju i usmeravanju u pravcu postizanja što većeg programiranog trenažnog učinka u određenom vremenskom intervalu (Dragosavljević, 2020).

Cilj rada bio je da se ispita uticaj različitih programa vežbanja na promene u motoričkim sposobnostima kod dece mlađeg školskog uzrasta.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak ispitanika činilo je 75 učenika, koji su podeljeni na tri subuzorka. Prvu grupu činilo je 25 učenika koji u bili uključeni u program vežbi fudbalskih elemenata i kretnih struktura, drugu eksperimentalnu grupu činilo je 25 učenika koji su bili podvrgnuti programu vežbi košarkaških elemenata i kretnih struktura. Svi ispitanici su bili učenici

petih razreda osnovne škole Meša Selimović iz Janje (Bijeljina). Treća grupa je bila kontrolna 25 učenika koji su realizovali časove fizičkog vaspitanja po planu i programu Ministarstva prosvete i kulture Republike Srpske.

Merni instrument

Za procenu motoričkih sposobnosti kod dece predškolskog uzrasta su korišteni standardni motorički testovi po modelu Bala, M. V. Stojanović i M. Stojanović (2007), te je primenjena baterija od sedam motoričkih testova:

1. Za procenu faktora strukturiranja kretanja:
- reorganizacija stereotipa kretanja: 1. Poligon natraške (0.1 s),
- koordinacija celog tela: 2. Skok u dalj iz mesta (cm),
- brzina trčanja: 3.Trčanje 20 m iz visokog starta (0.1 s),
2. Za procenu faktora funkcionalne sinergije i regulacije tonusa:
- brzina frekvencije: 4.Taping rukom (frek.),
- gipkost: 5. Pretklon u sedu raznožno (cm),
3. Za procenu faktora trajanja ekscitacije motoričkih jedinica:
- repetitivna snaga trupa: 6. Podizanje trupa za 60 s (frek.),
- statička snaga ruku i ramenog pojasa: 7. Izdržaj u zgibu (0.1 s).

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je bilo longitudinalnog karaktera, uz primenu nacrta sa neekvivalentnim grupama i pretest – posttestom. Sproveden je eksperimentalni teretman u trajanju od 12 nedelja po 2 časa na uzorku dece uzrasta 10 godina iz Bijeljine.

Velika pažnja je usmerena na motivaciju kako bi deca ostvarila maksimalne rezultate u testiranim varijablama. Program je zasnovan pre svega na izvođenju jednostavnih, a tek onda složenih motoričkih kretnih zadataka. Deca su prvo ovladala osnovnim tehnikama pokreta pre nego što su prelazila na više tehnike izvođenja.

Tabela 1. Plan eksperimentalnog tretmana prve grupe
Table 1. Plan of experimental treatment of the first group

Eksperimentalni program za razvoj motorike kroz elemenate fudbala	**Broj sati**
1. Obučavanje osnovnih kretnih struktura i trčanja	4
2. Obučavanje tehnike igre bez lopte	4
3. Tehnika vođenja i dodavanja lopte	4
4. Obuka šuta	4
5. Igra, uvežbavanje pređenih elemenata	4
6. Igra na dva gola, primena pravila	4
7. PNF - proprioceptivna neuromuskularna facilitacija	posle svakog tretmana
Ukupno tretmana:	**24**

Tabela 2. Plan eksperimentalnog tretmana druge grupe
Table 2. Experimental treatment plan of the second group

Eksperimentalni program za razvoj motorike kroz elemenate košarke	**Broj sati**
1. Obučavanje osnovnog stava i kretanja	4
2. Tehnika hvatanja i dodavanja lopte	4
3. Tehnika vođenja lopte pravolinijski i krivolinijski	4
4. Obuka šuta i skok šuta	4

5. Igra, uvežbavanje elemenata	4
6. Igra na dva mini koša, primena pravila	4
7. PNF - proprioceptivna neuromuskularna facilitacija	posle svakog tretmana
Ukupno tretmana:	**24**

Metode obrade podataka

Za sve varijable utvrđeni su osnovni deskriptivni statistici na inicijalnom i finalnom merenju: aritmetička sredina (AS), standardna devijacija (S), minimalni (MIN) i maksimalni rezultati merenja (MAX), skjunis - mera simetričnosti distribucije (SKEW) i kurtosis - mera homogenosti distribucije (KURT). Testirana je normalnost distribucije za sve varijabe pomoću Šapiro Vilk testa. Testirano je postojanje statistički značajnih razlika između grupa ispitanika na inicijalnom merenju za sve analizirane varijable pomoću multivarijatne (MANOVA) i univarijatne (ANOVA) analize varijanse.

REZULTATI

U skladu sa metodologijom kineziioloških istraživanja, tabelarno su prikazani dobijeni rezultati longitudinalnog istraživanja.

Tabela 3. Osnovni deskriptivni pokazatelji za motoričke varijable na inicijalnom merenju za eksperimentalne i kontrolnu grupu
Table 3. Basic descriptive indicators for motor variables on initial measurement for experimental and control group

	Varijabla	MIN	MAX	AS	S	Sk	Kurt	SVp
E – grupa F	Poligon natraške (0.1 s)	13.2	58.2	28.34	13.13	1.25	1.10	**0.02**
	Slalom sa tri lopte (s)	32.20	66.93	44.91	9.43	0.59	-0.10	0.31
	Skok u dalj iz mesta (cm)	110	175	150.26	18.94	-0.45	-0.49	0.33
	Trčanje 20 m	4.00	5.20	4.46	0.37	0.71	-0.76	**0.03**
	Taping rukom (frek.)	19	39	27.89	5.38	0.78	0.02	0.12
	Pretklon u sedu raznožno (cm)	25	42	32.00	4.56	0.37	-0.16	0.62
	Podizanje trupa za 60 s (frek.)	25	44	33.16	5.83	0.30	-0.93	0.33
	Izdržaj u zgibu (0.1 s)	10.00	60.20	30.86	15.13	0.11	0.52	0.39
E – grupa K	Poligon natraške (0.1 s)	13.2	47.2	24.33	11.09	1.18	0.13	**0.00**
	Slalom sa tri lopte (s)	34.29	75.43	49.98	10.96	0.89	0.26	0.14
	Skok u dalj iz mesta (cm)	120	200	146.00	16.54	1.74	5.19	**0.01**
	Trčanje 20 m	4.00	4.80	4.29	0.22	0.99	-0.05	0.07
	Taping rukom (frek.)	19	40	27.19	5.73	0.43	-0.41	0.50
	Pretklon u sedu raznožno (cm)	20	43	31.33	6.31	0.04	-0.69	0.95
	Podizanje trupa za 60 s (frek.)	20	50	33.33	8.01	0.26	-0.69	0.76
	Izdržaj u zgibu (0.1 s)	2.00	52.10	20.42	14.76	0.81	0.06	0.08
K - grupa	Poligon natraške (0.1 s)	15.2	45.0	31.01	8.86	-0.21	-1.12	0.18
	Slalom sa tri lopte (s)	34.20	75.16	52.88	9.74	0.31	0.40	0.66
	Skok u dalj iz mesta (cm)	126	169	146.65	13.29	0.10	-0.92	0.54
	Trčanje 20 m	4.10	6.40	4.90	0.67	0.37	-0.60	0.06
	Taping rukom (frek.)	18	35	26.25	5.03	-0.11	-0.99	0.51
	Pretklon u sedu raznožno (cm)	26	43	33.50	4.50	0.50	0.13	0.35
	Podizanje trupa za 60 s (frek.)	20	47	34.35	9.18	0.17	-1.56	0.21
	Izdržaj u zgibu (0.1 s)	0.00	35.40	19.14	8.29	-0.30	0.36	0.98

Legenda: Min - Minimalne izmerene vrednosti; Max - Maksimalne izmerene vrednosti; AS -Aritmetička sredina; SD - Standardna devijacija; Skew - *skjunis - mera* simetričnosti distribucije; Kurt - kurtosis - mera homogenosti distribucije, SVp – statistička značajnost Šapiro Vilk koeficijenta

Na osnovu podataka u Tabeli 3. gde su prikazane vrednosti osnovnih deskriptivnih pokazatelja za eksperimentalne i kontrolnu grupu na inicijalnom merenju može se konstatovati dobra diskriminativnost u skoro svim varijablama sem u varijabli „Izdržaj u zgibu“ kod e – grupe - k, imajući u vidu da u svim ostalim analiziranim varijablama tri standardne devijacije staju u jednu aritmetičku sredinu. Vrednosti mera oblika distribucije skjunisa i kurtozisa pokazuju odstupanje od normalne distribucije u tri varijable („Poligon natraške“ kod e – grupa – f, i dve varijable u e – grupi – k, varijabli „Poligon natraške“ i „Skok u dalj iz mesta“). Analizom vrednosti Šapiro Vilk koeficijenta može se zaključiti da četiri varijable pokazaluju statističku značajnost ŠVp testa, („Poligon natraške“ i „Trčanje 20m“ kod e – grupa – f, i u e – grupi – k, varijable „Poligon natraške“ i „Skok u dalj iz mesta“).

Tabela 4. Osnovni deskriptivni pokazatelji za motoričke varijable na finalnom merenju za eksperimentalne i kontrolnu grupu
Table 4. Basic descriptive indicators for motor variables in the final measurement for the experimental and control groups

	Varijabla	**MIN**	**MAX**	**AS**	**S**	**Sk**	**Kurt**	**SVp**
E – grupa F	Poligon natraške (0.1 s)	10.80	55.80	25.57	11.04	1.19	1.78	0.11
	Slalom sa tri lopte (s)	30.10	56.93	42.33	8.33	0.12	-1.16	0.41
	Skok u dalj iz mesta (cm)	115	187	157.05	20.06	-0.29	-0.67	0.65
	Trčanje 20 m	3.90	5.00	4.39	0.38	0.38	-1.13	0.08
	Taping rukom (frek.)	18	37	27.84	5.05	0.59	0.22	0.08
	Pretklon u sedu (cm)	29	46	35.58	4.35	0.68	0.64	0.41
	Podizanje trupa 60 s (frek.)	27	43	33.89	5.10	0.27	-1.10	0.14
	Izdržaj u zgibu (0.1 s)	12.30	65.45	34.15	14.38	0.31	-0.40	0.82
E – grupa K	Poligon natraške (0.1 s)	10.80	38.90	21.01	8.13	0.84	-0.15	0.08
	Slalom sa tri lopte (s)	29.29	73.23	46.58	11.50	0.84	0.30	0.20
	Skok u dalj iz mesta (cm)	123	202	155.29	15.68	1.03	3.65	0.11
	Trčanje 20 m	3.90	4.60	4.14	0.22	0.88	-0.43	0.07
	Taping rukom (frek.)	21	39	27.48	5.10	0.54	-0.34	0.18
	Pretklon u sedu (cm)	22	48	34.38	6.62	0.20	-0.50	0.94
	Podizanje trupa 60 s (frek.)	20	50	34.19	7.51	0.23	-0.45	0.89
	Izdržaj u zgibu (0.1 s)	6.80	56.90	25.63	14.37	0.80	0.15	0.12
K - grupa	Poligon natraške (0.1 s)	16.50	49.90	31.78	9.42	0.02	-0.84	0.58
	Slalom sa tri lopte (s)	33.52	73.65	52.93	9.53	0.07	0.03	0.78
	Skok u dalj iz mesta (cm)	123	175	148.40	14.97	-0.04	-0.76	0.59
	Trčanje 20 m	4.10	6.60	4.92	0.68	0.54	0.22	0.06
	Taping rukom (frek.)	17	36	25.95	5.08	0.19	-0.68	0.71
	Pretklon u sedu (cm)	26	43	32.45	4.51	0.99	0.72	0.07
	Podizanje trupa 60 s (frek.)	21	47	34.35	8.55	0.05	-1.43	0.09
	Izdržaj u zgibu (0.1 s)	0.00	34.40	19.63	7.87	-0.58	0.71	0.59

Legenda: Min - Minimalne izmerene vrednosti; Max - Maksimalne izmerene vrednosti; AS -Aritmetička sredina; SD - Standardna devijacija; Skew - *skjunis* - *mera* simetričnosti distribucije; Kurt - kurtosis - mera homogenosti distribucije, SVp – statistička značajnost Šapiro Vilk koeficijenta

Inspekcijom rezultata u Tabeli 4. gde su prikazani osnovni deskriptivni pokzatelji na finalnom merenju, zaključuje se dobra diskriminativnost merenja u većini varijabli sem u varijablama („Poligon natraške“ i „Izdržaj u zgibu“ kod obe eksperimentalne grupe, te u varijabli „Izdržaj u zgibu“ kod kontrolne grupe).
Mere oblika distribucije skjunis pokazuje značajnu asimetriju distribucije rezultata u varijabli „Poligon natraške“ u e-grupi-f, i varijabli „Skok u dalj iz mesta“ u e-grupi-k.

Vrednosti kurtozisa pokazuju izraženo grupisanje rezultata oko aritmetičke sredine u varijabli „Skok u dalj iz mesta“ u e-grupi-k što se vidi na osnovu kurtičnog koeficijenta. Na finalnom merenju, vrednosti Šapiro Vilk testa ukazuju na normalnost distribucije svih varijabli.

Tabela 5. Razlike na inicijalnom merenju između ispitanika različitih grupa
Table 5. Differences in the initial measurement between respondents from different groups

Grupa	**Varijabla**	**f**	**p**	**F**	**p**
E-grupa-F E-grupa-K Kontrolna	Poligon natraške (s)	1.87	0.16	**2.30**	**0.00**
	Slalom sa tri lopte (s)	3.11	**0.05**		
	Skok udalj iz mesta (cm)	0.39	0.68		
	Trčanje 20 m iz visokog starta (s)	9.61	**0.00**		
	Taping rukom (frek.)	0.46	0.64		
	Pretklon u sedu raznožno (cm)	0.92	0.41		
	Podizanje trupa za 60 s (frek.)	0.13	0.88		
	Izdržaj u zgibu (s)	4.68	**0.01**		

Legenda: f – univarijatni f test; p – nivo statističke značajnosti f testa; F – multivarijatni Wilksov F test; P – statistička značajnost multivarijatnog F testa

Projekcijom rezultata u Tabeli 5. te na osnovu vrednosti multivarijatnog Wilksovog F testa i njegove statističke značajnosti, konstatuje se da postoje statistički značajne razlike u celokupnom testiranom motoričkom prostoru. Razlike su ispoljene u varijablama „Slalom sa tri lopte“ (p = 0.05), „Trčanje 20m iz visokog starta“ (p = 0.00) i varijabli „Izdržaj u zgibu“ (p = 0.01). To se može utvrditi i inspekcijom njihovih aritmetičkih sredina prikazanih u tabelama deskriptivne statistike.

Tabela 6. Razlike na finalnom merenju između ispitanika različitih grupa
Table 6. Differences in the final measurement between respondents from different groups

Grupa	Varijabla	**f**	**p**	**F**	**p**
E-grupa-F E-grupa-K Kontrolna	Poligon natraške (s)	**6.54**	**0.00**	**3.83**	**0.00**
	Slalom sa tri lopte (s)	**5.65**	**0.00**		
	Skok udalj iz mesta (cm)	1.43	0.25		
	Trčanje 20 m iz visokog starta (s)	**14.92**	**0.00**		
	Taping rukom (frek.)	0.77	0.47		
	Pretklon u sedu raznožno (cm)	1.73	0.19		
	Podizanje trupa za 60 s (frek.)	0.20	0.98		
	Izdržaj u zgibu (s)	**6.53**	**0.00**		

Legenda: f – univarijatni f test; p – nivo statističke značajnosti f testa; F – multivarijatni Wilksov F test; P – statistička značajnost multivarijatnog F testa

Na osnovu vrednosti multivarijatnog Wilksovog F testa i njegove statističke značajnosti zaključuje se da postoji statistički značajna razlika (p = 0.00) između ispitanika eksperimentalnih grupa i kontrolne grupe u pogledu njihovih motoričkih sposobnosti na finalnom merenju, posmatrajući ceo sistem primenjenih varijabli. Pojedinačnom analizom svake motoričke varijable, zaključuje se da statistički značajne razlike postoje u varijablama: „Poligon natraške“ ((p = 0.00) e-grupa-f u odnosu na kontronu grupu), „Slalom sa tri lopte“ ((p = 0.00) e-grupa-f u odnosu na kontronu grupu), „Trčanje 20 m iz visokog starta“ ((p = 0.00) e-grupa-f u odnosu na kontronu grupu i e-grupa-k u odnosu

na kontronu grupu) i varijabli „Izdržaj u zgibu“ ((p = 0.00) e-grupa-f u odnosu na kontronu grupu). U preostale četiri varijable statistički značajne razlike nisu konstatovane.

DISKUSIJA

Istraživanje je realizovano sa ciljem utvrđivanja efeketa tretmana primenom acikličnih aktivnosti sa loptom. Rezultati istraživanja na inicijalnom merenju ukazali su na prilično heterogene ili relativno homogene rezultate istraživanja u pogledu razvoja motoričkih sposobnosti učenika tri unapred formirana subuzorka. Ovakvi rezultat su posledica činjenice da je uzorak ispitanika obuhvatio i dečake i devojčice. Nije bilo novoformiranih polno dimorfiznih grupa. I činjnice da u ovom periodu razvoja postoje određene individualne razlike među decom koja ih karakterišu u pogledu motoričkih sposobnosti.

Na razvoj motoričkih sposobnosti značajno se može uticati, a jedan od načina za to su prilagođeni sportski programi, koji omogućuju time i balansirani porast telesne težine i visine što je za svako dete od velike važnosti (Chiodera et al., 2007; Privitellio, Caput-Jogunica, Gulan, & Boschi, 2007; Vandendriessche, Vandorpe, Vaeyens, & Malina, 2012).

Rezultati istraživanja na finalnom merenju ukazuju da se primenom dvanaestonedeljnog programa vežbanja poboljšala intermuskularna koordinacija mišićnih vlakana, da se time povećala i snaga kod dece eksperimentalnih grupa koja je rezultirala i boljom koordnacijom mišića, pokreta celog tela. Primenom različitih sadržaja sa i bez lopte u trajanju od dvanaest nedelja, očito je došlo do boljeg funkcionisanja na nivou motorne kontrole pokreta, protoka impulsa kroz periferni i centralni nervni sistem što se manifestovalo i boljom kontrolom pokreta, snagom. Fleksibilnost je povećana u drastičnoj meri zbog činjenice da je u završnom delu svakog časa ostavljeno dovoljno vremena za vežbe proprioceptivne neuromuskularne facilitacije koje su bile akcentovane kako bi se očuvala i unapredila mišićna kontrola i sprečile upale mišića nakon treninga snage koji su bili realizovani u B delu časa. Adekvanim doziranjem opterećenja i izborom operatera (vežbi), ispitanici eksperimentalnih grupa su ostvarili na finalnom merenju prosečno bolje rezultate u odnosu na kontrolnu grupu.

ZAKLJUČCI

Generalno se može zaključiti da svaka usmerena, unapred isplanirana fizička aktivnost koja se sistematski i organizovano sprovodi pod kontrolom stručnog lica, u kontinuitetu, može da izazove promene u motoričkim sposobnostima dece mlađeg školskog uzrasta različitog pola. Najveće promene su bile u domenu fleksibilnosti, koordinacije i brzine trčanja.

Može se naglasiti da su ispitanici eksperimentalih grupa koji su imali dodatni program fizičkog vežbanja zasnovan na sadržajima polistrukturalnih aciklične aktivnosti, sproveden i usmeren na razvoj motoričkih sposobnosti, dali dobre rezultate u razvoju koordinacije, brzine, eksplozivnosti i fleksibilnosti, kao i snage ruku i ramenog pojasa, što je i dominiralo u programu dodatnog fizičkog vežbanja.

LITERATURA

Chiodera, P., Volta, E., Gobbi, G., Milioli, M., Mirandola, P., Bonetti, A., Delsignore, R., Bernasconi, S., Anedda, A., & Vitale, M. (2007). Specifically designed physical exercise programs improve children's motor abilities. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 18*(2), 179-187. https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2007.00682.x

Dragosavljević, S. (2020). *Vrhunskom formom do sportskih rezultata* (Doktorska disertacija). Istočno Sarajevo: Fakultet fizičkog vaspitanja i sporta.

Eliakim, A., & Yoram Beyth, Y. (2003). Exercise training, menstrual irregularities and bone development in children and adolescents. *Journal of Pediatric & Adolescent GynecoIogy, 16*, 201-206. https://doi.org/10.1016/s1083-3188(03)00122-0

Hardman, K. (2008). The Situation of Physical Education in Schools: A European Perspective. *Human Movement, 9*(1), 5-18. http://dx.doi.org/10.2478/v10038-008-0001-z

Katić, R., Miletić, Đ. Maleš, B., Grgantov, Z. i Krstulović, S. (2005). *Antropoploški skolopovi sportaša*. Split: Fakultet PMZK.

Malina, R. M., & Bouchard, C. (1991). *Growth, Maturation, and Physical Activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Mitrović, N. (2012). *Analiza razlika motoričkih sposobnosti učenika iz urbanih i ruralnih sredina* (Master rad). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Pelemiš, M., Mitrović, N., Pelemiš, V. i Rankić, J. (2013). Razlike motorčkog prostora dece urbane i ruralne sredine parcijalizacijom morfoloških karakteristika. *Sport Mont, 11,* (37,38,39), 370-376.

Pelemiš, V., Pelemiš, M., Mitrović, N. i Lalić, D. (2013). Kvantitativne analize razlika motoričkog prostora dece urbane i ruralne sredine. *Nova škola, 11*, 114-126.

Popović, B. (2008). Trend razvoja antropometrijskih karakteristika dece uzrasta 4–11 godina. *Glasnik Antropološkog društva Srbije, 43*, 455-465.

Privitellio, S., Caput-Jogunica, R., Gulan, G. i Boschi, V. (2007). Utjecaj sportskog programa na promjene motoričkih sposobnosti predškolaca. *Medicina, 43,* 204-209.

Stević, D., Mitrović, N., Cicović, B. i Stanojević, A. (2018). Razlike u indeksu telesne mase kod dece polaznika školice sporta pedagoškog fakulteta. *Nova škola, 13*(1), 165-174.

Ugarković, D. (2004). *Biologija razvoja čoveka sa osnovama sportske medicine*. Novi Sad: Samostalno autorsko izdanje.

Vandendriessche, J., Vandorpe, B., Vaeyens, R., & Malina, R. (2012). Variation in Sport Participation, Fitness and Motor Coordination With Socioeconomic Status Among Flemish Children. *Human Kinetics Journal, 24(1),* 113-128. https://doi.org/10.1123/pes.24.1.113

NEUROPLASTICITY AND IMPACT OF STIMULATION AT AN EARLY ONTOGENETIC AGE

NEUROPLASTIČNOST I EFEKTI STIMULACIJE NA RANOM ONTOGENETSKOM UZRASTU

Ljiljana JELIČIĆ[1,2], Mirjana SOVILJ[2], Miško SUBOTIĆ[1]
[1] Institute for Research and Development "Life Activities Advancement Center"
[2] Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology, Belgrade, Republic of Serbia

Professional article

ABSTRACT
During the typical child development, when the developing brain begins to develop the capacity to process speech and language and cognitive information, the developmental plasticity that continues throughout life in the form of learning and memory plasticity becomes apparent. On the other hand, the long-term vulnerability of certain parts of the brain, such as the cerebral cortex and hippocampus, results from a long developmental process, which lasts from the first weeks after conception, extends throughout the intrauterine period and continues during the early postnatal period. In addition to presenting neurophysiological mechanisms of neuroplasticity, the paper considers the effects of early stimulation, which in most cases has an irreversible effect on all later stages of human cognition, behavior, learning, and emotional development. Considering the effects of environmental factors on the human organism in the period of prenatal and postnatal development, as well as the possibility of overcoming the insufficient functions development or functional recovery in the early developmental period, it is emphasized the necessity for early detection and stimulation of children with a developmental disorders but also the importance for early stimulation of typically developed children which may increase the capacity for all psychophysiological functions development.

Key words: neuroplasticity, early stimulation, psychophysiological functions

APSTRAKT
Tokom tipičnog razvoja deteta, kada mozak u razvoju počinje da razvija kapacitet za obradu govorno- jezičkih i kognitivnih informacija dolazi do izražaja razvojna plastičnost koja se nastavlja tokom života u vidu plastičnosti učenja i pamćenja. Sa druge strane, dugotrajna vulnerabilnost pojedinih delova mozga kao što su kora velikog mozga i hipokampus, proizilazi iz dugog razvojnog procesa, koji traje od prvih nedelja nakon koncepcije, proteže se kroz čitav intrauterini period da bi se nastavio u ranom postnatalnom periodu. U radu se, pored prikaza neurofizioloških mehanizama neuroplastičnosti, sagledavaju efekti rane stimulacije koja u većini slučajeva ima ireverzibilan efekat na sve kasnije stadijume ljudske kognicije, ponašanja, učenja i emocionalnog sazrevanja. Uzimajući u obzir posledice štetnih faktora iz okoline po ljudski organizam u periodu prenatalnog i ranog postanatalnog razvoja, kao i mogućnosti prevazilaženja izostanka razvoja funkcija ili funkcionalnog oporavka istih u ranom razvojnom periodu, ističe se neophodnost rane detekcije i stimulacije dece sa razvojnim poremećajima, ali i značaj rane stimulacije dece tipičnog razvoja koja povećava kapacitet za razvoj svih psihofizioloških funkcija.

Ključne reči: neuroplastičnost, rana stimulacija, psihofiziološke funkcije

INTRODUCTION

Early stimulation and stimulating environment, has a positive effect on the development of cortical and subcortical functions, while central deprivation slows the development of the same. When we consider the brain as a complex structure of neurons and synapses, it is noted the importance of creating synaptic connections as a basis for the development of psychophysiological abilities. Optimal stimuli affect the nature and quality of the brain structure, causing certain brain connections to become strengthened, or reduced because they are not used. During a critical period for the development of lower and more complex brain functions, specific experiences influence the formation of specific connections that become stronger and connect different parts of the brain. The critical period for the development of lower functions is from birth to the third year of life, while the critical period for the development of speech and language extends to the fifth year of life.

Considering the frequency of risk factors before, during, and after birth, as well as their correlation with specific developmental disorders, the importance of early stimulation is observed, which in most cases has an irreversible effect on all later stages of human cognition, behavior, learning and emotional development. During the typical development of a child, when the developing brain begins to develop the capacity to process information, and when it processes information for the first time, the so-called developmental plasticity, which continues throughout life in the form of learning and memory plasticity, has important role. On the other hand, the application of stimulation procedures at the earliest ontogenetic age significantly triggers the neurophysiological mechanisms of neuroplasticity, which lead to the development, stabilization, or enhancement of the child's psychophysiological functions.

NEUROPLASTICITY

Nervous system plasticity or reorganization is the ability of the nervous system to grow and change beyond the period of normal development. Brain plasticity indicates the ability of the nervous system to alter its morphology, organization, and functions in response to changes in the environment. It includes mechanisms that allow for permanent changes in the nervous system under the influence of the environment, as well as mechanisms that participate in the regeneration of the nervous system in cases of brain damage. Nerve plasticity, as a property of the nervous system that leads to structural changes in response to experience and adaptation to changing conditions and repeated stimuli, is observed in developing organisms. A particular pattern of nerve connections in adults is not formed at once. Instead, in many parts of the CNS, these early connections are subject to regrouping and refinement. Recent basic research indicates that such natural phenomena as learning and memory have similar modifications to the organization and tendencies to create neural connections such as those found in artificial experimental situations of studying anatomic plasticity within the CNS (Raičević, 1998). A critical period in the development of the nervous system is one in which changes in the structure and function of the nervous system can be easily influenced by external factors. The critical period in the development of the central nervous system lasts for a long time, which also extends the period of marked vulnerability of the CNS. In a period

of intense growth, the vulnerability of the nervous system is particularly increased. Unless part of the nervous system develops in a critical period, it can no longer be recovered. Disruption of one phase of development influences further development because it disrupts the spatial-temporal sequence that is necessary to achieve specificity at all levels. This means that each nerve cell needs to arrive at a certain point in time, to stop and further develop for genetically predetermined function. Unless part of the nervous system develops in a critical period, there are lasting consequences at the level of development of certain abilities.

The intensive formation of synaptic connections takes place during the period of verbal communication and other cognitive functions development. However, it is important to note that brain development in the first years of life is intense but uneven. Specifically, portions of the visual cortex mature more rapidly than the prefrontal cortex, which matures the longest. A longer maturation period provides a longer duration of the influence of environmental factors on the child development, thus creating opportunities for greater brain plasticity. Therefore, this period is considered critical to the development of speech-language as well as other cortical functions.

The human cerebral cortex is considered as the most complex structure in humans. Studying the development of CNS structure and functions has practical value for identifying cases with atypical development. It enables the exact time determination of the onset of the disorder as well as the cause of the developmental disorder, thereby creating opportunities for preventive action. Due to the different influences that the nervous system receives during development, individual differences and abilities arise. Therefore, the important task of society is the preventive elimination of harmful environmental factors and application of scientific achievements with regards to stimulating models for optimal child's development. Environmental effects on the developing nervous system can have positive and negative consequences. At each stage of development, the action of environmental factors directs the further course of development. The interaction of the embedded information and the constant action of external factors forms the nervous system. Each child's individual differences and abilities are the results of both differences in genetic material and the different effects the nervous system receives. The interaction of the immature nervous system with the environment is very important for a number of processes during development (from the creation of different cell phenotypes, through migration to the formation of the proper synaptic organization). During this interaction, synapses are stabilized while other synapses are eliminated, thus establishing the optimal synaptic organization of the brain. If the positive effects (sensory stimulation) of the environment are absent during the critical periods of development, the nervous system will not form normally, which will affect its function. Critical periods in early development have a much greater and broader significance. There is also a critical period for the development of speech-language, emotional development, and social behavior.

In young individuals, while developmental processes have not yet been completed, there is a greater possibility of regeneration after lesion of some parts of the CNS. The lesion of one part of the nervous system changes the plan of development in the less mature regions so that they assume the function that the demaged structures should perform. Thus, it is possible to completely recover speech due to damage to the left hemisphere if it occurred before the age of five, in which case the right hemisphere becomes dominant

for speech. After the lesion of the nervous system, in addition to regeneration (growth of fibers from the end of the crossed axon) and collateral outgrowth (on the intact axon, located near the damaged one, lateral branches begin to grow and tend to re-establish synapses that have failed due to the lesion), it is possible to activate previously silent areas (synapses), which can perform the same function. In this way, functional reorganization occurs in the intact zone, which now begins to perform the lost function, but in a different way, as well as the substitution of the function by another function that is in the jurisdiction of the intact part (Zečević, 1990). It is important to note that if the function is impaired, a greater therapeutic effect is expected if the habilitation begins shortly after the damage since then there are minor changes in the structure and metabolism of the cells.

Blum (1998) called the human development period characterized by the greatest plasticity of brain structures "the proto-developmental period". In most cases, stimulation in this period has an irreversible effect on all later stages of human cognition and emotional maturation. It improves the maturation and enhances special skills, while inadequate stimulation and early deprivation can leave a series of deficits lagging in an individual's life (Blum & Yew 1993). In neurobiology, the plasticity of brain structures during early development has been shown to allow external stimuli to induce morphological changes at synaptic microlevels, neurons, and neural maps (Edelman, 1992). Stimulus-dependent morphological changes - External stimulation such as massage or music, may affect the morphological changes of the synapses. Through external stimulation, electromagnetic action potentials in the neural network are generated. When the action potential arrives at the presynaptic terminal, it causes the vesicles to fuse with the presynaptic membrane, release the neurotransmitter, and penetrate it further towards the postsynaptic membrane. Upon the release of the neurotransmitter, neuronal cell adhesion molecules (NCAM) appear on the surface of the presynaptic cell and pass from extracellular CA (+ +) into the synaptic cleft. These two manifestations increase the adhesion of both cell types, which ultimately leads to a) a decrease in the synaptic cleft, (b) an increase in the diameter of the surface of the presynaptic membrane. These stimuli dependent on the morphological change of a single synapse are associated with an increase in neural network efficiency. The use of a memory model of this kind leads to the morphological stabilization of perceived and learned stimuli, which is considered to be epigenetic changes caused by the environment. The cycle of 12 postnatal months as the center and radius of 24 months defines the length of the human proto-developmental period, which represents the period of maximum brain plasticity. This means that the proto-developmental period includes 36 postnatal months as well as 8-10 months of prenatal life, and also includes a preconception period of about 2 months. During the developmental period between conception and 36 postnatal months, there are many overlapping critical periods in which certain sensory and cognitive functions reach maturity.

THE EFFECTS OF PRENATAL AUDITORY STIMULATION

There is increasing evidence that the prenatal period is of great importance for the child's development, and the development of their cognitive and psychophysiological abilities. The creation and development of neurosynapses starts and continues for as long as the

baby is in the womb, especially for a period of 32 weeks between when the brain is already neurologically mature, and birth. The largest influence on the fetus is the environment, and that environment is the mother. In other words, everything that happens in the mother' body is transmitted to the fetus.

Early prenatal auditory stimulation may prevent the pathogenesis of hearing, speech-language disorders, learning, and behavior in later stages of infant development (Jeličić, 2007; Jeličić, Sovilj, & Ribarić Jankes, 2007; Jeličić Dobrijević, Sovilj, & Barlov, 2008). Early prenatal sensory stimulation programs supplemented by postnatal sensory stimulation programs can enhance early brain development, compensate sensory deprivation, and intensify the bonding of the unborn child, family, and environment (Blum, 1991). Here are some prenatal stimulation programs that have had positive effects on the early child development: Leonardo 180 and Leonardo 240 (Blum, Dittman, Schulz, & Walker, 1993; Blum, 1991), BabyPlus prenatal developmental enhancement program (Logan, 2003; 1995; 1993; 1992; 1989), Essentials BabyQ (9+9) (Blum, Panthuraamphorn, & Shihora, 2008). Proto-development programs are mainly based on predominantly auditory stimulation and can, therefore, be applied in the first trimester of pregnancy, starting with stimulation of the unborn child's skin, activating the rudimentary somatosensory system, and preparing listening in the lower frequency range up to 1000 Hz, (Blum, 1998).

The study of speech-language information processing in a prenatally stimulated infant during the 28th to 40th gestational weeks, by mapping the strength of EEG activity at different ontogenetic ages, have indicated the possible processing of certain characteristics of a complex speech stimuli, primarily in relation to period without stimulation, as well as within different stimulus modalities. A 2.5-month-old infant's recording compared to a 24-day-old infant shows that there are signs of complex processing of different types of stimulus, within voice recognition, native and foreign language, known and unknown text (Radičević, Vujović, Jeličić, & Sovilj, 2008).

In addition to the possibilities presented so far, prenatal stimulation coupled with postnatal recognition provides an opportunity to examine and isolate certain brain functions, in this case, the auditory system. The identification of a specific stimulus presented prenatally may be used to determine functionality within a specific developmental period. Earlier development of myelination in auditory tracts relative to other sensory systems suggests that the inferior colliculus region and auditory thalamus may be centers of auditory perception and memory, at least until the end of the first postnatal month (Kinney, Brody, Kloman, & Gilles, 1988). An explanation for the superiority phenomena of prenatal sound-stimulated babies was provided by Logan (1987) suggesting that normative apoptosis or death of fetal brain cells, which extensively atrophy their neural production at the end of gestation (Chun, Nakamura, & Shatz, 1987), may be reduced by auditory stimulation from the environment, resulting in an increase in neurological capacity (as opposed to retardation). The cortical changes that sensory stimulation leads to are: increased cortical weight, increased cortical neurons, increased synaptic density, increased cortical glial cells (Blum, 1998).

Taking into account the effects of environmental factors on the development of psycho-physiological functions in the prenatal and postnatal period, as well as the possibility of functional recovery in the early developmental period, it is necessary to emphasize the need not only for early detection of developmental disorders but also for the stimulation

of the overall child development. Thus, the application of an early prenatal auditory stimulation procedure can prevent hearing and speech-language disorders (Jeličić Dobrijević & Vujović, 2012). In this way, preventive children's health care activities would be improved in order to ensure their proper psychophysiological development (Jeličić, Adamović, & Veselinović, 2016; Tešović, Bogavac, & Jeličić, 2019).

CONCLUSIONS

Early stimulation of children born with certain risk factors enebles more adequate and complete development of the neurophysiological and psychophysiological potential of the central nervous system. Specifically, 75% of functions develop in the early childhood period, when increases in brain mass and thickness of the cerebral cortex are greatest. This indicates the plasticity of child development, that is, the ability of the CNS to restore its functions. Such neurophysiological indicators clearly indicate the possibilities of early stimulation of children, not only from the aspect of overcoming developmental disorders but also stimulation of the developmental abilities of typically developed children. The knowledge of early development and its basic characteristics is also important for parents who play an indispensable role in fostering their child's development. Such knowledge enables them to promptly and adequately stimulate the development of all psychophysiological abilities of the child in a period that is critical for their development. Therefore, the period of early development, from conception to birth, as well as during early childhood, should be viewed in the light of the importance and possibility of early stimulation, both for professionals working in the field of prevention, early detection, diagnosis, and rehabilitation of children with hearing, speech, language, behavior and learning disorders, and for parents who play the most important role in fostering the child's psychophysiological development.

REFERENCES

Blum, T. (1991). Early Prenatal Perception and Adequate Auditive Stimulation. *International Journal of Prenatal and Perinatal Studies, 3*, 283-296.

Blum, T. (1998). Human Proto-Development: Very Early Auditory Stimulation. *International Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine, 10*(4), 457-476.

Blum, T., Dittman, R., Schulz, J., & Walker, J. F. (1993). Prenatal Interventions and Human Proto-Development, In T. Blum (Eds.), *Prenatal Perception Learning and Bonding*, (pp. 107-131). Berlin: Leonardo Publishers.

Blum, T., Panthuraamphorn, C., & Shihora, L. (2008). *Essentials BabyQ (9+9) - the original BabyQ (9+9) Programme*. International version 101.

Blum, T., & Yew, D. (1993). Early Proto-Developmental Enrichment Stimulations and Possible Changes in the Functional Morphology of the Brain. In T. Blum, & D. Yew (Eds.), *Human Prenatal Brain Development*. Berlin: Leonardo Publisher.

Chun, J. J., Nakamura, M. J., & Shatz, C. J. (1987). Transient cells of the mammalian telencephalon are pepitide immunoreactive neurons. *Nature, 325*, 617-20.

Edelman, G. M. (1992). *Bright Air, Brilliant Fire*. New York: Basic Books.

Jeličić, Lj. (2007). *Prenatalni slušni skrining.* Beograd: Draslar Partner.

Jeličić, Lj., Sovilj, M., & Ribarić Jankes, K. (2007). Značaj isiptivanja auditivne percepcije u prenatalnom i ranom postnatalnom period. In M. Sovilj (Ed.), *Verbal communication disorders – prevention, diagnostics and treatment* (pp. 90-107). Beograd: IEFPG.

Jeličić Dobrijević, Lj., Sovilj, M., & Barlov, I. (2008). Longitudinalna studija ispitivanja sluha kod dece koja su obuhvaćena prenatalnim slušnim skrininogm. In M. Sovilj, & S. Jovičić (Eds.), *Speech and Language – interdisciplinary research, II* (pp. 174-197). Beograd: IEFPG.

Jeličić, Lj., Adamović, T., & Veselinović, I. (2016). Neurophysiological basis of prenatal auditory perception development. In M. Sovilj, Lj. Jeličić, & T. Adamović (Eds.), *Psychophysiological Child Development: Prenatal, Perinatal and Postnatal Aspects* (pp. 31-92). Belgrade: LAAC, IEPSP.

Jeličić Dobrijević, Lj., & Vujović, M. (2012). *Sluh i rana auditivna stimulacija*. Beograd: Draslar Partner.

Kinney, H. C., Brody, B. A., Kloman, A. S., & Gilles, F. H. (1988). Sequence of central nervous system myelination in human infants. II. Patterns of myelination in autopsied infants. *Journal of Neuropathology Experimental Neurology*, *47*, 217-234. https://doi.org/10.1097/00005072-198805000-00003

Logan, B. (1987). Teaching the unborn; precept and practice. *Pre- and Peri-natal Psychology Journal*, *2*(1), 9-24.

Logan, B. (1989). Project Prelearn: The efficacy of in utero teaching. *International Journal of Prenatal and Perinatal Studies*, *1*,365-80.

Logan, B. (1992). Prelearning: trials and trends. *International Journal of Prenatal and Perinatal Studies*, *4*, 67-9.

Logan, B. (1993). Biological measurements of prenatal stimulation. In T. Blum (Ed.), *Prenatal Perception, Learning and Bonding*. Berlin: Leonardo Publishers.

Logan, B. (1995). Fetal Sonic Stimulation. In *The Royal College of General Practitioner*. Official Reference Book- London.

Logan, B. (2003). *Learning Before Birth: Every Child Deserves Giftedness*. Indiana, Bloomington: 1st Books Library.

Radičević, Z., Vujović, M., Jeličić, Lj., & Sovilj, M. (2008). Comparative findings of voice and speech: language processing at an early ontogenetic age in quantitative EEG mapping. *Experimental Brain Research*, *184*, 529-532.

Raičević, A. (1998). *Restorativna neurologija*. Beograd: Zadužbina Andrejević,

Tešović, M., Bogavac, I., & Jeličić, Lj. (2019). *Rana stimulacija dece rođene sa rizikom - prevencija razvojnih poremećaja.* Beograd: CUŽA-IEFPG.

Zečević, N. (1990). *Neurobiologija razvića*. Beograd: Naučna knjiga.

NOTE

This work was partially supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia within the project “Influence of psychophysiological, sociological, and cultural factors on speech and language in the child population”. This project is realized in cooperation with the Faculty of Medical Sciences, University of Kragujevac, Serbia.

PREDSTAVLJANJE PROJEKATA

POGLED U DVORIŠTE – PRIKAZ PROJEKTA

A GLIMPSE AT THE YARD – A REVIEW OF THE PROJECT

Jelena VELJKOVIĆ MEKIĆ, Bojana NIKOLIĆ, Dragana DRAGUTINOVIĆ, Emilija POPOVIĆ
Akademija tehničko-vaspitačkih strukovnih studija Niš, Odsek Pirot, Republika Srbija

Predstavljanje projekta

APSTRAKT
Projekat je podrazumevao realizaciju dramskih radionica sa grupom dece predškolskog uzrasta, u dvorištu objekta Prvomajski cvet, u toku meseca maja i početkom juna 2021. godine. Radionice su obuhvatale oblast drame za decu, kroz elemente govornog stvaralaštva, likovnih i scenskih umetnosti. Uključile su savremenu upotrebu ekološkog materijala i estetiku novih dramskih praksi u oblikovanju i prezentovanju ostvarenih aktivnosti uz slobodnu igru rečima, svetlošću, bojama, oblicima i zvucima. Voditelji radionica su računali na to da će sinkretična karakteristika ovih radionica biti presudna za oslobađanje stvaralačkog impulsa kod dece. Takođe, glavni preduslovi za razvijanje dečje kreativnosti na polju jezika, likovne i scenske umetnosti su poštovanje i uvažavanje dečje ličnosti kroz omogućavanje svakom detetu da se izrazi na jedinstven i samo sebi svojstven način. Rad sa decom odvijao se putem metode razgovora, ilustrativno-demonstrativne, problemske, otkrivačke i metode igre. Produkti dečjeg stvaralaštva su značajno svedočanstvo o stupnju emotivnog, kognitivnog i kreativnog razvoja deteta. Ono što karakteriše sve ove aktivnosti su brze akcije u prostoru, sa jednostavnim, skoro priručnim materijalima, koje prate brzinu i lakoću dečjeg mišljenja i dečijih potreba i koje usmeravaju njihovu pažnju na probleme u pronalaženju i stvaranju određenih oblika, prostornih i konstruktorskih rešenja u igrama na otvorenom. U kreativnom dramskom procesu najvažniji je sam proces kao iskustvo stvaranja i učenja – kako za decu, tako i za voditelje radionica. Zamišljanjem i odigravanjem, učenje postaje deo čulnog, telesnog, emotivnog i intelektualnog iskustva. Ono postaje lično, duboko doživljeno znanje i sastavni deo ličnosti.

Ključne reči: projekat, deca predškolskog uzrasta, govorno stvaralaštvo, likovne umetnosti, scenska umetnost, otvoren prostor

ABSTRACT
The project included the realization of drama workshops with a group of preschool children, in the yard of the May Day flower preschool facility, during the month of May and the beginning of June of 2021. The workshops covered the field of drama for children, through elements of speech creation, fine and performing arts. They included the use of modern, ecological material and the aesthetics of new dramatic practices in shaping and presenting realized activities with free play with words, light, colors, shapes and sounds. The workshop conductors counted on the fact that the syncretic characteristics of these workshops will be crucial for releasing the creative impulse in children. Also, the main preconditions for the development of children's creativity in the field of language, fine and performing arts are respect and appreciation of the child's personality by enabling each child to express himself in an individual and unique way. Work with children included the conversation method, illustrative-demonstrative, problem-solving, discovery and play methods. The products of children's creativity are a significant testimony to the level of emotional, cognitive and creative development of the child. What characterizes all these activities are fast outdoor actions, with simple, almost handy materials, which follow the

speed and ease of children's thoughts and children's needs and which direct their attention to problems of finding and creating certain shapes, spatial and design solutions in games out in the open. In the creative drama process, the most important thing is the process itself as an experience of both creation and learning - for children as well as for workshop conductors. By pretence and acting, learning becomes part of the sensory, bodily, emotional and intellectual experience. It becomes personal, deeply experienced knowledge and an integral part of the personality.

Keywords: project, preschool children, speech, fine arts, performing arts, open space

UVOD

Projekat obuhvata realizaciju dramskih radionica na otvorenom sa grupom dece predškolskog uzrasta koje su vodile profesorke strukovnih studija: Dragana Dragutinović, dr likovnih umetnosti; Jelena Veljković Mekić, dr filoloških nauka; Bojana Nikolić, dr likovnih umetnosti i Emilija Popović, dr didaktičko-metodičkih nauka. Radionice su izvođene u dvorištu objekta Prvomajski cvet, u Pirotu, u toku meseca maja i početkom juna 2021. Organizovane su kroz sinkretizam dramskih aktivnosti, govornog i likovnog stvaralaštva. Uključile su savremenu upotrebu ekološkog materijala i estetiku novih dramskih praksi u oblikovanju i prezentovanju ostvarenih aktivnosti uz slobodnu igru rečima, svetlošću, bojama, oblicima i zvucima.
Voditeljke radionica pošle su od pretpostavke da će sinkretična karakteristika ovih radionica biti presudna za oslobađanje stvaralačkog impulsa kod dece. Takođe, glavni preduslovi za razvijanje dečje kreativnosti na polju jezika, likovne i scenske umetnosti podrazumevali su su poštovanje i uvažavanje dečje ličnosti kroz omogućavanje svakom detetu da se izrazi na jedinstven i samo sebi svojstven način. Rad sa decom odvijao se putem metode razgovora, ilustrativno-demonstrativne, problemske, otkrivačke i metode igre. Produkti dečjeg stvaralaštva vrednovani su kao značajno svedočanstvo o stupnju emotivnog, kognitivnog i kreativnog razvoja dece.

CILJEVI PROJEKTA

Pri osmišljavanju radionica trudile smo se da ostvarimo sledeće osnovne ciljeve: omogućiti detetu da izražuje, uobličava i izražava ideje, osećanja i doživljaje kroz kreativni impuls, upoznati dete sa estetskim doživljajem i razvijti kod njega smisao za estetsko prosuđivanje u okviru vizuelnih i muzičkih umetnosti, plesa, književnosti i drame, osloboditi ga pritiska moranja i egocentrizma, upoznati dete sa socijalnim, globalnim i regionalnim kontekstom, kao i sa prošlošću koja se ponovo kreira u sadašnjosti, omogućiti detetu da se uživi u određenu ulogu (pojava, stvar, osoba) i da kreira optimalnu atmosferu u kojoj će bez ograda i slobodno izražavati svoje misli i osećanja, a konflikte okončavati na pozitivan način. Specifični ciljevi projekta odnose se na konkretno izvođenje i odvijanje radionica i podrazumevaju razvijanje prirodnih sklonosti i potencijala dece, upoznavanje dece sa tehnikama kojima bi se izražavala u različitim umetnostima, podsticanje individualnog pristupa i preduzimljivosti, omogućavanje deci da uvide problem i da ga reše na kreativan način (putem imaginarnog mišljenja), omogućavanje deci da stvore trajni most između kao da igre i umetnosti teatra i bolju komunikaciju sa drugima, uvođenje preko dramskih igara u svet društvenih pojava i odnosa, razvijanje dečje neverbalne i verbalne komunikacije,

podsticanje dečje radoznalosti i mašte, razvijanje kritičkog momenta neophodnog za procenjivanje estetskih kategorija i osećaja za uživanje u lepim umetnostima.

Prva radionica – prirodne pojave

Prva radionica je posvećena neživoj i živoj prirodi. U uvodnom delu težimo tome da deca osveste gde se nalaze. Dvorište vrtića pruža dosta mogućnosti. Formiramo krug oko travnate površine, zatvaramo oči i duboko udišemo vazduh. Trudimo se da registrujemo svežinu vazduha i mirise proleća. Razgovaramo sa decom o razlici između zatvorenog i otvorenog prostora. Oni obrazlažu zbog čega više vole da provode vreme napolju nego u radnoj sobi i dogovaramo se da se sva naša naredna druženja odigravaju u njihovom dvorištu. Pošto su deca potvrdila da vole zagonetanje, uz malu pomoć rešavamo sledeće zagonetke:

1. Od njega živiš, niti ga jedeš, niti ga piješ. (vazduh)
2. U njoj se ogledaš, ogledalo nije, iz ručice beži kad se dete mije. (voda)
3. Mogu biti crvena i crna, dajem ti cvet kad u meni poseješ zrna. (zemlja)
4. Na plavom tiganju jaje na oko i gleda nas odozgo kao soko. /Ljude grejem – peć nisam, svetlost dajem – svetlo nisam. (Sunce)

Odgonetke upućuju na neživu prirodu: vazduh, vodu, zemlju i sunce. Zapažamo da je neobično to što je neživa priroda uslov za opstanak svog živoga sveta.

Razmišljamo o tome na koji način je nastao svet i pitamo decu da li znaju šta su mitovi. Pošto su izrazili interesovanje ukratko im prepričavamo sadržaj helenskog i pelaškog mita o postanju sveta.

Prema helenskom mitu, u početku nisu postojali zasebno zemlja, voda i nebo. Sve je bilo izmešano i vladao je haos, zatim su se iz haosa izdvojili boginja Gea (zemlja) i bog Uran (nebo). Oni su izrodili divove ili titane. Uran, bojeći se da mu deca ne otmu vlast, zatvorio je titane pod zemlju, u duboku provaliju. Jedan od njih, Hronos (vreme), uspeo je da pobegne iz provalije i da oslobodi ostale titane. Oni su mu pomogli da oduzme ocu vlast i da sam postane gospodar sveta. Po pelaškom mitu o stvaranju svijeta, u početku se Eurinoma, boginja svih stvari, podigla iz haosa i, ne našavši ništa čvrsto na šta bi stala, odvojila vodu od neba. Tako je igrala krećući se prema jugu, a vetar koji je stvarala svojom igrom učinio joj se kao nešto novo i naročito, kao nadahnuće za stvaranje, te je uzela taj severni vetar, protrljala ga između ruku i stvorila veliku zmiju, zvanu Ofion.

Potom smo želele da deca registruju zvukove u svom dvorištu. Primećuju i pojmovno određuju: vetar, cvrkut ptica i žuborenje reke. Znajući da deca uživaju u imitacijama, podstičemo ih da podražavaju fijuk i kretanje vetra, cvrkut ptica, let leptirova. Da bismo ih inspirisale na govorno stvaralaštvo rešavamo još jednu zaganetku: Bije te, a ne vidiš ga. Odgonetka vetar i pređašnji razgovor omogućio je deci da zajedno stvore svoju zagonetku: Nema boje, ne miriše, nema usta, ali duva, ali zviždi i fijuče. Može biti hladan i topao. Nema noge, a juri. Nema ruke, a stabla trese. Razgovaramo o tome kako njihovo dvorište menja svoj izgled zavisno od godišnjeg doba. Zajedno zapažamo da je proleće doba kada je njihovo dvorište najlepše: priroda se probudila, trava je porasla, cvetovi su ukrasli dvorište i razne bube i insekti su ga nastanili. Razgovor o njihovim vršnjacima koji nemaju kupljene igračke, već se igraju samo onim igračkama koje naprave sami od prirodnih materijala i koji mnogo više vremena provode u prirodnom okruženju nego u radnim sobama, uvod je u kreativni deo ove radionice. Otvoren, dinamičan prostor i igre sa sirovom materijom potpomažu buđenje čula i pojačan emocionalni odgovor na

nadražaje iz prirodne sredine. Zvuk, miris, boja, promena svetlosti, opažanje prirodnih fenomena iz neposrednog okruženja delovali su kao podsticaji za uvođenje dramske igre upotrebom prirodnih materijala. Elementi kakvi su voda, vatra, zemlja i vazduh u osnovi su svakog mita o postanku sveta, živog i neživog, koji je u stalnom pokretu, u stalnoj promeni. Otvorena scena se ovde posmatra u širem prostoru prirodnih elemenata koji se oživljavaju pokretom, zvukom i građenjem scenarija za sve što se nalazi na nebu, u vazduhu, na zemlji ili ispod zemlje. Likovni materijali i tehnike, muzičke i dramske igre ispratili su elementarne pojave i njihove manifestacije na Zemlji. Upotrebom sopstvenog tela na samom početku, u pantomimskom igrokazu deca su davala oblik vetru, oluji, okeanu. Performativni akt zahteva potpunu slobodu koja je deci svojstvena, sa udelom konceptualnog mišljenja koje je pojedinoj deci blisko, tako da su se stvorili timovi kreatora, pokretača igre i izvođača u prostoru zamišljenih bića, situacija i pojava. Uvođenje platna kao mekog materijala pokrenulo je performativne procese u doživljavanju i ospoljavanju osećaja kako je kada se biva ispod oblaka ili u njemu, u vodi, na talasu, kako je lepo i prijatno kada se samo spusti na nas, u prigušenom svetlu i utišanim glasovima, kada možete da čujete i sopstveno disanje, u miru, a onda se opet nađete na burnom moru sa ostalim „plivačima“. Novi materijali i nove tehnike pokrenuli su pitanja o mogućim načinima upotrebe ili jednostavnu igru u doživljavanju i istraživanju same materije, žitke mase za lepljenje, lepljive trake, providnog papira. Uplitanje mekih vrbovih grana, vezivanje kanapom, građenje mreže za „izlovljavanje“ lišća ili kore drveta, pronalaženje oblika leptirovih krila, kapi kiše, ribe u moru koja nosi u svojoj unutrašnjosti plodove, latice i lišće, doveli su do slobodnog scenarija u kojem su nastali lukovi i strele, krune i mačevi, kraljevi i plemenski rituali.

Druga radionica – zanimanja i poslovi

Druga radionica započinje podsećanjem na prethodnu. Deca su se prisećala šta smo govorili o suncu, zemlji, vodi i vazduhu (neživoj prirodi) i kao su izrađivali predmete i igračke od pruća, cveća, trave, papira. Saopštavamo im da ćemo govoriti o ljudskim naseobinama i pitamo ih šta je naselje, koja je razlika između sela i grada, šta sve u gradu ima čega nema u selima, šta rade ljudi na selu, čime se bave i sl. Veoma su raspoloženi da razgovaraju sa nama i daju veoma precizne i tačne odgovore. Za uvodni deo ove radionice pripremile smo i kombinaciju igara Na slovo na slovo i pantomime. Deca su dočaravala i odgonetala zanimanja ljudi: apotekar, doktor (lekar), zubar, učitelj, vaspitač, zidar, moler, prodavač, čistač, kuvar, konobar, pekar, frizer, šminkerka, slikar, bibliotekar itd. Igru smo nastavili pantomimskim predstavljanjem sportista: balerine, odbojkaša, košarkaša, fudbalera, gimnastičarke, tenisera, plivača, trkača, šahista...

Razgovaramo sa decom o tome šta bi voleli da budu kada odrastu. Svako dete je dalo svoj odgovor i obrazlažilo ga. Upućujemo poziv deci da napravimo svoj grad!

Poziv graditelja pobudio je kod dece osnovni poriv za konstruisanjem sigurnog mesta/prostora kuće/ice u koju mogu da uđu, tu se „sakriju“ ili izgrade unutrašnji svet za igru, postavljanjem osnove ili obrisa društvene igre za uspostavljanje malog domaćinstva sa stolom, stolicama, pregradama, alatima, automatima, dvorištem, pragom, ogradom, kapijom, ulicom i komunikacijama u sklopu jedne male zajednice. Definisane su prostorne celine, izmeren je i „utvrđen” dečji grad. Postavljeno je gradilište i započele su konstruktorske igre. Ovladali smo upotrebom alata za spajanje

kartonskih tabli, pronalazili rešenja za umotavanje valovite lepenke oko stabla, postavili krov, otvorili prozore i stavili zavese od tila.
U prostoru sa raznobojnim trakama pronađeno je mesto za relaksaciju i meditaciju. Deca su ubrzo iz svoje meditativne faze prešla u aktivno-kreativno-manuelnu fazu, tako da je trakama bila obeležena i početna tačka ili „sveto mesto" sa prirodnim elementima. Čisto i besciljno kruženje u umotavanju stabala dalo je i svetlosnu, bojenu notu na čistom fonu parkovskog zelenila. Trake su ubrzo dobile i druge funkcije. Zadovoljstvo u gužvanju, povlačenju, njihovom šuštanju, boji i obliku pokrenulo je igranje uloga i prerušavanje. Mogla je to da bude duga kosa, haljina ili rep, Sunce, lopta, oprema za vatrogasce, linija po kojoj se hoda, prepreka koju treba savladati…
U toku igre davale smo smernice deci za dramske etide (npr. red u pekari i različite uloge – pristojno i nepristojno ponašanje; škola – kako se razgovara sa učiteljicom i drugarima; poneka usputna lekcija iz bontona o životu u zajednici). Ipak, akcenat je bio na samom istraživanju oblika i funkcija, na igrama sa materijalima. Posmatranje i uživljavanje u socio-kulturni kontekst u kome se deca nalaze, igranje uloga, zamišljene situacije, improvizacije je dodatno obogatilo tok ove radionice. Mehanizam mašina, konstruktivni elementi, telo u pokretu, definisanje prostornih celina, merenje i utvrđivanje dečjeg grada, zanimanja njihovih stanovnika, alati i sredstva za pokretanje jedne male zajednice – bili su za decu podsticajna, prijemčiva i veoma produktivna igra.

Treća radionica – geografski pojmovi

Treća radionica vodi decu u Kosmos. Pre no što su izašla u dvorište, deca su za svojim stolovima listala enciklopedije kako bi se upoznala sa Sunčevim sistemom i zapazila izgled planeta. U dvorištu formiramo krug kao kod prethodnih radionica. Ukazujemo deci na to da su svetovi oko našeg Sunca veoma raznoliki i različitih veličina, od sićušnih i beživotnih komadića stena do džinovskih gasovitih globusa. Deca su pokazala interesovanje da im se kaže ponešto o svakoj planeti Sunčevog sistema. Kao planeta koja je najbliža Suncu, Merkur može da dostigne površinsku temperaturu i do 450 stepeni Celzijusa. Međutim, budući da ovaj svet nema atmosferu koja bi zadržala toplotu, noćne temperature mogu da padnu i do -170 stepeni Celzijusa, što je najveća promena u Sunčevom sistemu. I na Veneri je temperatura veoma visoka i može dostići i 465 stepeni Celzijusa što je dovoljno vrelo da topi olovo. Možda deluje pristrasno reći koliko je Zemlja posebna - ipak, mi živimo na njoj, ali nigde u našem solarnom sistemu nećete naći atmosferu koja je ispunjena slobodnim kiseonikom, koji se pokazao kao jedan od najbitnijih sastojaka za razvoj još jedne posebne karakteristike Zemlje - nas. Mars je crvena, ali veoma hladna planeta. Zanimljiva je naučnicima jer je sa jedne strane potpuno glatka, a sa druge izrezbarena kraterima od udara meteorita. Peščane oluje na Marsu su najveće u Sunčevom sistemu, a u stanju su da prekriju celu Crvenu planetu i da traju mesecima. Jupiter je najveća planeta. Najčudnija karakteristika na Jupiterovoj površini je bez sumnje Velika crvena mrlja, džinovska oluja vidljiva već više od 300 godina. U najširem prečniku, Velika crvena mrlja je skoro tri puta šira od Zemlje. S vremena na vreme, mrlja potpuno izbledi. Saturn je možda najčuveniji po spektakularnim prstenovima – 7 prstenova sačinjenih od prašine i leda, ali Jupiter, Uran i Neptun takođe imaju prstenove. Jedan prsten, previše bled da bi se video sa Zemlje, otkriven je tek 2009. godine i ima prečnik 200 puta veći od prečnika planete - što znači da bi milijarda Zemlji moglo da stane u njega. Uran je plavo-zelene boje. Najzagonetnija je planeta, jer

se jedino ona kreće – rotira u smeru suprutnom od ostalih planeta. Astronomi su očekivali da Neptun bude potpuno „mrtav“, bez meteoroloških prilika i duboko zamrznut. Međutim, Vojadžer 2 koji je pored njega proleteo 1989. otkrio je turbulentnu atmosferu sa laganim oblacima i snažnim olujama. Nezanimljiva planeta, poremećaji u njegovoj orbiti ukazali su na postojanje planete Pluton. Pluton je najudaljenija i najhladnija planeta. Na njoj prestaje svaki život, a jedna godina na njemu jednaka je 248 zemaljskih godina.)

Inspirisani novim saznanjima o nazivima, veličini i boji planeta, upućujemo deci poziv na maštanje! NJihovi odgovori na pitanja: Da si ti planeta koje bi boje bio/la, Koje temperature i kakvog oblika, Kako bi se kretao/la, Koje bi ime dao/la sebi (svojoj planeti), Kako bi izgledao život na tvojoj planeti, Da li bi bilo životinja i biljaka na njoj, su bili veoma zanimljivi i kreativni.

Kako bi motivisali decu na likovno i dramsko stvaralaštvo navodimo neke neobične životinje i biljke, za koje pretpostavljamo da su deci nepoznate (mrav panda, riba šišmiš, japanski pauk rak, miš jelen i opisujemo im neke zanimljive biljke, od kojih neke podsećaju na predmete, planete ili na delove ljudskog tela – na usne ili na oči).

Legendarna otkrića i putnici koji su menjali saznanja o svetu predstavljaju putokaze za pokretanje igre koja uvodi decu u postupke za otkrivanje novih i neistraženih predela i njihovih stanovnika. Deca u ulozi istraživača ili kreatora novih svetova dovela su nas do „Velike plave“ planete, planete „Lavirinta“, planete „Duge“, jedne termodinamične „Crveno-plave“, „Zelene“ hranljive na kojoj raste sve što se može i ne može da zamisli. Vasiona je velika nepoznanica i utoliko ima i najprivlačniju snagu, generiše stvaralačke zamisli o putovanju i upoznavanju drugog i drugačijeg sveta vanzemaljskih bića. Deca su svoje zamisli ubrzano beležila crtežima, da bismo onda prešli u treću dimenziju i počeli da oblikujemo nebeska tela, tražeći njihovu obojenost, veličinu i teksturu, gužvanjem, lepljenjem, cepanjem, prskanjem, mešenjem, kotrljanjem. Ostale su neistražene forme ispupčavanjem, ubadanjem, umotavanjem, „čupavljenjem” ili resanjem. Sama tema bi mogla da otvori umnožavanje najrazličitijih tehnika koje bi bile razotkrivene u toku samog procesa istraživanja nepoznatih mesta i njegovih stanovnika, njihove strukture i načina života, glasova i kretanja, muzike planeta.

Četvrta radionica – putovanje kroz vreme i prostor

Četvrtu radionicu započinjemo razgovorom o fantastičnim bićima iz mitova i bajki. Deca pokazuju vidno interesovanje za zmajeve, te razgovor ide u tom smeru. Objašnjavamo im da se predstave o zmaju razlikuju od kulturnog okvira: dok su u zapadnoevropskoj tradiciji mahom predstavljeni kao zla bića, u Kini se zmajevi smatraju dobrim. Saopštavamo im da su Kinezi izmislili papirne zmajeve pre oko 3.000 godina i da su ih koristili kako bi uplašili neprijatelja u borbi. Kinezi sebe smatraju potomcima zmaja. Za razliku od evropskih predstava zmaja kao vatrenog bića, kineski zmajevi su povezani sa vodom i vladaju vodopadima, rekama, morima i jezerima. Oni takođe kontrolišu vreme i izazivaju kiše.

Navodimo neke bajke u kojima se susrećemo sa zmajevima (Biberče, Aždaja i carev sin, Morski zmaj i lepa Jovančica) i najavljujemo čitanje priče Žuti zmaj. „Tamo negde u velikoj šumi duboko u pećini živio je žuti zmaj. On nije bio poput drugih zmajeva. Drugi zmajevi bili su zeleni. A on je bio drugačiji. Bio je žut. Žut kao maslačak. Ili malo više kao kikiriki. Bio je tužan što nije zelen poput ostalih zmajeva. A i stideo se svoje žute

boje. Zato je odlučio da živi daleko od njih, u malenoj, hladnoj pećini. U tu pećinu sunce nikada nije ulazilo. U njoj je bilo mračno. Premračno za jednog zmaja. Zeleni zmajevi živeli su u svojim gnezdima visoko u brdima. Toliko visoko da su svojim repom mogli dotaknuti veliko žuto sunce. I onaj Glavni među svim zmajevima živio je na brdu. Na onom najvišem. Tamo nikada nije bilo hladno, a sunce je sjalo gotovo uvek. Svake godine Glavni među svim zmajevima organizirao bi takmičenje u veličanstvenom duvanju vatre - vatroboju. Zmajevi su jako dobri duvaoci vatre. Oni to mogu i znaju. Oni su rođeni za to. To takmičenje jako je važno zmajevima. Kad jednom pobediš u vatroboju, niko ti više ne može oduzeti titulu najboljeg duvača vatre. Da bi pobedio moraš napraviti najbolji vatroduv. Oni stariji zmajevi kažu da je to lako. Moraš misliti na nešto što te usrećuje i da duboko dišeš. Dok dišeš, vatra će sama pronaći put i napraviti veličanstveni duv. Ove je godine Glavni među svim zmajevima zaželeo nešto novo. On je obožavao ovakva takmičenja, no pitao se kad će konačno neko napraviti drugačiji vatroduv. Odlučio je dodatno nagraditi onog ko će u ovo takmičenje unijeti i nešto drugačije. Zmajevi su se domišljali šta da urade da budu drugačiji. No, ni jedan od njih nije se mogao ničeg novog dosetiti. A onda se Najmanji od svih zelenih zmajeva dosetio Žutog zmaja i otišao da ga potraži. Kad je takmičenje počelo Glavni među svim zmajevima se dosađivao. Sve sam to već video!- govorio bi zevajući. A onda se odjednom na pozornici najvišeg brda pojavi Žuti zmaj. I Glavni među svim zmajevima zagleda se u njega. Žuti zmaj imao je boju poput najljepšeg maslačka. Ili, bolje rečeno, poput kikirikija. Bio je drugačiji. I zato se na poseban način izdvajao od drugih. Sjajno!- pomislio je Glavni među svim zmajevima. Sve su oči i njuške bile uprte u Žutog zmaja. Žuti zmaj se na trenutak uplašio, a onda je duboko udahnuo i uvukao vazduh kroz svoje nozdrve sve do svojih peta. Pomislio je na svog malenog prijatelja, Najmanjeg od svih zelenih zmajeva. Pomislio je koliko su oni dobri prijatelji. Toliko dobri, da kad bi imao toliko vatre u sebi, ta bi vatra ispunila celu kuglu zmajsku na kojoj žive zmajevi. A možda i ima upravo toliko? Neće znati sve dok ne proba. I tada, Žuti zmaj zamisli kako svojom vatrom želi obgrliti celu kuglu zmajsku i zagrliti je toplinom svog duva. A onda to i učini. Onako kako nitko to još nikada učinio nije. I proglase ga ovogodišnjim pobednikom u vatroboju. I dodele mu medalju za najbolji vatroduv koji je u istoriji zmajevskih takmičenja ikada bio održan. Najmanji od svih zelenih zmajeva prvi je čestitao Žutom zmaju na pobedi."

Deca su potvrdila da im se priča dopala i da su je razumeli, ali su s nestrpljenjem iščekivali izlazak u dvorište i „stvaralački" deo radionice. U toku izrade zmaja deci smo postavljale pitanja: Da si zmaj/zmajica kako bi se zvao/la, Kako bi izgledao/la, Šta bi radio/la, kako bi pobudile njihovu maštu i nagnale ih na dramsku igru.

Zamišljanje nepoznatog prostora/mesta, ljudi, pojava, živog i neživog sveta, može da bude plod fantazije, interpretacija literarnog predloška, improvizacija i igra sa čistom likovnošću/likovnim elementima i zvukom. Stvoren je prostor za sanjarenje u materijalu kao kolektivna animacija i fizički teatar. Iznenadila je i obradovala probuđena sloboda u savladavanju velikog formata koji je ponuđen deci. Veliki formati iziskuju šire pokrete i angažovanost čitavog tela, dozvoljavaju timski rad i stvaranje, prijaju dečijoj potrebi za kretanjem i ekspresivnoj moći u takvom načinu izražavanja. Telo je postalo reciklirani svet udaljenih, zamišljenih planeta iz zanimljive geografije. Konstrukcija je upotpunjena krilima i repom, a čitava grupa je postavila na noge velikog dvoglavog zmaja. Kolektivna igra u akciji pokretanja gigantske lutke nije samo čin socijalne interakcije već

integrativniji čin kolektivne imaginacije koja se nalazi u samom korenu društva, kao ritualni, nesvesni i povezujući element.

ZAKLJUČCI

Prilikom kreiranja dramskih stvaralačkih situacija, otvorili smo mogućnost da se svako od učesnika aktivira i da kroz stvaralačku delatnost izrazi svoje emocije, očekivanja, kvalitete, osobine, igrovne i druge potencijale. Da bi se kreativnost pojavila i ostvarila, potrebno je da se steknu određeni preduslovi psihološke prirode: to su omogućena sloboda izraza i izazovnost situacije stvaranja, kao i izbegavanje ocenjivanja i kritikovanja. Pored toga, potrebno je izazvati interesovanje i motivisati učesnike, razvijati veštinu i spremnost da se usvaja novo, kao i spremnost na saradnju i građenje stvaralačkog rezultata. Verujemo da smo ostvarili cilj da svako dete ponaosob postane vidljivo i da sebe pojmi kao stvaraoca, bez obzira na to da li se radi o neverbalnom izrazu, govornoj igrariji, nonsensnom „upadu", dramskoj etidi, improvizaciji ili performansu.
Potreba shvatanja i razumevanja celokupnog prostora kao aktivnog učesnika u igri, preoblikovanje i provociranje drugačijeg pogleda na neposredno okruženje, slobodno kretanje i benefiti čulnih podsticaja u kontaktu sa prirodom osnovne su premise i ciljevi ovog projekta. Ono što karakteriše sve ove aktivnosti su brze akcije u prostoru, sa jednostavnim, skoro priručnim materijalima, koje prate brzinu i lakoću dečjeg mišljenja i dečjih potreba i koje usmeravaju njihovu pažnju na probleme u pronalaženju i stvaranju određenih oblika, prostornih i konstruktorskih rešenja u igrama na otvorenom.
Učenje kroz kreativne dramske igre jeste učenje za ceo život. Kroz proživljeno iskustvo deca povezuju lična pitanja i doživljaje sa predmetom učenja – npr. istorijskim događajima, likovnim tehnikama ili temom i radnjom književnog dela.
U kreativnom dramskom procesu najvažniji je sam proces kao iskustvo stvaranja i učenja – kako za decu, tako i za voditelje radionica. Zamišljanjem i odigravanjem, učenje postaje deo čulnog, telesnog, emotivnog i intelektualnog iskustva. Ono postaje lično, duboko doživljeno znanje i sastavni deo ličnosti. Važno je napomenuti da su svi učesnici ravnopravno učestvovali u kreativnom procesu. Za razliku od koncepta talenta, koji posmatra talentovano dete kao izuzetnu osobu koja svoju izuzetnost pokazuje kao trajnu osobinu, koncept kreativnog procesa pomera fokus na sam tok kreativnog stvaranja.
Kratkoročni efekti projekta postignuti su u toku realizacije pojedinačnih radionica: deca su aktivno učestvovala u dramskim igrama razvijajući instinkt verovanja u obavljane dramske aktivnosti. Deca su razvila osećaj da igranje uloge predstavlja deo dramske akcije i smisao za korišćenje prostora i predmeta koji pomažu kreiranju zamišljenog sveta. Svaki učesnik je razvio svest o svojoj ulozi, o uticaju te uloge na druge i o međuuslovljenosti sa drugima. Kada dete sebe pojmi kao člana grupe, ostaje fokusirano na dramsku akciju i tok dramke igre, a to je ovim radioniocama postignuto.
Dugoročni efekti projekta bi bili da deca ustanove i učvrste vezu između dramske igre i životnog iskustva, kao i da razviju kulturu gledanja, slušanja i govora u javnom prostoru na pravilan način. Posredno, trebalo bi da usvoje i estetiku medijskog aparata, steknu praktično razumevanje auditivnih i vizuelnih sadržaja, izgrade stavove i sposobnost za njihovo vrednovanje i primenu u procesu donošenja odluka o obliku i načinu prezentacije vizuelne poruke.

Projekat se oslanja na Nove osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja i aktuelizuje pilot program koji se realizuje na području Grada Pirota, sa akcentom na potrebu za širenjem pojma vaspitno-obrazovnih procesa u celovitom okruženju, upotrebom raspoloživog prostora (enterijera i eksterijera vrtića) kao i šireg gradskog prostora, unoseći inovirane igrovne aktivnosti sa decom predškolskog uzrasta na otvorenom. Prenos aktivne igre u eksterijer vrtića postaviće nove modele izvođenja igrovnih aktivnosti na otvorenom, preoblikovanje prostora i razumevanje mogućnosti koje nudi u stvaranju scenskog prostora, za istraživanje boja, oblika, prirodnih materijala i karakteristika okoline, mesta, na kojem se u izmaštanim situacijama dešava fenomen stvaranja.

Vaspitanje kroz umetnost se primenjuje kao relevantna i preporučena metoda u društvima koja uviđaju značaj svih vidova kulture. Obrazovanje kroz umetnost je prirodni način učenja u toku svih razvojnih perioda, neguje vrednosti i discipline koje su ključne za potpun intelektualni, emocionalni i socijalni razvoj ljudskih bića u okviru zajednice. Umetnički način razmišljanja i delovanja po svojoj prirodi objedinjuje sve aspekte ljudskog bića, angažujući njegove najšire potencijale. Obrazovanje kroz umetnost osposobljava dete ne samo za tehničke, strogo umetničke zadatke i manipulaciju materijalom, već i za kreativno razmišljanje. Divergentan način razmišljanja (koji je karakteristika umetničkog stvaralačkog mišljenja i koji se najviše razvija kroz umetnost) osposobljava nas za rešavanje najšireg spektra problema (jezičkih, matematičkih, naučnih).

Aktivno uključivanje umetnika i stručnjaka iz različitih oblasti, u okvire programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, deo su uspešne prakse i kurikuluma koji se razvijaju u obrazovnim sistemima u svetu. Poželjna je saradnja predškolskih ustanova sa ustanovama kulture, u kojima deca neposredno dolaze u dodir sa stvaraocima. Metode umetničkih istraživanja i stalna zapitanost pred svetom koji uvek nudi nove izazove i podstiče na nova otkrića, bliska su dečjem posmatranju i načinima na koje upoznaje i odgovara na impulse iz okruženja, kao i po slobodnom izražavanju unutrašnjih stanja. Uvođenjem ovakvih dramskih radionica, ostvaruje se najprirodnija veza između istovetnih mehanizama, dečje mašte i sveta umetnosti.

PREHRAMBENE I SPORTSKE NAVIKE UČENIKA (NIŽIH I VIŠIH RAZREDA) OŠ KRALJICE JELENE, SOLIN

NUTRITIONAL AND SPORTS HABITS OF STUDENTS (LOWER AND HIGER GRADES) OF ELEMENTARY SCHOOL KRALJICE JELENE, SOLIN

Sanja MATIĆ, Anita ČUPIĆ
OŠ kraljice Jelene, Solin, Republika Hrvatska

Predstavljanje projekta

APSTRAKT
Tijekom listopada 2021. g provedeno je istraživanje u Osnovnoj školi kraljice Jelene iz Solina o prehrambenim i sportskim navikama učenika Škole. Istraživanje je provedeno kao jedna od projektnih aktivnosti školskog projekta *Solin, grad sporta* u školskoj godini 2021./2022. u suradnji s Centrom izvrsnosti Splitsko-dalmatinske županije. Odabrana su područja pravilne prehrane i sporta jer oba utječu na zdrave stilove života. Cilj istraživanja bio je analizirati prehrambene i sportske navike učenika razredne i predmetne nastave. Razmatrano je mijenjaju li se prehrambene i sportske navike učenika prelaskom iz razredne u predmetnu nastavu. U ispitivanju je korištena metoda ankete od deset pitanja, na koja je trebalo odgovoriti odabirom već ponuđenog odgovora. Uzorak je obuhvatio 486 učenika, od čega je 156 učenika iz razredne nastave i 330 učenika iz predmetne nastave. Ovim istraživanjem dobio se uvid hrane li se učenici nižih razreda zdravije u odnosu na učenike viših razreda kao i jesu li učenici viših razreda više uključeni u sportske aktivnosti u odnosu na učenike nižih razreda. Rezultati istraživanja pokazali su da se učenici nižih razreda hrane zdravije u odnosu na učenike viših razreda te da su učenici viših razreda uključeniji u sportske aktivnosti.

Ključne riječi: prehrambene i sportske navike, učenici osnovne škole, zdrav stil života

ABSTRACT
During October 2021, a survey was conducted at the Kraljica Jelena Elementary School in Solin on the eating and sports habits of the students of the school. The research was conducted in cooperation with the Center of Excellence of the Split-Dalmatia County as one of the project activities of Solin, grad sporta project in the school year 2021/2022. Areas of proper nutrition and exercise were chosen because both affect healthy lifestyles. The aim of the research was to analyze the eating and sports habits of students in primary and secondary education. It was considered whether the eating and sports habits of students change with the transition from class to subject teaching. The survey used a survey method of twelve questions, which had to be answered by selecting the already offered answer. The sample included 486 students, of which 156 were students from primary school and 330 students from subject teaching. This research provided insight into whether students in lower grades eat healthier compared to students in higher grades as well as whether students in higher grades are more involved in sports activities compared to students in lower grades. The results of the research showed that students in lower grades eat healthier compared to students in higher grades and that students in higher grades are more involved in sports activities.

Keywords: eating and sports habits, primary school students, healthy lifestyle

UVOD

Prehrambene navike učenika u najvećoj se mjeri formiraju tijekom školovanja u osnovnoj školi. One su podložne promjeni i nisu jednake kod učenika mlađe i starije dobi. Ulazak djeteta u pubertet dovodi do intenzivnijeg mijenjanja navika u prehrani na što utječe dulji boravak učenika u školi, utjecaj vršnjaka, medija i društva općenito. Sve to rezultira nezdravim prehrambenim navikama koje dovode do prekomjerne težine učenika.

Cilj i polazišne pretpostavke

Autorice su ovim istraživanjem željele utvrditi kakve su prehrambene i sportske navike učenika škole. Odabrale su ova dva područja jer oba utječu na zdrave stilove života. Zanimalo ih je mijenjaju li se sportske i prehrambene navike prelaskom učenika iz nižih razreda u više razrede osnovne škole.

Pretpostavke ovog istraživanja su sljedeće:

1. Učenici nižih razreda osnovne škole hrane se zdravije u odnosu na učenike viših razreda osnovne škole.
2. Učenici od 5. do 8. razreda više su sportski aktivni od učenika nižih razreda osnovne škole jer su samostalniji u odlasku na treninge kao i u druženju s vršnjacima i aktivnom provođenju zajedničkih sportskih aktivnosti.

METODE ISTRAŽIVANJA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno u Osnovnoj školi kraljice Jelene, s učenicima od 1. do 8. razreda. Ukupno je anketirano 486 učenika; od toga 156 učenika razredne nastave i 330 učenika predmetne nastave. Ženskog spola je 235 učenika, a 251 muškog spola. U Tabeli 1. je spolna zastupljenost učenika razredne i predmetne nastave.

Tabela 1. Spolna zastupljenost učenika predmetne i razredne nastave
Table 1. Gender representation of subject and class students

Spol	Razredna nastava	Predmetna nastava
Ženski	72	163
Muški	84	167
Ukupno	156	330

U istraživanju je sudjelovalo 156 učenika razredne nastave, 72 učenice i 84 učenika, te 330 učenika od petog do osmog razreda od čega 163 učenice i 167 učenika.

Instrument istraživanja

Za ispitivanje koristila se metoda ankete koja, kao osnovni izvor podataka, koristi osobne iskaze i mišljenja ispitanika na postavljena pitanja. Anketa je sadržavala 10 pitanja, na koja je trebalo odgovoriti odabirom već ponuđenog odgovora. Anketiranje je provedeno u studenom 2021. godine.

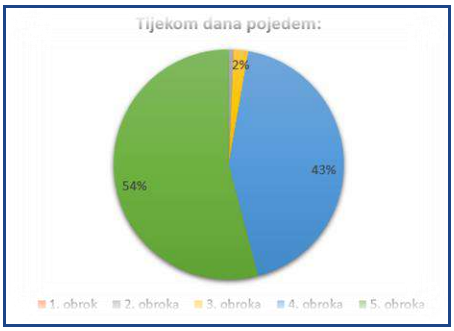
Način provođenja istraživanja i metode obrade podataka

Istraživanje je provedeno u Osnovnoj školi kraljice Jelene u Solinu. Rezultati su obrađeni statističkom metodom izračunavanja podataka i prikazani su dijagramima.

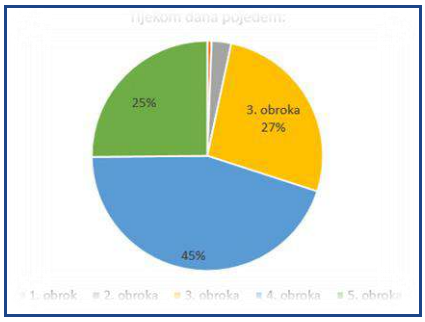
REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Broj dnevnih obroka

50% učenika razredne nastave jede 5 obroka dnevno. 41% ih jede 4 obroka dnevno, a 3 i manje obroka 9% učenika. Učenici predmetne nastave jedu manje dnevnih obroka u odnosu na učenike razredne nastave. Njih samo 23% jede 5 obroka dnevno. 44.2% ih jede 4 obroka dnevno, dok 3 obroka dnevno jede 26.4% učenika.



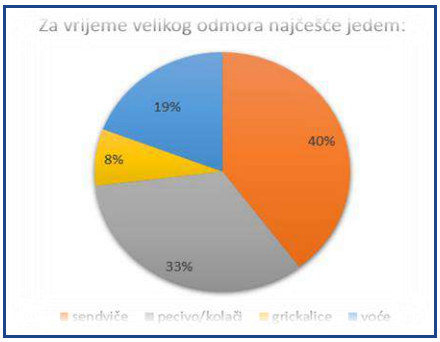
Slika 1. Broj dnevnih obroka koje konzumiraju učenici razredne nastave
Figure 1. Number of daily meals consumed by primary school students



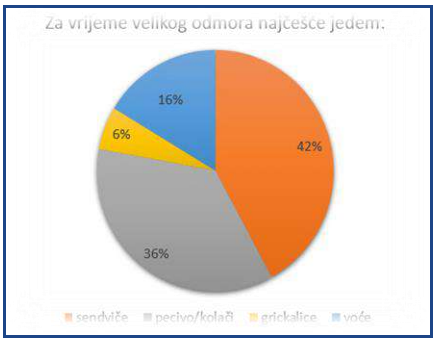
Slika 2. Broj dnevnih obroka koje konzumiraju učenici predmetne nastave
Figure 2. Number of daily meals consumed by subject students

Školska užina

39.7% učenika razredne nastave odgovorilo je da za vrijeme velikog odmora u školi jede sendviče. Njih 33.3% jede pecivo i kolače. Voće konzumira njih 19.2%, a grickalice jede njih 7.8%. I učenici predmetne nastave za vrijeme velikog odmora najčešće jedu sendviče, njih 42.1%. Pecivo i kolače preferira 35.8% učenika. Broj konzumenata voća iznosi 16.4%, a grickalica 5.7%.



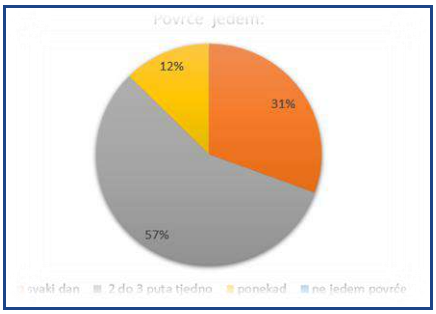
Slika 3. Sastav učeničkih užina za vrijeme velikog odmora među učenicima razredne nastave
Figure 3. The composition of student snacks during the big break among students in the classroom



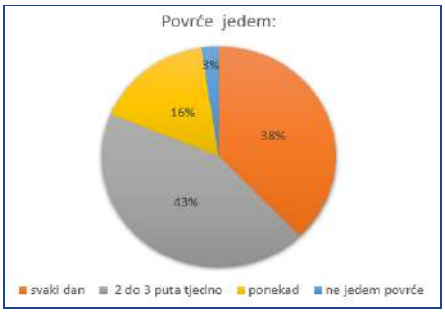
Slika 4. Sastav učeničkih užina za vrijeme velikog odmora među učenicima predmetne nastave
Figure 4. The composition of student snacks during the big break among the students of the subject

Povrće

28.8,% učenika razredne nastave svaki dan na svom jelovniku imaju povrće. Dva do tri puta tjedno povrće jede njih 58.3%, a ponekad 12.8% učenika. Veći je broj učenika predmetne nastave u odnosu na učenike razredne nastave koji imaju svakodnevno povrće na svom jelovniku, njih 37.9%. Dva do tri puta tjedno jede njih 43.3%, a ponekad 16.4% učenika. Uočili smo da su se pojavili i učenici koji uopće ne jedu povrće, njih 2.4%.



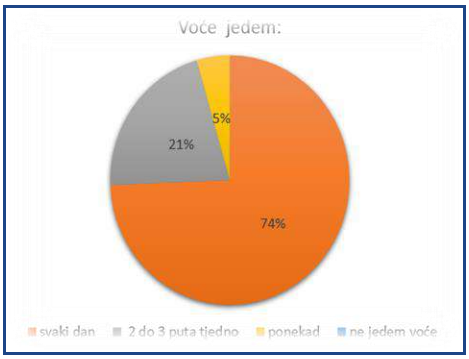
Slika 5. Količina povrća u tjednom jelovniku učenika razredne nastave
Figure 5. The amount of vegetables in the weekly menu of primary school students



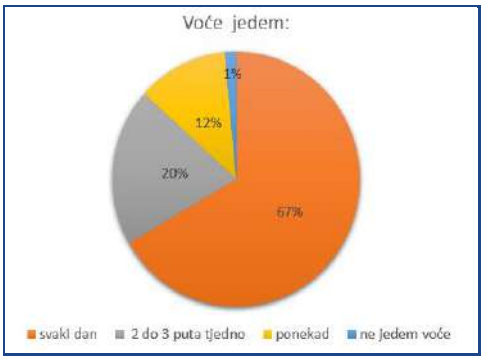
Slika 6. Količina povrća u tjednom jelovniku učenika predmetne nastave
Figure 6. The amount of vegetables in the weekly menu of subject students

Voće

Učenici razredne nastave češće jedu voće u odnosu na povrće. Tako ih 74.4% jede voće svaki dan. 21.2% ih jede voće 2 do 3 puta tjedno. Učenici predmetne nastave, također češće jedu voće od povrća. 66.7% jede voće svaki dan, ali je ipak manje od učenika nižih razreda. 20% ih jede voće 2 do 3 puta tjedno, a ostalih 11.8% jede voće ponekad. Pojavio se i manji broj učenika, 1.5%, koji uopće ne jedu voće.



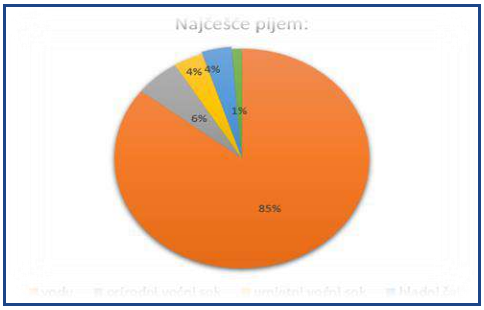
Slika 7. Količina voća u tjednom jelovniku učenika razredne nastave
Figure 7. The amount of fruit in the weekly menu of primary school students



Slika 8. Količina voća u tjednom jelovniku učenika predmetne nastave
Figure 8. The amount of fruit in the weekly menu of subject students

Dnevna konzumacija pića

Voda je kod 87.2% učenika razredne nastave najčešće piće. Više preferiraju prirodne voćne sokove, u odnosu na umjetne. Manji broj učenika navodi da najčešće piju gazirane sokove i hladne čajeve. 85.5% učenika predmetne nastave najčešće pije vodu. I oni više preferiraju prirodne sokove u odnosu na umjetne. Manji dio učenika navodi da hladne čajeve i gazirana pića najčešće piju tijekom dana.

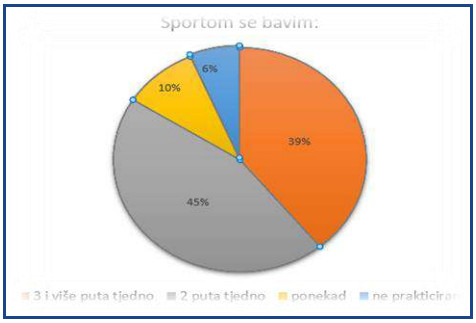


Slika 9. Pića koje preferiraju učenici razredne nastave
Figure 9. Drinks preferred by primary school students

Slika 10. Pića koje preferiraju učenici predmetne nastave
Figure 10. Drinks preferred by subject students

Frekvencija tjednog treniranja

Učenici razredne nastave više se puta tjedno bave sportom. Njih 84% prakticira sportske aktivnosti više od dva puta tjedno. Učenici predmetne nastave koji sudjeluju u sportskim aktivnostima dva i više puta je 72%, što znači da učenici predmetne nastave odvajaju manje vremena za sportske aktivnosti.

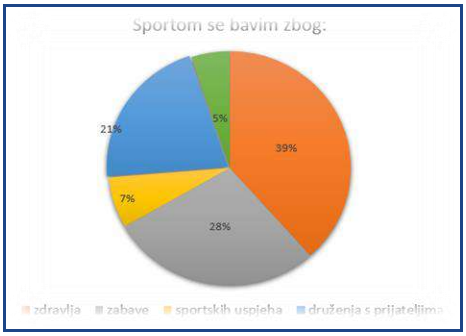


Slika 11. Sportske aktivnosti učenika razredne nastave tijekom tjedna
Figure 11. Sports activities of primary school students during the week

Slika 12. Sportske aktivnosti učenika predmetne nastave tijekom tjedna
Figure 12. Sports activities of subject students during the week

Motivi za bavljenje sportskim aktivnostima

Učenici predmetne nastave najčešće se bave sportom zbog zdravlja, zabave i druženja s prijateljima, što iznosi 88% od ukupnog broja učenika. Odlaskom u više razrede i dalje im je važan razlog bavljenja sportom zdravlje i zabava. Druženje s prijateljima slabiji je razlog bavljenja sportom, a sportski uspjeh postaje značajniji faktor bavljenja sportskim aktivnostima.

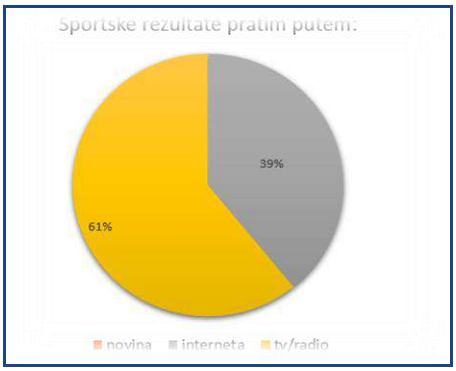


Slika 15. Motivi bavljenja sportom kod učenika razredne nastave
Figure 15. Motives for playing sports with primary school students

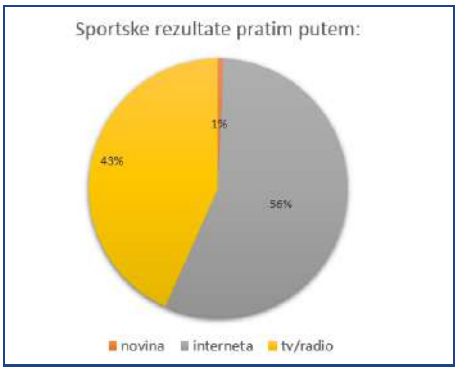
Slika 16. Razlozi bavljenja sportom kod učenika predmetne nastave
Figure 16. Reasons for playing sports with subject students

Praćenje sportskih aktivnosti

Učenici predmetne nastave u odnosu na učenike razredne nastave više prate sportske aktivnosti putem interneta. Mlađi učenici više prakticiraju TV/radio za praćenje sportskih rezultata.



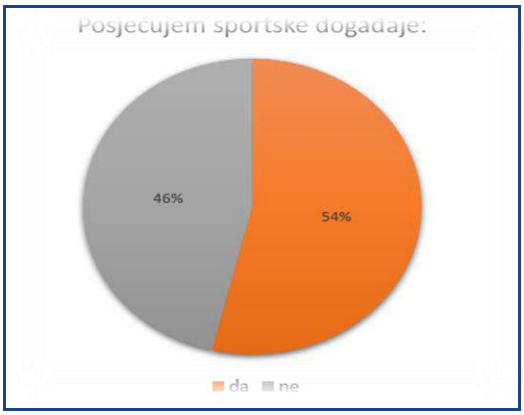
Slika 17. Načini praćenja sportskih događaja i rezultata učenika razredne nastave
Figure 17. Ways of monitoring sports events and results of primary school students



Slika 18. Načini praćenja sportskih događaja i rezultata učenika predmetne nastave
Figure 18. Ways of monitoring sports events and results of subject students

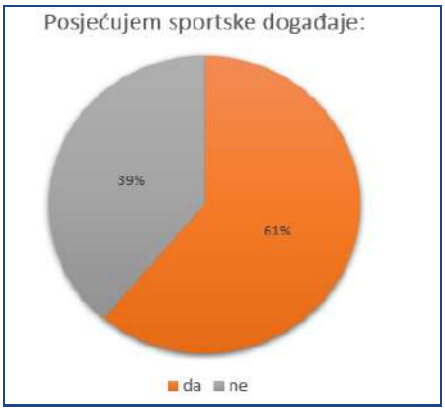
Posjeti sportskim događajima

U velikom postotku učenici razredne i predmetne nastave posjećuju sportske događaje. Odrastanjem njihov interes za odlaskom na sportske događaje raste jer su samostalniji i mogu sami odlaziti na sportske terene.



Slika 19. Posjećenost sportskih događaj učenika razredne nastave

Figure 19. Attendance at sports events of primary school students

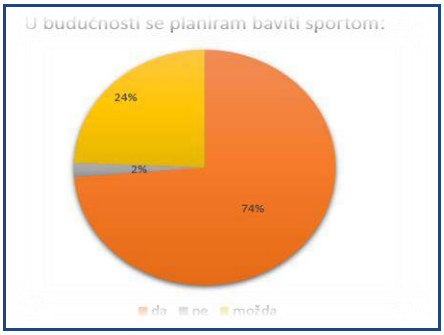


Slika 20. Posjećenost sportskih događaja učenika predmetne nastave

Figure 20. Attendance at sports events of subject students

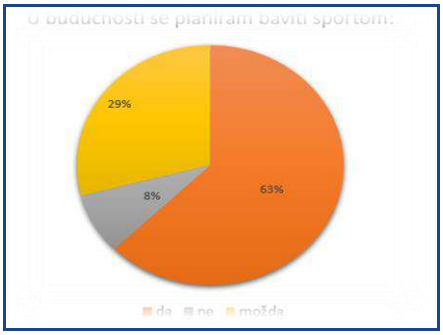
Planovi za bavljenjem sportom u budućnosti

Odrastanjem manji broj učenika ima afinitet za bavljenje sportom. Mogući razlozi kriju se u većem školskom angažmanu i većim sportskim zahtjevima koji su stavljeni pred učenike.



Slika 23. Planovi učenika razredne nastave za bavljenjem sportom u budućnosti

Figure 23. Plans of primary school students for playing sports in the future



Slika 24. Planovi učenika predmetne nastave za bavljenje sportom u budućnosti

Figure 24. Plans of subject students for playing sports in the future

Usporedba rezultata

Istraživanjem je potvrđena teza da se učenici nižih razreda osnovne škole hrane zdravije u odnosu na učenike viših razreda osnovne škole. Na prehrambene navike veliki utjecaj imaju roditelji koji više kontroliraju njihov dnevni jelovnik. Prelaskom u više razrede

sami biraju izbor doručka, više su van kuće i veći je utjecaj vršnjaka i medija koji utječu na loš odabir namirnica i manji broj obroka.
Učenici od 5. do 8. razreda manje su sportski aktivni od učenika nižih razreda osnovne škole čime nismo potvrdili polazišnu tezu. Razlog tome je što počinju imati druge interese, potrebu za većim druženjem s vršnjacima kao i utjecaj samih vršnjaka. Bavljenje sportom poprima profesionalniju dimenziju u tom uzrastu. Isto tako školske obveze, dobivanjem više zahtjevnih predmeta, ne ostavlja puno vremena učenicima za sportske aktivnosti. Motivacija učenika za bavljenje sportom prelaskom u više razrede slabi.

ZAKLJUČCI

Na temelju rezultata ovog istraživanja može se zaključiti kako je važno i uključivanje školskih ustanova u oblikovanje zdravih prehrambenih navika učenika. Pokazalo se da roditeljski utjecaj na odgovarajući odnos prema brzoj, potrošačkoj prehrani nije dovoljan te se škole kao ustanove trebaju uključiti u ovo područje života svojih učenika. Također, važno je i aktivirati školske liječničke timove kako bi se kvalitetnije educiralo učenike. Dakle, cjeloviti pristup svih sudionika odgoja i obrazovanja može doprinijeti unapređenju zdravih prehrambenih navika učenika, a time i zdravog stila života.

PROFESIONALNI PRINCIPI U RADU SA MLADIMA IZ OSETLJIVIH GRUPA: KREIRANJE TRENINGA ZA PRAKTIČARE OMLADINSKOG RADA

PROFESSIONAL PRINCIPLES IN WORKING WITH YOUNG PEOPLE FROM VULNERABLE GROUPS: CREATING A TRAINING FOR YOUTH WORK PRACTITIONERS

Branislava POPOVIĆ-ĆITIĆ[1], Lidija BUKVIĆ BRANKOVIĆ[1], Marija STOJANOVIĆ[2], Vesna POPOVIĆ[3], Marina KOVAČEVIĆ-LEPOJEVIĆ[2], Ana PARAUŠIĆ[4], Milica KOVAČEVIĆ[1]

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

[2]Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Republika Srbija

[3]Gradski centar za socijalni rad, Beograd, Republika Srbija

[4]Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Beograd, Republika Srbija

Predstavljanje projekta

APSTRAKT

Uvažavajući napore u razvoju omladinskog rada u Republici Srbiji, CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine, Nacionalna asocijacija praktičara/ki omladinskog rada i tim terenskih radnika pri gradskoj opštini Aarhus iz Danske, sproveli su, u periodu od 2020. do 2022. godine, Erazmus+ projekat strateškog partnerstva „Budi profesionalac: unapređenje prakse omladinskog rada sa mladima sa smanjenim mogućnostima". Nakon serije sastanaka i aktivnosti za razmenu iskustava, kreiran je dinamičan trening za omladinske radnike, čiju glavnu specifičnost čini upotreba primenjene drame kao alata za učenje. Trening sesije sačinjene su od niza iskustvenih zadataka i scenarija kroz koje učesnici, uz vođstvo trenera, testiraju svoja uverenja, znanja i veštine i jačaju svoje kompetencije primene profesionalnih principa u praksi i reagovanja u problemskim siutacijama kroz iskustveno učenje. Trening je tokom projekta pilotiran sa grupom omladinskih radnika i stručnjaka iz oblasti društveno-humanističkih nauka, a njegova finalna verzija, uključujući i prikaz konteksta omladinskog rada, profesionalnih principa i izazova sa kojima se omladinski radnici susreću u svom radu objavljeni su u publikaciji „Budi profesionalac: trening za primenu profesionalnih principa u omladinskom radu". Sveobuhvatna publikacija sumira savremena saznanja u ovoj oblasti i predstavlja značajan resurs svima koji sprovode direktan rad sa mladima, a posebno sa mladima iz različitih osetljivih grupa. Rezultati projekta predstavljeni su na događajima u Srbiji i Danskoj, a kreiran je i prateći priručnik za sve učesnike treninga. Materijali nastali u sklopu projekta dostupni su, bez naknade, na sajtu: www.cepora.org.

Ključne reči: omladinski rad, profesionalni principi, mladi iz osetljivih grupa

ABSTRACT

Acknowledging the efforts in the development of youth work in the Republic of Serbia, CEPORA - Center for Positive Youth Development, the National Association of Youth Work Practitioners and the team of field workers in the municipality of Aarhus from Denmark, conducted, in the period from 2020 to 2022, an Erasmus + strategic partnership project "Act As Professionals –

Improvement of the youth work practice with young people with fewer opportunities". After a series of meetings and activities for the exchange of experiences, a dynamic training was created for youth workers, whose main specificity is the use of applied drama as a learning tool. The training sessions consist of a series of experiential tasks and scenarios through which participants, under the guidance of the trainer, test their beliefs, knowledge and skills and strengthen their competencies of applying professional principles in practice and responding to problem situations through experiential learning. During the project, the training was piloted with a group of youth workers and experts in the social sciences and humanities, and its final version, including the context of youth work, professional principles and challenges faced by youth workers in their work were published in the publication "Act as Professionals – Training module for the use of professional principles in youth work". The comprehensive publication summarizes current knowledge in this field and is a significant resource for all those who conduct direct work with young people, especially with young people from different vulnerable groups. The results of the project were presented at events in Serbia and Denmark, and an accompanying manual was created for all training participants. Materials created as part of the project are available, free of charge, at: www.cepora.org.

Keywords: youth work, professional principles, youth from vulnerable groups

UVOD

Omladinski rad i profesionalni principi

Omladinski rad podrazumeva širok opseg aktivnosti, koje variraju od nestrukturiranih aktivnosti do prilično strukturiranih programa. U skladu sa takvim poimanjem, omladinski rad može podrazumevati: 1) aktivnost ili praksu (širi smisao koji opisuje čitav niz različitih tipova rada volontera i ljudi profesionalno kvalifikovanih za razne profesije i discipline); 2) zanimanje (praksa koju obavljaju kvalifikovani ili priznati radnici uz poštovanje određenih normi); i 3) disciplinu, odnosno prepoznatljivu oblast proučavanja i prakse (Banks, 2010). Savet Evrope u Preporuci o omladinskom radu (Council of Europe, 2017, str. 3) pruža širu definiciju, ističući da „omladinski rad pokriva širok spektar aktivnosti socijalne, kulturne, obrazovne, ekološke i/ili političke prirode, sa mladima i za njih, u grupama ili individualno. Omladinski rad sprovode plaćeni i omladinski radnici volonteri i zasniva se na dobrovoljnom učešću i procesima neformalnog i informalnog učenja usmerenim na mlade. Omladinski rad je u suštini društvena praksa, rad sa mladima i društvima u kojima žive, omogućavanje aktivnog učešća i uključivanja mladih u njihove zajednice i donošenje odluka". Cilj ovako definisanog omladinskog rada je podsticanje ličnog razvoja mladih i jačanje njihove participacije na svim nivoima društva (Dunne et al., 2014). Njegova primarna funkcija odnosi se na motivisanje i podršku mladim ljudima da pronađu i krenu konstruktivnim životnim putevima, doprinoseći na taj način sopstvenom ličnom i socijalnom razvoju, kao i društvu u celini (Kiilakoski, 2020). Sumarno posmatrano, glavne odrednice omladinskog rada su: rad sa mladima, usmerenost na unapređenje pozitivnog razvoja, proces učenja kao ključno sredstvo ostvarivanja željenih ishoda, fokusiranost na dostizanje punih potencijala i aktivnog građanstva mladih (zalaganje za socijalnu pravdu i aktivno učestvovanje u zajednici/društvu).

Iako zajednice omladinskog rada u Evropi dele sličnosti, nedavna istraživanja i istorijski izveštaji o omladinskom radu pokazuju da postoje i značajne razlike u infrastrukturi omladinskog rada. Mogućnosti za obuku i obrazovanje, održivi putevi karijere i pravni

osnov omladinskog rada razlikuju se širom Evrope. Štaviše, sam pojam „omladinski rad“ donedavno nije postojao u svim evropskim zemljama, a omladinski rad kao aktivnost ili praksa se u pojedinim zemljama uopšte ne prepoznaje. Finansiranje omladinskog rada takođe varira od zemlje do zemlje. Postoje razlike i u načinu na koji je omladinski rad povezan sa širim sistemom usluga. U pojedinim zemljama omladinski rad je povezan sa socijalnim radom, u drugima se posmatra kao neformalni deo obrazovnog sistema, dok ima zemalja u kojima omladinski rad egzistira kao potpuno nezavisna oblast. U nekim slučajevima, omladinski rad se posmatra iz perspektive civilnog društva i rada u zajednici, a ne javnih usluga. Iako ne postoji konsenzus o tome da li omladinski rad treba da bude deo „sistema“, ili da li predstavlja konkretnu profesiju, radno mesto ili „samo“ metodologiju, postoji izvesna saglasnost o tome šta čini njegove glavne determinante. Naime, širom Evrope postoje ljudi koji rade sa mladima u njihovo slobodno vreme, često u omladinskim klubovima ili društvenim centrima, primenjujući neformalne i kreativne meodologije i aktivnosti zanovane na dobrovoljnom učešću i potrebama mladih.

Zajedničke karakteristike praksi omladinskog rada u različitim zemljama zapravo oslikavaju profesionalne principe omladinskog rada – principe koji odvajaju „profesiju“ omladinskog rada od drugih, a koji moraju da se poštuju prilikom planiranja i realizacije aktivnosti i programa omladinskog rada. Pregledom većeg broja domaćih i stranih publikacija iz naučne i stručne literature, uključujući zemlje u kojima se omladinski rad posmatra iz institucionalne perspektive, kao i zemlje u kojima praktičari omladinskog rada svoje aktivnosti organizuju isključivo van formalnog sistema, izdvojeni su sledeći profesionalni principi: neformalno i informalno učenje, dobrovoljno učešće mladih, aktivna participacija mladih, raznovrsnost metoda i orijentisanost na odnos (Bukvić Branković i sar., 2022). Profesionalni principi su tu da usmeravaju omladinske radnike u planiranju i sprovođenju aktivnosti i programa omladinskog rada i glavno su „oružje“ koje dovodi do pozitivnih efekata.

Neformalno i informalno učenje su osnovni alati preko kojih se kroz omladinski rad utiče na razvoj, a zadatak onih koji ga sprovode je da stvore mnoštvo mogućnosti za neformalno i informalno učenje. Stoga, ukoliko se za mlade organizuju obrazovni programi, neophodno je da oni budu strukturirani tako da prate individualne kapacitete svake uključene mlade osobe, podstiču motivaciju za učešćem i dovode do konkretnog unapređenja znanja i/ili veština. Sa druge strane, još vrednije za omladinski rad je aktiviranje procesa informalnog učenja kod mladih. Informalno učenje je učenje koje dešava spontano kroz sopstveno iskustvo, a ključ za odvijanje procesa učenje nalazi se u samoj mladoj osobi – da li će se informalno učenje desiti ili ne zavisi od refleksivnih kapaciteta mlade osobe, odnosno sposobnosti da prepozna i internalizuje znanje ili veštine stečene kroz konkretnu situaciju. Zadatak omladinskih radnika je da stvore mnoštvo mogućnosti za neformalno i informalno učenje. To znači da će omladinski radnici kreirati i sprovoditi programe zasnovane na neformalnom učenju, ali će takođe sprovoditi različite aktivnosti koje pružaju mogućnosti za učenje kroz iskustvo i učenje aktiviranjem refleksivnih procesa u različitim situacijama.

Princip dobrovoljnog učešća mladih podrazumeva da mladi dobrovoljno učestvuju u aktivnostima i programima omladinskog rada. Ovaj princip traži od omladinskih radnika da razumeju motivaciju mladih i rade na tome da kroz svoje aktivnosti odgovore na tu motivaciju. Zadatak omladinskih radnika je da aktivnosti učine privlačnim mladima i da ih prvim kontaktima motivišu da se uključe u programe. Takođe, ovaj princip

podrazumeva da omladinski radnici stvaraju mnoštvo mogućnosti da što veći broj mladih ljudi učestvuje u programima omladinskog rada i da kreiraju programe za njih, često na lokacijama na kojima se oni nalaze – terenski omladinski rad (tzv. outreach i detached omladinski rad).

Omladinski rad ne postoji bez punog, aktivnog učešća mladih – oni predlažu, utiču na proces i aktivni su učesnici u svom razvoju kroz omladinski rad. To znači da mladi u omladinskom radu imaju konačnu reč o svom stepenu uključenosti i promenama koje se dešavaju. Zadatak omladinskih radnika je da podstiču njihovu aktivnu participaciju na različite načine, uključujući organizovanje onih vrsta aktivnosti koje neguju i motivišu mlade da aktivno učestvuju. Zbog toga je interakcija neophodna u bilo kojoj vrsti omladinskog rada.

Princip raznovrsnosti metoda diktira da se u omladinskom radu koriste različite metode, a da njihov izbor zavisi od kompetencija i iskustava onih koji sprovode omladinski rad. Da bi ostvario ciljeve omladinskog rada – podržao mlade u njihovom pozitivnom razvoju i aktivnom učešću u društvu, omladinski radnik može da primeni koji god alat želi, uz uslov da za primenu tog alata ima izgrađene kompetencije. Zbog toga praksa omladinskog rada uključuje ne samo programe socijalnih veština i volonterske akcije, već i aktivnosti kao što su joga programi, projekti prmenjenog pozorišta, sportski turniri, umetničke izložbe, omladinski klubovi, ekološke akcije, volontiranje u zajednici, programi vršnjačke edukacije itd. Postoji beskonačna lista aktivnosti koje se mogu koristiti u omladinskom radu, pod uslovom da su one alati podsticanja procesa neformalnog i informalnog učenja kod mladih.

Princip orijentisanosti na odnos uvažava specifičan odnos omladinskih radnika i mladih. Ovaj odnos karakteriše prijateljstvo i poverenje, ali i sklonost ka neravnoteži moći. Omladinski radnik nije autoritet koji ima mandat da usmerava razvoj mlade osobe. Međutim, ovaj princip ne umanjuje raspodelu moći koja eminentno postoji sa uspostavljanjem uloga omladinskog radnika i mlade osobe, već se fokusira na priznavanje moći mlade osobe u njenom sopstvenom životu i moći u odlukama koje se odnose na nju. Zbog toga ovaj princip traži od omladinskih radnika da se fokusiraju na odnose sa mladima i da izgrade prijateljski odnos poverenja, koji će stvoriti osnovu za pozitivne uticaje omladinskog radnika na mlade sa kojima radi.

PRIKAZ PROJEKTA

Kreiranje treninga za praktičare omladinskog rada

Postoji veliki broj dostupnih resursa, kurseva i kurikuluma (formalnih i neformalnih) namenjenih omladinskim radnicima sa ciljem razvoja i unapređenja profesionalnih kompetencija u direktnom radu sa mladima. Međutim, značajan udeo je i dalje zasnovan samo na teorijskom znanju, te ne pruža omladinskim radnicima dovoljno prostora da svoje znanje zaista testiraju u praksi tokom procesa obuke. Ovakva situacija dovodi do niza izazova u praksi, u kojima omladinski radnici, nehotice, implementiraju kontraproduktivne intervencije – ne reaguju adekvatno i svojim postupcima doprinose etiketiranju ili socijalnom isključivanju mladih koji se suočavaju sa različitim preprekama.

Prostor za izazove je veoma širok kada je u pitanju poštovanje profesionalnih principa u praksi, jer se oni ne mogu u potpunosti usvojiti samo prostim savladavanjem znanja. Ova

tema je kompleksna i izazovi u vezi sa njom mogu se manifestovati u različitim formama i širokom dijapazonu situacija. U situacijama koje podrazumevaju direktan rad sa mladima iz osetljivih grupa, posebno kada se radi sa onima koji se suočavaju sa socijalnim preprekama (kao što su mladi koji se suočavaju sa diskriminacijom zbog pola, etničke pripadnosti, vere, seksualne orijentacije, invaliditeta itd., mladi sa slabo razvijenim socijalnim veštinama ili antisocijalnim ili rizičnim seksualnim ponašanjem, mladi u nepovoljnoj situaciji, (bivši) prestupnici, (bivši) zavisnici od psihoaktivnih supstanci, mladi i/ili samohrani roditelji, mladi bez roditeljskog staranja, mladi iz porodica narušene strukture itd.), testiranje profesionalnih principa može se zapravo desiti tokom realizacije svake pojedinačne aktivnosti. Radi podržavanja omladinskih radnika u radu sa mladima iz osetljivih grupa i unapređivanja kvaliteta prakse omladinskog rada, potrebno im je stručno vođenje koje će im pružiti priliku da svoja uverenja, stavove i postupke testiraju i steknu kompetencije koje će unaprediti kvalitet njihovog rada i implementacije profesionalnih principa.

Sa idejom o kreiranju treninga za omladinske radnike, sa fokusom na unapređenje kvaliteta primene profesionalnih principa u praksi omladinskog rada sa mladima iz osetljivih grupa, realizovan je Erazmus+ projekat strateškog partnerstva za inovacije u oblasti mladih, pod nazivom „Budi profesionalac – unapređenje prakse omladinskog rada sa mladima sa smanjenim mogućnostima“ (ref. broj 2020-1-RS01-KA205-065296). Ciljevi projekta podrazumevali su inoviranje neformalnog obrazovanja omladinskih radnika, unapređenje kompetencija omladinskih radnika u primeni profesionalnih principa u praksi sa mladima iz osetljivih grupa i unapređenje kvaliteta prakse omladinskog rada sa mladima iz osetljivih grupa. Projekat je pokrenuo tim profesionalaca iz Srbije (iz CEPORA – Centra za pozitivan razvoj dece i omladine) i Danske (iz Odeljenja za brigu o deci i mladima gradske opštine grada Aarhus, Gadeplan Børn og Unge) u saradnji sa Nacionalnom asocijacijom praktičara/ki omladinskog rada Srbije – NAPOR.

Projekat je realizovan u periodu od septembra 2020. godine do februara 2022. godine. Nakon serije sastanaka i aktivnosti za razmenu iskustava, urađena je analiza dostupne literature u oblasti omladinskog rada na evropskom nivou, kao i na nacionalnom nivou zemalja učesnica u projektu (Srbija i Danska), analizirana su iskustva iz prakse i izdvojeni su profesionalni principi na koje će se fokusirati sam trening za omladinske radnike. Pored toga, mapirani su ključni izazovi sa kojima se susreću omladinski radnici u primeni principa i prikupljeni su primeri iz prakse koji ilustruju ove izazove u različitim okruženjima u kojima se sprovodi omladinski rad. Praktični primeri prikupljeni su iz bogate prakse terenskih radnika sa višegodišnjim iskustvom u direktnom radu sa mladima iz različitih osetljivih i marginalizovanih grupa. Na bazi ovih materijala, kreiran je dinamičan trening za omladinske radnike, čiju glavnu specifičnost čini upotreba primenjene drame kao alata za učenje. Trening sesije sačinjene su od niza iskustvenih zadataka i scenarija kroz koje učesnici, uz vođstvo trenera, testiraju svoja uverenja, znanja i veštine i jačaju svoje kompetencije primene profesionalnih principa u praksi i reagovanja u problemskim siutacijama kroz iskustveno učenje. Trening je, u septembru 2021. godine pilotiran sa grupom omladinskih radnika i stručnjaka iz oblasti društveno-humanističkih nauka kroz četvorodnevni intenzivni trening. Na pilot treningu, učesnici su bili u prilici da testiraju trening sesije, evaluiraju ishode učenja i doprinesu kreiranju finalne forme treninga kroz predloge za unapređenje. Rezultati evaluacije

treninga potvrdili su visoke potencijale primenjene metodologije za direktan uticaj na jačanje kompetencija omladinskih radnika, što je potvrđeno i kvantitativnim i kvalitativnim evaluacionim indikatorima. Finalna verzija treninga, uključujući i prikaz konteksta omladinskog rada, profesionalnih principa i izazova sa kojima se omladinski radnici susreću u svom radu objavljena je u publikaciji „Budi profesionalac: trening za primenu profesionalnih principa u omladinskom radu" (Bukvić Branković i sar., 2022). Dodatno, kreiran je i prateći priručnik za sve učesnike treninga (Bukvić Branković, 2022), koji je, zajedno sa publikacijom, dostupan za preuzimanje, bez naknade, na internet stranicama organizacija (npr. www.cepora.org).

Nakon kreiranja publikacije, organizovana je serija aktivnosti za širenje rezultata projekta. Najpre su realizovana dva događaja za predstavljanje rezultata projekta, jedan u Danskoj i jedan u Srbiji, koji su okupili omladinske radnike, trenere omladinskih radnika, profesionalce iz oblasti socijalne zaštite i obrazovanja, predstavnike organizacija civilnog društva i predstavnike formalnih institucija. Pored toga, održana su dva treninga za omladinske radnike u Srbiji, kojima je obučeno 58 omladinskih radnika. O publikaciji je diskutovano na sastancima i događajima sa drugim profesionalcima iz oblasti društveno-humanističkih nauka i omladinskog rada, te su mapirani potencijali za primenu treninga u različitim okruženjima u budućnosti, sa ciljem osnaživanja kompetencija omladinskih radnika za primenu profesionalnih principa u omladinskom radu i pružanju adekvatne podrške mladima, a posebno mladima iz različitih osetljivih grupa.

Prikaz treninga za unapređenje primene profesionalnih principa u radu sa mladima iz osetljivih grupa

Trening za praktičare omladinskog rada, pod nazivom „Proigraj – od principa do prakse" obuhvata 30 radnih sati i optimalno se sprovodi sa grupom od 20 do 24 učesnika. Opšti cilj treninga je razvoj kapaciteta omladinskih radnika da primenjuju profesionalne principe u radu sa različitim grupama mladih, uz podsticanje socijalne inkluzije, solidarnosti i kohezije. Specifični ciljevi treninga su: unapređenje razumevanja profesionalnih i etičkih principa u direktnom radu sa mladima iz raznovrsnih društvenih grupa i radu sa mešovitim grupama mladih; osnaživanje kompetencija omladinskih radnika u uspostavljanju i održavanju odnosa sa mladima iz različitih grupa sa smanjenim mogućnostima; i jačanje veština omladinskih radnika u rešavanju izazovnih situacija, uključujući individualne, grupne i sistemske reakcije.

Ishodi treninga obuhvataju povećanje senzitivnosti omladinskih radnika u kontaktu sa mladima iz osetljivih grupa, jačanje njihove motivacije i spremnosti da kreiraju prilagođene programe i podstiču uključivanje mladih iz osetljivih grupa u te programe, podizanje introspektivnosti omladinskih radnika pri realizaciji aktivnosti omladinskog rada, povećanje senzitivnosti omladinskih radnika na prepoznavanje etičkih dilema i reagovanje u problemskim situacijama, podizanje učestalosti primene refleksivne prakse u kontaktu sa svojim kolegama i supervizorima, podizanje motivacije omladinskih radnika za saradnjom sa drugim sistemima. Dugoročni efekti kojima trening doprinosi podrazumevaju da omladinski radnici bolje razumeju potrebe i izazove različitih grupa mladih iz osetljivih grupa, održavaju profesionalne odnose sa mladima i sprovode omladinski rad visokog kvaliteta, uspešno uključuju više mladih iz osetljivih grupa u aktivnosti omladinskog rada, doprinose boljem razumevanju principa omladinskog rada

i aktivno promovišu principe omladinskog rada, te u svom radu sarađuju sa drugim sistemima, negujući višesistemsku brigu o mladima.
Metodologija samog treninga je ključni inovativni element za programe edukacije praktičara omladinskog rada. Osnovna korišćena metodologija je primenjena drama. Ovo podrazumeva da se trening sprovodi kroz kombinovani set vežbi koje omogućavaju učesnicima da uče kroz svoje iskustvo, promišljanja i da testiraju svoje reakcije u realističnom, ali bezbednom okruženju, koristeći različite alate primenjene drame. Svaka sesija treninga je detaljno opisana, pružajući trenerima uputstva i objašnjenja, omogućavajući im da realizuju sesije sa svojim omladinskim radnicima.
Sam trening je strukturiran prema radnim danima, komponentama kompetencija ne koje deluje i svrsi za celokupan proces učenja. Sastoji se od pet radnih dana (šest sati po danu) kojima se pokriva ukupno deset radnih sesija, uz dodatni šesti dan u kome se realizuju izlazni individualni intervjui sa svim učesnicima.
Prvi dan usmeren je na jačanje svesti omladinskih radnika o značaju poštovanja profesionalnih principa kroz uvođenje učesnika u metodologiju treninga, približavanje iskustvenog doživljaja poštovanja profesionalnih principa u praksi i istraživanja stavova, znanja i iskustva učesnika u vezi sa ulogama relevantnim za rad sa mladima. Fokus prvog dana je pružanje učesnicima prilike da kroz lično iskustvo osete kako mladi „treba da se osećaju“ u aktivnostima omladinskog rada. Tu je da im pokaže kako se prva aktivnost sa grupom može iskoristiti kao „tačka okupljanja“ za sve učesnike i kao prikaz toga u šta se sami mladi upuštaju kada se uključuju u aktivnosti omladinskog rada, uz poštovanje samih profesionalnih principa. Sastoji se od tri sesije. Prva sesija pod nazivom „Prvi osećaj – uvod“ usmerena je na kreiranje pozitivne i prihvatajuće atmosfere koja će delovati motivišuće na sve učesnike u grupi. U njoj se podstiču pozitivni grupni procesi omogućavajući grupi da se upozna na ličnom nivou i da razvije osnovno poverenje u grupu. Zbog toga se biraju zanimljive, zabavne i neobične vežbe koje učesnicima pružaju „novo“ iskustvo. Polazeći od karakteristika metodologije primenjene drame, koje se ogledaju u interaktivnosti, slobodnom verbalnom i telesnom izražavanju i improvizaciji, važan deo pripreme grupe posvećuje se upoznavanju učesnika. Kako bi se ovaj segment stavio u funkciju edukacije omladinskih radnika o principima omladinskog rada, vežbe su osmišljene i organizovane na način da se kroz iskustvo razvija svest i informisanost o bitnim karakteristikama pristupa u radu sa mladima. Druga sesija, „Izgradnja grupe – negovanje poverenja i otvorenosti“, usmerava se na dublje zalaženje u lične procese učesnika, njihovo aktivno uključivanje i pripremu da se angažuju na ličnom planu u aktivnostima, kao i da se otklone barijere koje prirodno postoje u edukativnom okruženju. Stoga se biraju vežbe koje neguju poverenje, istraživanje i pomeranje ličnih granica, bez previše razgovora – bez previše svesnih procesa dok se vežbe uvode i dok se realizuju. Poslednja sesija prvog dana, pod nazivom „Istraživanje – ja, mlade osobe, omladinski rad, drugi sistemi“ bavi se iskustvima i stavovima učesnika o temama relevantnim za trening, a koriste se vežbe koje evociraju iskustva i stavove na „prirodan“ način, pružajući kvalitetan temelj za ostatak treninga.
Drugi dan treninga usmeren je na komponente svesti i znanja učesnika, a fokus je na suočavanju učesnika sa sopstvenim pretpostavkama i mogućim predrasudama u bezbednom prostoru, kao i ispitivanje njihovog nivoa znanja i veština u vezi sa upotrebom principa u praksi. Dodatno, u poslednjoj sesiji drugog dana direktno se uvode sami principi, te se taj segment rada fokusira na znanje učesnika. Značajno je da se

procena iskustva i veština učesnika realizuje pre nego što budu svesni na koje stvari treba da obrate pažnju u praksi, kako bi imali više spontanih reakcija tokom simulacija prvog kontakta koje se organizuju na sesijama drugog radnog rada. U prvoj sesiji pod nazivom „Pozicija omladinskih radnika“ analizira se pozicija omladinskog radnika u životu mladih, pozicija omladinskog radnika u sistemu i u odnosu na formalni sistem, pozicija moći koju omladinski radnik ima i kako se sa njom nosi, pozicija koju omladinski radnik zapravo fizički zauzima kada prilazi mladima, znajući sve za šta se zalaže. Ovo se realizuje kroz seriju iskustvenih i dramskih vežbi i reflesivne diskusije. U drugoj sesiji pod nazivom „Prvi kontakt“ u centru su veštine omladinskih radnika za ostvarenje prvog kontakta sa mladima. U ovoj sesiji omladinski radnici se stavljaju u različite situacije u kojima bi trebalo da ostvare prvi kontakt i prati se način na koji implementiraju principe u praksi. Do samih situacija se dolazi kroz vežbe primenjene drame koje evociraju iskustva omladinskih radnika, kako bi situacije bile u potpunosti realistične. Prvi kontakti se realizuju kroz serije vođenih improvizacija. U poslednjoj sesiji predstavljaju se principi, kako bi se podstakao dalji proces učenja omladinskih radnika. Nakon ove sesije, tokom naredna tri dana trening sesija omladinski radnici jasno znaju na koje elemente treba da obrate pažnju, što pospešuje njihove napore da izazovne situacije i svoje ponašanje povežu i usklade direktno sa principima.

Treći dan treninga usmeren je na unapređivanje veština učesnika kroz tehnike primenjene drame – ulazak u izazovne scene i pokušaj njihovog rešavanja uz poštovanje principa. Takođe, ovaj radni dan namenjen je podsticanju refleksivne prakse kroz grupno i individualno promišljanje o svakom „testu”. Trećeg dana se počinje sa intenzivnim praktičnim segmentom treninga. Ideja je da se učesnicima predstave brojna okruženja u kojima mogu testirati svoje veštine u primeni principa, sa fokusom na izazovne situacije i na mlade iz različitih osetljivih grupa. Fokus je na individualnim (jedan na jedan) intervencijama omladinskih radnika. Struktura dana podrazumeva jednu sesiju, „Igraj se, proigraj, testiraj, promišljaj“, u okviru koje se učesnici stavljaju u situacije kojima se testira usklađenost njihovih individualnih intervencija na tzv. osetljive teme sa principima koji se tiču poštovanja poverljivosti i profesionalnih granica. Kroz sesiju, testiraju se veštine, znanja i uverenja, kao i direktno razumevanje o tome kako treba pristupiti ovoj temi u pogledu principa omladinskog rada. Sesija se realizuje kroz serije vođenih improvizacija, te zadatke i vežbe koji podstiču refleksivne procese.

Četvrtog dana nastavlja se rad na jačanju veština učesnika i njihove refleksivne prakse po istom principu – kroz uvođenje raznovrsnih izazovnih situacija koje omladinski radnici treba da „reše“. Za razliku od trećeg dana kada su u fokusu individualne intervencije omladinskih radnika, četvrtog dana učesnici se susreću sa izazovima u radu sa grupom, a na raspolaganju za testiranje rešenja imaju različite tehnike primenjene drame. Testiraju se i neguju veštine upravljanja konfliktima, improvizacije i fleksibilnosti, kao i direktno razumevanje o tome kako treba pristupiti različitim izazovnim situacijama u pogledu poštovanja principa omladinskog rada. Sesija se realizuje kroz serije vođenih improvizacija uz upotrebu tehnika boks meča, zamrzavanja, premotavanja i forumovanja, kao i zadataka i vežbi koji podstiču refleksivne procese.

Petog dana treninga realizuju se dve sesije. Prva je usmerena na dalje jačanje veština omladinskih radnika, a druga na evaluacione procese i dodatno podsticanje refleksivne prakse učesnika. U prvoj sesiji nastavlja se sa primenom vođenih improvizacija i rešavanja izazovnih situacija od strane učesnika, sa fokusom na pitanje granica, kako na

ličnom tako i na profesionalnom nivou, i njihovog povezivanja sa principima. Druga sesija, pod nazivom „Refleksija i zaključivanje“ usmerena je na podsticanje refleksivne prakse kroz samorefleksivnu i grupnu evaluaciju. Sastoji se od niza vežbi kojima se procenjuju ishodi učenja samog treninga, mapiraju snage i izazovi svakog od učesnika, analiziraju benefiti od učešća u treningu i prave individualni planovi za rad na unapređenju onih principa koje je svako od učesnika za sebe ocenio kao najizazovnije.
Poslednjeg, šestog dana treninga, organizuju se individualni izlazni intervjui sa ciljem integracije stečenih znanja i veština na individualnom nivou. Kroz ove intervjue svaki učesnik dobija personalizovane povratne informacije i kritičku analizu svog individualnog plana. Grupni proces je izuzetno važan za izabranu metodologiju obuke. Međutim, grupni pristup evaluaciji pruža nedovoljno prostora za kompletnu individualizovanu povratnu informaciju svakom učesniku. Stoga, izlazni intervjui čine ključni deo zaokruženog iskustva učenja svakog učesnika.

ZAKLJUČCI I SLEDEĆI KORACI

Trening za primenu profesionalnih principa u radu sa mladima iz osetljivih grupa predstavlja inovativan, dinamičan i iskustveni alat za unapređenje kompetencija praktičara koji sprovode aktivnosti omladinskog rada u različitim okruženjima. U Srbiji je aktuelan proces revizije kompetencija omladinskih radnika i kurikuluma za njihovu edukaciju, te će kreiran trening naći svoje mesto u programu neformalnog obrazovanja omladinskih radnika koji sprovodi Nacionalna asocijacija praktičara/ki omladinskog rada – krovna asocijacija organizacija koje sprovode omladinski rad, usmerena na razvoj mehanizama za unapređenje i osiguranje kvaliteta omladinskog rada u Srbiji. Dodatno, trening će biti korišćen i u obučavanju novih omladinskih radnika u Danskoj – realizatora aktivnosti u omladinskim klubovima, ali i novih profesionalaca koji realizuju terenski rad sa mladima.
Na osnovu iskustva uključenih profesionalaca, povratnih informacija učesnika u raznovrsnim događajima održanih u sklopu projekta, kao i eksterne recenzije publikacije, može se zaključiti da postoji široko polje za korišćenje treninga i u drugim oblastima. Potencijal leži u korišćenju trening sesija i logičkog okvira treninga za prenošenje na bilo koju relevantnu temu za direktan rad sa mladima, za osnaživanje raznovrsnih ciljnih grupa praktičara, te za korišćenje sa „novopridošlicama“ u direktnom radu sa mladima, ali i sa iskusnim praktičarima, u svrhe podržavanja njihove refleksivne prakse i celoživotnog učenja. Ovo je rezultat upotrebe sesija primenjene drame koje, uz jasan okvir predstavljen u publikaciji, pružaju fleksibilan prostor za iskustveno učenje, čineći ga vrednim resursom za sve praktičare direktnog rada sa mladima, a posebno sa mladima iz različitih osetljivih grupa.

LITERATURA

Banks, S. (2010). Ethics and the youth worker. In S. Banks (Ed.), *Ethical issues in youth work* (pp. 17-37). London: Routledge.

Bukvić Branković, L. (2022). *Act it out – from value to practice: Material for participants of the training module for the use of professional principles in youth work*. Beograd: CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine.

Bukvić Branković, L., Popović-Ćitić, B., Stojanović, M., Popović, V, Larsen, M., Kaarup, T., … & Stojković, B. (2022). *Budi profesionalac: trening za primenu profesionalnih principa u omladinskom radu.* Beograd: CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine.

Council of Europe. (2017). Recommendation on youth work. Retreived on 25th March 2022 from https://rm.coe.int/1680717e78

Dunne, A., Ulicna, D., Murphy, I., & Golubeva, M. (2014). What is youth work? In A. Dunne, D. Ulicna, I. Murphy & M. Golubeva (Eds.), *Working with young people: The value of youth work in the European Union* (pp. 53-87). Brussels: IFC GHK.

Kiilakoski, T. (2020). *Youth work communities in Europe: Practitioners, arenas and cross-sectoral partnerships*. Retreived on 25th March 2022 from https://pjp-eu.coe.int/ documents/ 42128013/72474803/Youth_Work_Communities_to+publish.pdf/721ca98f-a73a-02d6-19f1-6dcb1a6512c2

E –TWINNING PROJEKTI U NASTAVI POVIJESTI

E-TWINNIG PROJECT IN HISTORY CLASS

Željka JOVANOVAC
Osnovna škola Dalj, Dalj, Republika Hrvatska

Predstavljanje projekta

ABSTRAKT
Tijekom rada na e-twinnig projektima ukazala se ideja o uključenosti projekata u nastavu povijesti. Prvi projekt koji sam uključila vezao je temu o povijesti hrvatskoga jezika s hrvatskom povijesti u ranom srednjem vijeku. Nakon toga uključivala sam projektne teme u nastavne teme. Uključenost e-twinnig vrijednosti u nastavu pokazala je znatan napredak mojih učenika u samostalnom radu. Projekti pa tako i zahtijevi tema u nastavi tražili su digitalnu kompetenciju mojih učenika kao predispoziciju za rad u nastavi. Učili smo zajedno što je još više povezalo i razvilo vezu nastavnik – učenik. Učenici koji se inače školuju uz prilagodbu sadržaja u ovakvim aktivnostima obavljali su manje zahtijevnije zadatke, ali su bili uključeni jednako kao i svi drugi učenici. Upravo su oni pokazali spremnost za suradnju i zrelost u izvršavanju zadataka kao primjer drugima. Projekti koji su sada obuhvaćeni u kurikulumu: I am human (8.r.), I am learning my valued (7.r.), My STEAM Project (7.r.), Oh those mathematicians (5.r.), Healthink (6.r.). U radu će biti navedeni primjeri nastavnih tema i tema projekata.

Ključne riječi: e-twinnig, povijest

ABSTRACT
During the work on e-twinning projects, the idea of including projects in History teaching emerged. The first project I included linked the topic of the History of the Croatian language with Croatian history in the early Middle Ages. After that, I included project topics in the teaching topics. The inclusion of e-twinning values in teaching has shown significant progress of my students as a predisposition to work in teaching.We learned together, wich connected and developed the teacher – student more. Students who normally go to school with conect adjustment in such activities performed less demanding tasks, but were involved just as well as all others students. It was they who showed a willingness to cooperate and maturity in carring out tasks as an example to others. The subjects now covered in curriculum: I am human (8th grade), I am learning my valued (7th grade), My STEAM Project (7th grade), Oh those mathematicians (5th grade), Healthink (6th grade). Examples of teaching topics and project topics will be provided in this work.

Keywords: e-twinning, History

UVOD

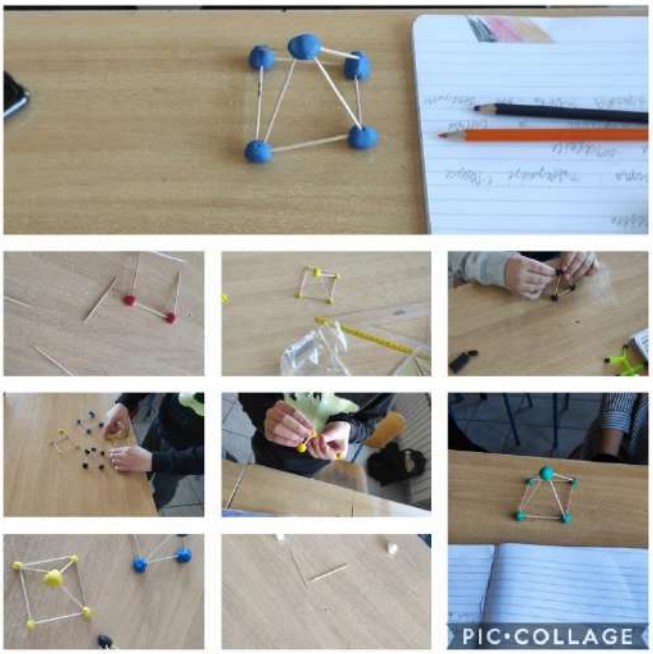
E-twining nudi platformu za odgojno-obrazovne djelatnike (učitelje, ravnatelje, knjižničare, itd.), koji rade u školama i dječjim vrtićima europskih država sudionica E-twinninga. Putem ove platforme članovi mogu komunicirati, surađivati, razvijati projekte, razmjenjivati znanja i iskustva te postati dijelom najzanimljivije obrazovne zajednice u Europi. E-twinning se uspješno integrirao u Erasmus+, program Europske unije u području obrazovanja, osposobljavanja, mladih i sporta. E-twinning promiče

suradnju među školama u Europi putem upotrebe informacijskih i komunikacijskih tehnologija (IKT-a) i pružanjem pomoći, alata i usluga školama. E-twinnining također pruža besplatno i kontinuirano mrežno stručno usavršavanje za nastavnike. Lansiran još 2005. godine kao glavna aktivnost Europske komisije i njenog e-Learning programa, e-Twinning se uspješno integrirao u Erasmus+, program Europske unije u području obrazovanja, osposobljavanja, mladih i sporta, već od 2014. godine. Suradnja s e-twinnig školama i rad na projektima velika su prednost za učenike koji na ovaj način stječu digitalne kompetencije, radeći na digitalnim alatima, pospješuju svoje znanje engleskog jezika jer je u većina projekata radni jezik engleski. Također ono što učenicima najviše znači jest prijateljstvo koje se stvara tijekom rada s drugim sudionicima projekta. Jedna od važnih predispozicija e-twinniga je timski rad. U duhu svega ovoga učenici uče o kompetencijama važnima za reformu Škola za život. E-twinningov portal ulazna je točka u e-Twinningov svijet. Dostupan na 28 jezika, e-Twinning.net nudi novosti iz zemalja sudionica e-Twinninga, prilike za stručno usavršavanje, informacije o nagradama i primjere uspješnih projekata. Tijekom prošle školske godine rad na projektima koji su obrađeni u ovoj temi pokazao je dobre rezultate kao međupredmetne teme.

PRIKAZ PROJEKATA

My steam project

Ovo je projekt koji smo uključili u 6. razred jer je jedna od tema u nastavi povijesti „Izumi i tehnička postignuća“. Ciljevi projekta i način na koji je proveden navedeni su daljnjem tekstu.



Slika 1. Piramide kao građevine otporne na potrese
Figure 1. Pyramids as earthquake-resistant buildings

Jedan od ciljeva obrazovanja je osposobiti učenike da steknu interdisciplinarni pogled na brzi razvoj i promjene u područjima znanosti, tehnologije, inženjerstva i matematike te ih osposobiti za konkretnu realizaciju svojih projekata. U tom kontekstu želimo da učenici koji nemaju jednake mogućnosti pomno prate razvoje i promjene u područjima tehnologije, znanosti i inženjerstva. Sa znanstvenim i tehnološkim razvojem koji je dobio brzinu u sadašnjem stoljeću, strojevi su zamijenili ljudsku mišićnu snagu. U ovom slučaju, ljudska mišićna snaga se obično prepušta mentalnim vještinama. Stjecanje vještina pojedincima zahtijeva proces, a dobro obrazovanje ključno je da se to dogodi. Naš je cilj bio pružiti našim studentima znanja i vještine kako bi bili u korak s vremenom u kojem žive. Radionice i susreti s inženjerima koji su provodili preko on line platformi, pokazali su kako znanje utječe na kvalitetu života. Jednostavnim pokusima nađi učenici su dobili prikaz kako se dokazuju znanstvene teze.

Healthing

Cilj projekta je promicanje zdravog načina života među tinejdžerima, posebice u vrijeme pandemije u cijelom svijetu. U 21. stoljeću tinejdžeri imaju sklonost ovisnosti o tehnologiji i brzoj hrani, želimo promijeniti njihov način života na pozitivan način. U isto vrijeme učenic komuniciraju na engleskom kako bi mogli vježbati svoje jezične vještine. Osim toga organizirani su on line meetinzi na kojima su učenici imali priliku učiti o gastronomiji naših partnera u projektu.

Ciljevi:

- Učenici se mogu prilagoditi promjenjivim životnim uvjetima,
- Podizanje svijesti u područjima prehrane, sporta itd.,
- Određivanje vlastitog životnog standarda,
- Promicanje raznih pristupa i okruženja učenja, uključujući primjerenu upotrebu digitalnih tehnologija u obrazovanju, osposobljavanju i obrazovanju,
- Poboljšanje četiri vještine engleskog jezika,
- Povećanje razine jezičnih i digitalnih kompetencija,
- Podupirati kvalitetno i inkluzivno obrazovanje,
- Promicanje aktivnog građanstva.

Kroz ovaj projekt željeli smo učenicima ukazati na važnost zdrave prehrane i važnost uključivanja sporta u svakodnevnicu. Za ovaj projekt uključili smo učenike 5. razreda, a tema za koju je vezan projekt bila je Stara Grčka – Olimpijske igre. Time smo ukazali na činjenicu koju su i stari Grci primjenjivali – U zdravom tijelu, zdrav duh!

I am learning my valued

Od velike je važnosti biti svoj u današnjem svijetu u kojem se tehnologija ubrzano razvija. Važno je biti razvijena zemlja, ali puno je važnije odgojiti kvalificirane pojedince koji štite vlastitu kulturu i vrijednosti. Učimo svoje vrijednosti kako bismo pomogli našim učenicima da postanu osobe koje su u miru sa samim sobom, koje vole svoju domovinu i narod, te koje su upile naše nacionalne i duhovne vrijednosti i s nadom gledaju u budućnost. Projekt u kojem smo promicali vrijednosti vezane i aktivno djelovanje u društvu. Prvenstveno gledajući na osobe s poteškoćama i invalidnošću, čija kvaliteta života zavisi od drugih. Htjeli smo pokazati da zajedničkim djelovanjem možemo tu kvalitetu poboljšati. Osim toga istaknute su vrijednosti vezane za štovanje kulture, nacije i države. Ovaj projekt uključen je bio u nastavu 7. razreda i temu Stvaranje

nacija i nacionalnih pokreta – 19. st. Učenici su kroz rad na projektu naučili poštivati druge nacije, narode, religije kroz međureligijski dijalog. Upoznali su s različitostima te time obogatili svoje znanje o drugim religijama.

Slika 2. Pano na temu tolerancije
Figure 2. Panel on the topic of tolerance

Insaca pec insaca (I am Human)

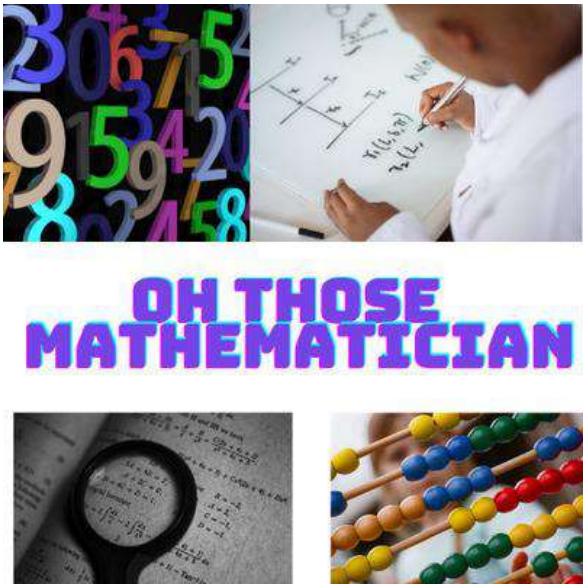
Svako dijete je jedinstveno i posebno. Čovjeku se ne može oduzeti „smisao“ i ne postoje dvije iste osobe. Svi prosjeci su lažni. Nitko se zapravo ne uklapa u brojke i grafikone. U školama, koje bi trebale biti temelj intelektualnog razvoja, djeca ne bi smjela biti otuđena od sebe i društva u kojem žive, uz strepnju uspjeha. Naš zadatak nije stvoriti društvo čiji je duh zakržljao i ugušen u vlastitoj beznačajnosti. Mi učitelji trebali bismo ostaviti po strani klasične nastavne obrasce. Umjesto toga, trebali bismo redizajnirati i formulirati naše kurikulume koristeći kreativnu tehnologiju i elektroničke inovacije, uz suradničku metodologiju koja poboljšava didaktičku aktivnost i perspektivu koja omogućuje međupredmetno dijeljenje.

Slika 3. Dan ružičastih majica
Figure 3. Pink T-shirt day

Ovaj projekt proizašao je iz inicijative da se naglase važnosti SDG ciljeva – Mir i pravda snažne institucije (Cilj 16). Projekt je bio namjenjen učenicima 8. razreda i uključen u temu Drugi svjetski rat – Holokaust i njegovanje kulture sjećanja. U tu svrhu učenici su izrađivali su postere s porukama mira.
Ovim projektom želi se razviti socijalno-afektivne vještine kod nastavnika i učenika. Projekt „Ja sam čovjek“, u našem projektu, uključujući „Usluga u zajednici“ i „Društvenu odgovornost“ u nastavu su integrirali učitelji koji rade u školama partnerima na projektu, s interdisciplinarnim pristupom, uzimajući u obzir perspektivu „Vrijednosti“ unutar čega su proučeni opći ciljevi kurikuluma.

Oh those mathematician

Riječ matematika prvi put se spominje u pr. 550-ih godina koristili su ga pripadnici pitagorejske škole. Njegov ulazak u pisanu literaturu, pr. to se dogodilo s Platonom 380-ih godina. Riječ koja znači „stvar za učenje“, odnosno znanje. U ovom projektu pokušat ćemo vam objasniti kako je matematika započela i kroz koje faze je došla do danas. Projekt smo namjenili učenicima 5. razreda koji su u nastavi povijesti upoznavali se sa starogrčkim matematičarima i filozofima. Tema kroz koju smo obradili ovaj projekt bila je Stara Grčka - Znanost i kultura.



Slika 4. Poster za projekt
Figure 4. Poster for the project

ZAKLJUČCI

Kroz rad s učenicima na projektima na e-twinnig platformi učenici su mogli steći znanja vezana uz vrijednosti i načela komunikacije s partnerima iz različitih zemalja. Usvajajući vrijednosti e- twininga učenici promiču značaj vlastite države i djelovanje pojedinca kao bitnog čimbenika u stvaranju pozitivnog okruženja u svijetu.

KONFERENCIJA

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH

ONLINE ZBORNICI RADOVA

2010 - 2021

Istanbul, 2019

Istanbul, 2019 (2)

Tuzla, 2020

Bugarska, 2021

Harkanj, 2018 (2)

Harkanj, 2018

Aranđelovac, 2017

Tuzla, 2016 (2)

Igalo, 2014

Ohrid, 2015

Ohrid, 2015 (2)

Tuzla, 2016

Split, 2013

Zlatibor, 2012

Tuzla, 2011

Tuzla, 2010

Hvala Vam

KONFERENCIJA