

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

Prvi dio/Part I

**XV Međunarodna naučno-stručna konferencija
„Unapređenje kvalitete života djece i mladih“
21. - 23. 06. 2024. godine, Istanbul, Turska**

**XIV International scientific conference
„Improving the quality of life of children and youth”
21st – 23rd June 2024, Istanbul, Türkiye**

ISSN 1986-9886

Tuzla, 2024.

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
Senad Mehmedinović
Milena Nikolić
Siniša Ranković
Ibor Vantić-Tanjić

Naučni odbor/Scientific Committee:

dr. sci. Zamir Mrkonjić, redovni profesor

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

prof. dr. sci. Mirjana Sovilj

Istraživačko-razvojni institut „Institut za unapređenje životnih aktivnosti“
Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora, Republika Srbija

dr. sci. Marina Šestić, redovni profesor

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Republika Srbija

dr. sci. Dalibor Stević, redovni profesor

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

dr. sci. Ante Bilić Prčić, izvanredni profesor

Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Republika Hrvatska

dr. sci. Vladan Pelemiš, vanredni profesor

Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet, Republika Srbija

dr. sci. Victoria Kolyagina, vanredni profesor

Moscow Region State University, Faculty of Special Pedagogy and Psychology, Russia

dr. sci. Dora Levterova-Gadžalova, profesor

University of Plovdiv „Paissi Hilendarski“, Department of Pedagogy and Psychology,
Bulgaria

dr. scí. Laszlo Varga, redovni profesor

University of West Hungary, Benedek Elek Faculty of Pedagogy Sopron, Hungary

dr. scí. Anita Zovko, redovni profesor

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet Rijeka, Republika Hrvatska

dr. scí. Jasna Kudek Mirošević, izvanredni profesor

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Republika Hrvatska

dr. scí. Nada Šakotić, vanredni profesor

Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet, Crna Gora

dr. scí. Natasha Stanojkowska-Trajkowska, vanredni profesor

University „Ss. Cyril and Methodius“, Institute of Special Education and Rehabilitation
Faculty of Philosophy - Skopje, Republic of North Macedonia

dr. scí. Silvana Punišić, viši naučni saradnik

Istraživačko-razvojni institut „Institut za unapređenje životnih aktivnosti“
Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora, Republika Srbija

dr. scí. Gordana Nikolić, redovni profesor

Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet Sombor, Republika Srbija

dr. scí. Barbara Kopačin, docent

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Republika Slovenija

Recenzentski odbor/Reviewers Committee:

dr. scí. Medina Vantić-Tanjčić, redovni profesor

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

dr. scí. Milena Nikolić, vanredni profesor

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

dr. scí. Senad Mehmedinović, vanredni profesor

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

dr. scí. Branka Jablan, redovni profesor

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Republika Srbija

dr. sci. Vesna Vučinić, redovni profesor

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Republika Srbija

dr. sci. Vesna Radovanović, redovni profesor

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Republika Srbija

dr. sci. Dragan Branković, vanredni profesor

Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet, Republika Srbija

dr. sci. Ivko Nikolić, vanredni profesor

Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet, Srbija

dr. sci. Nebojša Mitrović, vanredni profesor

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

dr. sci. Suncica Dimitrijska, redovni profesor

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

dr. sci. Jasminka Zloković, redovni profesor

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Republika Hrvatska

dr. sci. Ljiljana Jelić, viši naučni saradnik

Istraživačko-razvojni institut „Institut za unapređenje životnih aktivnosti“
Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora, Republika Srbija

dr. sci. Slavica Maksimović, viši naučni saradnik

Istraživačko-razvojni institut „Institut za unapređenje životnih aktivnosti“
Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora, Republika Srbija

dr. sci. Ljubo Škičević, vanredni profesor

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

dr. sci. Miško Subotić, viši naučni saradnik

Istraživačko-razvojni institut „Institut za unapređenje životnih aktivnosti“
Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora, Republika Srbija

Skupština Udruženja za podršku i kreativni razvoj djece i mladih na redovnoj sjednici održanoj
6.06.2024. godine, odobrila je štampanje Zbornika radova

„Unapređenje kvalitete života djece i mladih“

Sadržaji radova su isključiva odgovornost autora i ni u kom slučaju ne predstavljaju stanovište
urednika i izdavača Zbornika radova.

PARTNERI KONFERENCIJE

*ISTRAŽIVAČKO-RAZVOJNI INSTITUT
„INSTITUT ZA UNAPREĐENJE ŽIVOTNIH
AKTIVNOSTI“*



ИНСТИТУТ ЗА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНУ
ФОНЕТИКУ И ПАТОЛОГИЈУ ГОВОРА
БОРБЕ КОСТИЊ



**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:
2024.

Tiraž:
120

SADRŽAJ

| | |
|------------------------|----|
| PREDGOVOR | 15 |
|------------------------|----|

TEMA IV

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE, MLADIH I ODRASLIH S ONESPOSOBLJENJEM

Jozefina KRANJČEC, Sofia PAVLEŠIN PINTARIĆ

| | |
|--|----|
| Obitelji djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom | 19 |
|--|----|

Magdalena PERIĆ BRALO, Rea FULGOSI MASNJAK, Tanja JURILJ

| | |
|---|----|
| Sociometrijski položaj učenika s teškoćama u razvoju u osnovnim školama Grada Mostara | 31 |
|---|----|

Tena MATIJAŠ, Dajana BULIĆ, Teodora NOT

| | |
|--|----|
| Međusektorska suradnja u Centru za rehabilitaciju Zagreb – Soboština | 45 |
|--|----|

Gorica POPOVSKA NALEVSKA, Sneza STOJANOVSKA, Radmila CVETKOVSKA

| | |
|---|----|
| Inclusive education for students with disabilities in the Republic of North Macedonia – challenges and perspectives | 53 |
|---|----|

Robert KARLO, Vanja ŽUFIĆ, Klara KARLO, Jakov MIHANOVIĆ, Oliver JURIĆ

| | |
|--|----|
| Zdravstvena zaštita djece s posebnim potrebama | 65 |
|--|----|

Ada FILIPAJ, Tamara KRALJ, Smiljana ELJUGA

| | |
|--|----|
| Podrška stručnjaka djeci s teškoćama u razvoju i njihovim obiteljima | 75 |
|--|----|

Maja RADOŠ-BUČMA, Ivana LONČARIĆ

| | |
|---|----|
| Rana detekcija talentiranosti kod djece s višestrukim teškoćama u razvoju | 85 |
|---|----|

Aleksandra ĐURIĆ-ZDRAVKOVIĆ, Aleksandra PAVLOVIĆ, Aleksandra BOKUN

| | |
|---|----|
| Problemi mentalnog zdravlja kod osoba s intelektualnom ometenošću | 93 |
|---|----|

Amerisa BJELAK

| | |
|---|-----|
| Pregled istraživanja učestalosti depresije kod osoba sa intelektualnim teškoćama .. | 103 |
|---|-----|

Slavica MAKSIMOVIĆ, Ljiljana JELIČIĆ, Ivana PAVKOVIĆ

| | |
|---|-----|
| Abnormal patterns of cortical activity during speech and simple sound processing in autism spectrum disorders | 115 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Milica ĆIROVIĆ, Dorotea JANIĆ, Ljiljana JELIĆIĆ Characteristics of attention in children with autism spectrum disorder | 131 |
| Branka BIKETA CAKTAŠ Slikovnica kao alat inkluzivne prakse | 143 |
| Sunčica DIMITRIJOSKA, Sonja TEVDOVSKA Izazovi podrške porodice sa detetom sa smetnjama u razvoju | 159 |
| Antonija BUKŠA Uloga ravnateljca srednjoškolske ustanove u radu s učenicima s teškoćama | 169 |
| Milena NIKOLIĆ, Stevan ŠEATOVIĆ, Medina VANTIĆ-TANJIĆ Stavovi opšte populacije prema akademskoj i društvenoj inkluziji djece i mladih sa intelektualnim teškoćama | 179 |
| Vera VIRIJEVIĆ MITROVIĆ, Marija MILANOVIĆ Savremene mogućnosti za prilagođavanje vizuelnih umetnosti slepim i slabovidim osobama | 193 |
| Emilija POPOVIĆ, Danijela VIDANOVIĆ, Mirjana STANKOVIĆ – ĐORĐEVIĆ Perspektive o ranom detinjstvu i inkluzija u predškolskim programima | 209 |
| Marija BJELIĆ, Dajana ROJEK ZAKIĆ Stigma i samo-stigma kod gluhih i nagluhih osoba | 219 |
| Anamarija ŽIC RALIĆ, Marija MARIĆ Razlike u socijalnim i emocionalnim kompetencijama između djece sa i bez teškoća u razvoju: procjena roditelja | 229 |
| Salem BAKIĆ, Selma BAKIĆ Obiteljski odgoj djece s teškoćama u razvoju | 241 |
| Dragana MAMIĆ, Monika JAKOBOVIĆ Doprinos programa senzorne integracije na kvalitetu ishoda u edukacijskoj rehabilitaciji | 249 |
| Kristina RAŠIĆ, Mila PULJIZ, Matea LUBURIĆ Akeri javnih politika u procesu uključivanja djece s teškoćama u razvoju u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj | 265 |
| Anja KRUŠELJ, Renata MARTINEC, Renata PINJATELA The use of the Halliwick concept as a complementary method in the rehabilitation of children with neurodevelopmental disorders | 275 |

| | |
|---|-----|
| Bahira DEMIROVIĆ, Nermin DEMIROVIĆ, Sanela AGIĆ Problemi u ponašanju djece sa intelektualnim teškoćama u edukativnom okruženju | 289 |
| Valerija KULIĆ, Tina RUNJIĆ Motivacija poslodavaca integrativnih radionica za zapošljavanjem osoba oštećena vida | 301 |
| Melis MLADINEO BRNIČEVIĆ, Valentina VUČINIĆ Primjena kineziterapije i ortopedskih pomagala nakon moždanog udara: prikaz slučaja | 303 |
| Erika BALOG Obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju od integracije do inkluzivnog obrazovanja | 311 |
| Amerisa BJELAK, Ana PETROVIĆ, Elna ALIĆ, Melisa ČAJTINOVIĆ, Amila MUJEZINOVIĆ Stavovi nastavnika i odgajatelja prema inkluziji djece sa teškoćama u razvoju | 319 |
| Ljiljana PINTARIĆ MLINAR Potrebe i interesi obitelji djece s većim teškoćama i njihova povezanost s podrškom | 327 |
| Viktorija KOLAGINA, Irina LEČENKO, Slavica GOLUBOVIĆ, Medina VANTIĆ-TANJIC Drawings of the children with autism and schisophrenia | 343 |
| Dubravka ŠIMUNOVIĆ Kako mindfulness može unaprijediti kvalitetu života | 355 |
| Zrinjka STANČIĆ, Ana MARIJA BOHAČEK Inkluzivno obrazovanje i smjernice za prevenciju isključivanja učenika | 357 |

SLOBODNE TEME

| | |
|--|-----|
| Teuta ALIMI SELMANI Analiza nastavnog programa muzičkog obrazovanja (od I – V razreda) osnovnih škola R. S. Makedonije | 361 |
| Koraljka BAKOTA, Katarina PAVIČIĆ DOKOZA, Marija ŽAGMEŠTER KEMFELJA Mišljenje odgojno-obrazovnih djelatnika osnovnih i srednjih škola o značaju govorničkih vještina i posla koji obavljaju | 373 |

| | |
|--|-----|
| Lulzim ALIU, Alije ALIMI, Mendime ALIU Empowering students and youth through school - based volunteering initiatives (building stronger communities together) | 383 |
| Filip PETKOVIĆ, Zvonimir UŽAREVIĆ Organizacija rada u centrima za pružanje usluga u zajednici - primjer iz prakse | 391 |
| Selma ĆOSIĆ, Irena PRASKAČ-SALČIN Uloga mladih u izgradnji kulture mira kao osnovni preduvjet za unapređenje kvalitete života | 403 |
| Ana PENJAK Metrijske karakteristike proširenog ALSA upitnika za samoprocjenu vještine slušanja u nastavni engleskog jezika struke | 419 |
| Danijel JUKOPILA, Domagoj BRLAS Dostupnost metodičko-didaktičkih materijala i njihov utjecaj na poučavanje geografije | 429 |
| Ahmedina SMAJLOVIĆ Djelovanje nevladinog sektora tokom pandemije COVIDA-19 | 443 |
| Suzana NIKODINOVSKA – BANCOTOVSKA Parameters for improving the quality of modern teaching | 455 |
| Ljiljana JERKOVIĆ, Tamara PRIBIŠEV BELESLIN Metodološki pristupi i sadržajno-problemske orijentacije metodičkih istraživanja u pedagoškoj periodici | 460 |
| Asim PANDŽIĆ Kvalitet socijalnih usluga sa aspekta uključivanja korisnika i relevantnih aktera sistema socijalne zaštite | 475 |
| Alisabri ŠABANI Neki korelati percepcije socijalne klime zatvora u Kazнено-popravnom zavodu zatvorenog tipa u Zenici | 487 |
| Ivana DODLEK ŠARKANJ, Bojan ŠARKANJ, Antonija MANDIĆ, Tanja ŠIPEK Kvaliteta studentskog života i utjecaj na zadovoljstvo studenata: studija slučaja Sveučilišni centar Koprivnica | 497 |

PREDSTAVLJANJE PROJEKATA I INSTITUCIJA

Ajla KARIĆ

Značaj društvene podrške djeci romske populacije 501

Martina JELIĆ, Petra MORIĆ

Poseban cjelodnevni sportski program dječjeg vrtića Vjeverica 509

Ružica KOTARSKI

Unapređivanje zdravlja djece osnovnoškolske dobi kroz projekt Cunge, cunge, cungeraj 515

Ana BABIĆ, Helenca PIRNAT DRAGIČEVIĆ

Uloga pravobraniteljice za djecu u unaprjeđenju života djece na hrvatskim otocima 519

Gordana LUKAČIĆ, Ivanka IVANČIĆ

Unaprjeđenje kvalitete života djece predškolskog uzrasta 529

Tamara ŽIVANOVIĆ, Ivana RATKOVIĆ

Vrtić po mjeri cjelokupne porodice 533

Lana STANIĆ, Amer KALABIĆ

Poticanje razumijevanja različitosti kod djece predškolskog uzrasta 543

**Kristina ALEKSIĆ, Marija SERTIĆ NAĐ, Suzana DRAGOBRATOVIĆ,
Loretta MOROSSIN**

Senzomotorički poticaju u procesu učenja kroz djetetovo okruženje 551

**Marija SERTIĆ NAĐ, Suzana DRAGOBRATOVIĆ, Mia ŠIMIĆ, Manuela
AFRIĆ BALEK**

Stiže škola ... Jesmo li spremni? – Brošura za roditelje 553

PREDGOVOR

Ovogodišnja, XV Međunarodna naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“, održava se u Istanbulu, Turska, u periodu od 21.06. do 23.06.2024. godine. Organizatori Konferencije su Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih Tuzla i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli. Partneri ovogodišnje konferencije su:

- Istraživačko-razvojni institut „Institut za unapređenje životnih aktivnosti“,
- Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora,
- Pedagoški fakultet Bijeljina, Univerzitet u Istočnom Sarajevu,
- Društvo Defektologa Srbije.

Konferencija je, kao i prethodnih godina, izazvala veliko interesovanje među stručnjacima različitog profila što potvrđuje veliki broj prijavljenih učesnika. Zbog velikog interesovanja i prijave velikog broja radova i ove godine će biti dva Zbornika radova. U ovom, II dijelu, Zbornika radova predstavljeni su radovi iz sljedećih sekcija: Tema IV – Unapređenje kvalitete života djece, mladih i odraslih s onesposobljenjem, Slobodne teme i Predstavljanje projekata i institucija.

U sklopu Teme IV - Unapređenje kvalitete života djece, mladih i odraslih s onesposobljenjem predstavljena su 32 rada. Originalnih naučnih radova je 10, a obrađene su sljedeće teme: Sociometrijski položaj učenika s teškoćama u razvoju u osnovnim školama Grada Mostara; Međusektorska suradnja u Centru za rehabilitaciju Zagreb – Slobodština; Inkluzivno obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju u Republici Sjevernoj Makedoniji – izazovi i perspektive; Stavovi opšte populacije prema akademskoj i društvenoj inkluziji djece i mladih sa intelektualnim teškoćama; Razlike u socijalnim i emocionalnim kompetencijama između djece sa i bez teškoća u razvoju: procjena roditelja; Doprinos programa senzorne integracije na kvalitetu ishoda u edukacijskoj rehabilitaciji; Primjena Halliwick koncepta kao komplementarne metode u rehabilitaciji djece s neurorazvojnim teškoćama; Problemi u ponašanju djece sa intelektualnim teškoćama u edukativnom okruženju; Stavovi nastavnika i odgajatelja prema inkluziji djece sa teškoćama u razvoju; Potrebe i interesi obitelji djece s većim teškoćama i njihova povezanost s podrškom. Preglednih radova je 10, a teme su: Obitelji djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom; Izazovi podrške porodice sa detetom sa smetnjama u razvoju; Problemi mentalnog zdravlja kod osoba s intelektualnom ometenošću; Pregled istraživanja učestalosti depresije kod osoba sa intelektualnim teškoćama; Atipični obrasci kortikalne aktivnosti procesiranja govora i jednostavnih zvukova kod osoba sa poremećajem iz spektra autizma; Karakteristike pažnje dece sa poremećajem iz spektra autizma; Slikovnica kao alat inkluzivne prakse; Savremene mogućnosti za prilagođavanje vizuelnih umetnosti slepim i slabovidim osobama; Stigma i samo-stigma kod gluhih i nagluhih osoba; Akteri javnih politika u procesu uključivanja djece s teškoćama u razvoju u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Stručnih radova je 8, a teme su: Zdravstvena zaštita djece s posebnim potrebama; Podrška stručnjaka djeci s teškoćama u razvoju i njihovim obiteljima; Rana detekcija talentiranosti kod djece s višestrukim teškoćama u razvoju; Uloga ravnatelja srednjoškolske ustanove u radu s učenicima s teškoćama; Perspektive o ranom detinjstvu i inkluzija u predškolskim programima; Obiteljski odgoj djece s teškoćama u razvoju; Obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju od integracije do

inkluzivnog obrazovanja; Crtež dece sa autizmom i šizofrenijom. Sažetaka je 3 sa temama: Motivacija poslodavaca integrativnih radionica za zapošljavanje osoba oštećena vida; Kako mindfulness može unaprijediti kvalitetu života i Inkluzivno obrazovanje i smjernice za prevenciju isključivanja učenika. Jedan rad pod naslovom „Primjena kineziterapije i ortopedskih pomagala nakon moždanog udara: prikaz slučaja“ predstavlja prikaz slučaja.

U sklopu Slobodnih tema predstavljeno je 13 radova. Originalnih naučnih radova je 8, a teme su: Mišljenje odgojno-obrazovnih djelatnika osnovnih i srednjih škola o značaju govorničkih vještina i posla koji obavljaju; Uloga mladih u izgradnji kulture mira kao osnovni preduvjet za unapređenje kvalitete života; Metrijske karakteristike proširenog ALSA upitnika za samoprocjenu vještine slušanja u nastavnici engleskog jezika struke; Dostupnost metodičko-didaktičkih materijala i njihov utjecaj na poučavanje geografije; Djelovanje nevladinog sektora tokom pandemije COVIDA-19; Metodološki pristupi i sadržajno-problemske orijentacije metodičkih istraživanja u pedagoškoj periodici; Kvalitet socijalnih usluga sa aspekta uključivanja korisnika i relevantnih aktera sistema socijalne zaštite; Neki korelati percepcije socijalne klime zatvora u Kazneno-popravnim zavodu zatvorenog tipa u Zenici. Stručnih radova je četiri sa temama: Analiza nastavnog programa muzičkog obrazovanja (od I – V razreda) osnovnih škola R. S. Makedonije; Osnaživanje učenika i mladeži kroz inicijative volonterizma u školi (zajedno gradimo jače zajednice); Organizacija rada u centrima za pružanje usluga u zajednici - primjer iz prakse; Parametri za unapređenje kvaliteta savremene nastave. Predstavljen je jedan sažetak pod nazivom „Kvaliteta studentskog života i utjecaj na zadovoljstvo studenata: studija slučaja Sveučilišni centar Koprivnica“.

U sklopu sjekcije Predstavljanje projekata i institucija nalazi se 9 radova. Predstavljeno je 7 projekata i dvije institucije.

Urednici Zbornika radova

TEMA IV
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE, MLADIH I
ODRASLIH S ONESPOSOBLJENJEM

OBITELJI DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU I OSOBA S INVALIDITETOM

FAMILIES OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES AND PERSONS WITH DISABILITIES

Jozefina KRANJČEC, Sofia PAVLEŠIN PINTARIĆ

¹Hrvatski savez udruga osoba s tjelesnim invaliditetom – HSUTI, Zagreb,
Republika Hrvatska

Pregledni rad

APSTRAKT

Tema ovog preglednog rada je „Obitelji djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom“. Prvi dio rada odnosi se na prikaz teorijskih pojmova pri čemu se govori o obitelji, invaliditetu, djeci s teškoćama u razvoju, osobama s invaliditetom, obiteljskoj otpornosti te sustavima socijalne podrške. Drugi dio rada se fokusira na pregled istraživanja i radova pri čemu je cilj dati pregled istraživanja koja su se bavila obiteljima djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom, kao i oblicima socijalne podrške - formalne i neformalne koja im se pruža. Pretraga dostupne literature izvršena je pretraživanjem elektronskih baza podataka, i to: Researchgate, ScienceDirect, EBSCO, Google Scholar i Hrčak - Portal hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa. Kao rezultat, prikazano je nekoliko tuzemnih i inozemnih istraživanja i radova koji su se bavili tematikom i problematikom obitelji djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom, te socijalnom podrškom koja ima se pruža. Prisutnost invaliditeta predstavlja jedan od najvećih izvora stresa za obitelj. Način na koji će se pojedina obitelj nositi sa izazovima koji se pojavljuju s invaliditetom ovisi o brojnim čimbenicima. Roditelji djece s teškoćama u razvoju nastoje što uspješnije uskladiti sve profesionalne i privatne obaveze, te brigu i skrb o djetetu s teškoćama u razvoju. S druge strane, djeca bez teškoća u razvoju unutar obitelji nerijetko ostaju marginalizirana od strane svojih roditelja te se samostalno moraju naučiti nositi sa svim izazovima pred kojima se nađu. S obzirom na to da su i oni sami djeca koja imaju potrebu za pažnjom, ljubavi i nježnošću, od neizmjerne je važnosti omogućiti njima i njihovim roditeljima formalnu i neformalnu podršku, kako bi što uspješnije rješavali izazove specifičnih životnih okolnosti. Zaključno, i roditelji djece s teškoćama u razvoju i ostali članovi kućanstva poput braće i sestara djece s teškoćama u razvoju trebaju dobivati kontinuirano i kvalitetnu formalnu i neformalnu podršku u svrhu osnaživanja i očuvanja kapaciteta za nošenje sa svakodnevnim izazovima i teškoćama. U pogledu informiranja, osnaživanja i usmjeravanja roditelj djece s teškoćama u razvoju ključnu ulogu imaju upravo nevladine organizacije koje bi trebale motivirati i usmjeravati roditelje na aktivno jačanje vlastitih kapaciteta i kapaciteta obitelji u svrhu poboljšanja kvalitete života cijele obitelji.

Ključne riječi: obitelji, djeca s teškoćama u razvoju, osobe s invaliditetom, braća i sestre djece s teškoćama u razvoju, obiteljska otpornost, invaliditet, formalna podrška, neformalna podrška

ABSTRACT

The topic of this review paper is "Families of children with developmental disabilities and persons with disabilities". The first part of the work is the presentation of theoretical concepts, where we talk about the family, disability, children with developmental disabilities, persons with disabilities, family resilience and social support systems. The second part of the work focuses on the review of research and works, where the goal is to provide an overview of research that deals

with families of children with developmental disabilities and people with disabilities, as well as the forms of social support - formal and informal - provided to them.

The search for available literature was performed by searching electronic databases, namely: Researchgate, ScienceDirect, EBSCO, Google Scholar and Hrčak - Portal of Croatian scientific and professional journals. As a result, several domestic and foreign research and works were presented that dealt with the topic and issues of families of children with developmental disabilities and people with disabilities, and the social support that is provided. The presence of disability is one of the biggest sources of stress for the family. How an individual family copes with the challenges that arise with a disability depends on a number of factors. Parents of children with developmental disabilities try to balance all professional and private obligations as successfully as possible, as well as care for the child with developmental disabilities. On the other hand, children without developmental difficulties within the family often remain marginalized by their parents and must learn to deal with all the challenges they face independently. Considering that they themselves are children who need attention, love and tenderness, it is of utmost importance to provide them and their parents with formal and informal support, in order to solve the challenges of specific life circumstances as successfully as possible. In conclusion, both parents of children with developmental disabilities and other household members such as siblings of children with developmental disabilities should receive continuous and high-quality formal and informal support in order to strengthen and preserve their capacity to cope with everyday challenges and difficulties. In terms of informing, empowering and guiding parents of children with developmental disabilities, non-governmental organizations play a key role, which should motivate and direct parents to actively strengthen their own capacities and the capacities of the family in order to improve the quality of life of the entire family.

Key words: families, parents of children with disabilities and persons with disabilities, children with developmental disabilities, persons with disabilities, disability, formal support, informal support

UVOD

Juul (1995, prema Wagner Jakab, 2008) navodi da je obitelj najstarija ljudska institucija. Zajedno s ljudskim društvom razvija se i obitelj, ona je temelj nastanka društva te povezuje biološko i društveno u čovjeku (Janković, 2004, prema Wagner Jakab, 2008). Teorija sustava obitelj definira kao društveni sustav u kojem se u potpunosti nastoji razumjeti obiteljske odnose, odnosno kojem je bit prepoznati međuovisnost uloga i funkcija pojedinih članova obitelji, ne samo roditelja i djece (Parke, 2004). Život s djetetom s invaliditetom može predstavljati značajne financijske, emocionalne i životne izazove za obitelj. Tijekom posljednjih 50 godina, filozofija pružanja usluga djeci s teškoćama u razvoju značajno se promijenila. Točnije, u posljednjih nekoliko desetljeća fokus se promijenio s medicinskih i terapijskih potreba na pristup koji uključuje potrebe cijele obitelji (Dyke, Seonaid, & Leonard, 2008).

Prisutnost invaliditeta u obitelji predstavlja jedan od većih stresora u životu koji će na obitelj djelovati dvojako, kao prilika za razvoj toplih obiteljskih odnosa ili kao pogoršanje i udaljenost (Rolland, 1999). Prvotne reakcije roditelja na saznanje da dijete ima teškoće u razvoju su uglavnom negativne, međutim vremenom polako prihvaćaju situaciju i nastoje pružiti odgovarajuću podršku i primjerenu skrb djeci (Šiško, 2019). Pod invaliditetom u obitelji, nerijetko se misli na djecu s teškoćama u razvoju unutar te obitelji, međutim važno je napomenuti kako se invaliditet u obitelji može promatrati kao invaliditet roditelja i/ili djece, ali i svih ostalih članova kućanstva. Pritom je neizostavno

osvrnuti se na braću i sestre osoba s invaliditetom. Djeca tipičnog razvoja, odnosno djeca bez teškoća u razvoju, nerijetko budu marginalizirana, odnosno zanemarena od ostatka obitelji, posebno roditelja koji veći dio svoje pažnje, brige i skrbi pridaju djetetu s teškoćama u razvoju (Mikecin, 2023).

Koliko uspješno će se pojedina obitelj nositi sa životnim izazovima odnosno stresorima ovisi o njezinim zaštitnim čimbenicima. „Obiteljska otpornost predstavlja procese suočavanja i adaptacije koji se odvijaju u obitelji kao funkcionalnoj jedinici“ (Walsh, 2006, pp 15, prema Berc, 2012). Otpornost kao sposobnost obnavljanja obiteljskih odnosa nakon stresnog iskustva jedan je od važnijih potencijala za stvaranje emocionalne povezanosti između članova obitelji i za održavanje njene cjelovitosti (Van Hook, 2008, prema Berc, 2012). Walsh je oblikovao koncept kojim objašnjava na koji način obiteljska otpornost nastaje, i to: izgradnjom obiteljskog sustava vjerovanja, stvaranjem modela obiteljske organizacije te komunikacijskih procesa (Walsh, 2006, prema Berc, 2012). Prema Berc (2012) uspješnost obitelji u prevladavanju stresne situacije i prilagođavanju novim okolnostima ovisi o tome na koji način se obitelj uspješno nosi s otežavajućim okolnostima, kako se štiti od djelovanja stresa, na koji način se funkcionalno organizira, te kako uspijeva nastaviti svakodnevni život tijekom trajanja stresne situacije. Stoga je za svaku obitelj osobito važno razvijanje, očuvanje i unaprjeđivanje kapaciteta za otpornost. Pritom se osobito važnim pokazalo poticanje emocionalnih veza između članova obitelji, konstruktivno i zajedničko pronalaženje rješenja problema, te kontinuirana uzajamna podrška i to osobito članu obitelji koji je izložen izvoru stresa (Olson, 2000, prema Berc, 2012). U obiteljima djece s teškoćama u razvoju prilagodljivost je pojam koji se proučava kroz brojna istraživanja radi identificiranja faktora koji doprinose boljoj prilagodbi na novonastalu situaciju u obitelji (Hodapp & Ly, 2005). Slijedom navedenog, obiteljima je potrebno pružiti podršku u percepciji invaliditeta kao zajedničkog izazova, pri čemu će roditelji i djeca biti ojačani ukoliko na teškoće u obitelji gledaju uravnoteženo, kao na obiteljski izazov kojeg podjednako dijele svi članovi obitelji (Rolland, 1999).

Invaliditet

Prema Zakonu o registru osoba s invaliditetom (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2023) „osoba s invaliditetom je osoba koja ima dugotrajna tjelesna, mentalna, intelektualna ili osjetilna oštećenja koja u međudjelovanju s različitim preprekama mogu sprječavati njezino puno i učinkovito sudjelovanje u društvu na ravnopravnoj osnovi s drugima“. Nadalje, Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom (Narodne novine, Međunarodni ugovori, 6/2007, 5/2008) definira invaliditet kao razvojni proces te da nastaje kao rezultat međudjelovanja osoba s invaliditetom i prepreka koje proizlaze iz stajališta njihove okoline te iz prepreka koje postoje u okolini, a koje onemogućavaju njihovo puno i učinkovito sudjelovanje u društvu na ravnopravnoj razini s drugim ljudima.

Sukladno Pravilniku o sastavu i načinu rada tijela vještačenja u postupku ostvarivanja prava iz socijalne skrbi i drugih prava po posebnim propisima (Narodne novine, 79/2014, čl. 28-40), vrste oštećenja dijele se u 4 skupine: tjelesna oštećenja, intelektualna oštećenja, mentalna oštećenja i poremećaji autističnog spektra (PAS).

Djeca s teškoćama u razvoju

Djeca s teškoćama u razvoju su djeca kojoj su temeljem vještačenja utvrđena jedna ili više teškoća u razvoju (Leutar i Buljevac, 2020). Za djecu s teškoćama u razvoju se ne koriste termini poput djeca s invaliditetom ili djeca s posebnim potrebama, iz razloga što se smatra da se pravovremenim i kvalitetnim stručnim postupcima teškoće mogu ublažiti ili u potpunosti otkloniti (Leutar i Buljevac, 2020). Prema podacima Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo, u Republici Hrvatskoj u 2023. godini živjelo je 73.260 djece s teškoćama u razvoju, što predstavlja 11,13 % od ukupnog broja osoba s invaliditetom (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2023).

Osobe s invaliditetom

Prema Zakonu o potvrđivanju Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativni protokol uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (Narodne novine, 6/2007, Leutar i Buljevac, 2020) „osobe s invaliditetom su one osobe koje imaju dugotrajna tjelesna, mentalna, intelektualna ili osjetilna oštećenja, koja u međudjelovanju s različitim preprekama mogu sprječavati njihovo puno i učinkovito sudjelovanje u društvu na ravnopravnoj osnovi s drugima“. U Republici Hrvatskoj u 2023. godini živjelo je 657.791 osoba s invaliditetom, što predstavlja 17 % ukupnog stanovništva Republike Hrvatske (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2023).

Sustavi socijalne podrške

Prema Leutar i Oršulić (2015) socijalna podrška predstavlja proces kojim socijalni odnosi mogu utjecati na tjelesno i/ili mentalno zdravlje. Socijalna podrška doprinosi dobrobiti primatelja djelujući kao čimbenik zaštite od akutnog i kroničnog stresa. U proučavanju funkcioniranja obitelji socijalna podrška predstavlja ključan koncept i može se tumačiti kao zaštitni čimbenik u skrbi za roditeljsku dobrobit. Pritom može obuhvaćati podršku supružnika, skupine za podršku, susjeda, prijatelja, baka i djedova i/ili stručnjaka (Mirfin-Veitan, Bray, & Watson, 1997, prema Milić Babić, 2012). Prema Leutar i Štambuk (2007) obitelj dobiva podršku od rodbine i prijatelja, zdravstvenih djelatnika, prosvjetnih i odgojnih djelatnika, nevladinih organizacija, Crkve, socijalne službe, predstavnika lokalne i regionalne vlasti te predstavnika državne vlasti i drugih. Stoga je od velike važnosti da obitelj bude aktivna jer se jedino takvim načinom može osigurati kvaliteta života osobama s invaliditetom i njihovim roditeljima (Kumar, 2002, prema Leutar i Štambuk, 2007). Socijalna podrška osigurava emocionalnu i informacijsku pomoć roditeljima te ima snažan učinak zaštite od stresa (Pal, Chaudhury, Das, & Sengupta, 2002, prema Milić Babić, 2012). Ublažavanje učinaka stresa može se odvijati uz pomoć dva procesa. Osoba koja dobiva više socijalne podrške može procijeniti stresnu situaciju manje ugrožavajućom nego li osoba s malo ili nimalo socijalne podrške. Socijalna podrška može također ublažiti negativan utjecaj stresa poboljšavajući sposobnost osobe za suočavanje sa stresorom na način da se ona može konstruktivno suočiti s izazovnim situacijama ukoliko su joj dostupni drugi koji pružaju različite oblike emocionalne, praktične ili materijalne podrške (Cohen & Wills, 1985; Stroebe & Jonas, 2003, sve prema Raboteg-Šarić i Pećnik, 2005). Ono što roditeljima djece s teškoćama u razvoju olakšava prilagodbu na stresne situacije je otvoren razgovor i konzultiranje svih članova obitelji, prijatelja i stručnjaka, uzajamni podržavajući odnosi supružnika, te kontinuirana savjetodavna i edukacijska podrška (Heiman, 2002).

Cilj

Cilj rada je dati pregled znanstvenih spoznaja iz područja obitelji djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom, te socijalne podrške - formalne i neformalne koja im se pruža. Na temelju objedinjenih znanstvenih spoznaja donijeti će se zaključci i preporuke u svrhu razvoja, očuvanja i jačanja kapaciteta obitelji djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom.

METODE RADA

Pri detektiranju radova pretražene su sljedeće baze podataka: Researchgate, ScienceDirect, EBSCO, Google Scholar i Hrčak - Portal hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa izvršeno je tijekom mjeseca siječnja i veljače 2024. godine. Pretraga je uključila razdoblje od 1990. do 2023. godine, pri čemu su pretraživane ključne riječi na engleskom i na hrvatskom jeziku. Neke od ključnih riječi koje su bile korištene prilikom pretraživanja: „quality of life of families with children with disabilities“, „quality of life of families with persons with disabilities“, „support for families with children with disabilities“, „support for families with persons with disabilities“, „brothers and sisters of children with disabilities“, „parents of children with disabilities“, „parents of persons with disabilities“, „brothers and sisters of persons with disabilities“, „obitelji djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom“, „roditelji djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom“, „braća i sestre djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom“, „podrška obiteljima djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom“. Pregledom naslova i sažetaka radova, odabrani su radovi koji su objavljeni u cijelosti u nekom od časopisa, radovi koji su se bavili istraživanjem obitelji djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom. Kriteriji isključivanja radova su bili radovi za koje su dostupni samo sažeci, te radovi koji su objavljeni prije 1990. godine.

PREGLED ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Roditelji djece s teškoćama u razvoju svakodnevno su suočeni s brojnim izazovima i stresorima koji se mogu negativno odraziti na njihovu dobrobit. Specifični i ujedno visoki zahtjevi roditeljske uloge, prema rezultatima brojnih istraživanja mogu negativno utjecati na njihovu dobrobit i zdravlje (Ombla, Slišković, Nikolić Ivanišević, Šimunić, i Ljubičić, 2023). Kvaliteta života je podložna promjenama uslijed svih izazova s kojima se suočavaju roditelji, a koji su posebice stresni za roditelje djece s teškoćama u razvoju. Kvaliteta života roditelja djece s teškoćama u razvoju generalno je nešto niža u usporedbi s kvalitetom života roditelja djece tipičnog razvoja te da je povezana s većim brojem čimbenika, primjerice s roditeljskim stresom, socijalnom podrškom ili pak sa strategijama suočavanja (Jelinić, 2022). Pritom majke imaju nižu razinu kvalitete života u odnosu na očeve (Kovač Mišura i Memišević, 2017, prema Buljevac, Liber i Previšić, 2022). One su najčešće glavne njegovateljice svoje djece, pri čemu iskazuju slabije tjelesno zdravlje nego li očevi (Buljevac, Liber i Previšić, 2022). Velik broj istraživanja koja ispituju učinak na obitelj usredotočen je na majku. Konzistentan je zaključak da su majke djece s invaliditetom sklone iskusiti više stresa i simptoma depresije u odnosu na ostale članove obitelji (Dyke, Seonaid, & Leonard, 2008).

Socijalna uključenost roditelja nerijetko je praćena socijalnom izolacijom, izbjegavanjem kontakata, problemima u međuljudskim odnosima i društvenom životu, posebice majki koje su češće socijalno isključene iz razloga što su primarni njegovatelji svoje odrasle djece te velik broj majki prekida radni odnos kako bi se brinule o djetetu (Buljevac, Liber i Previšić, 2022). Pored navedenog, skrb o djetetu s teškoćama u razvoju i/ili osobi s invaliditetom utječe na ograničeno i nekvalitetno provođenje slobodnog vremena, pri čemu roditelji nerijetko provode slobodno vrijeme razdvojeni zbog zahtjevnosti brige i skrbi o djetetu, a ne kao par (Buljevac, Liber i Previšić, 2022). Uključivanjem djeteta u sustav formalne podrške i aktivnosti u kojima može sudjelovati, roditeljima se omogućava sudjelovanje u aktivnostima slobodnog vremena (Caples & Sweeney, 2010, prema Buljevac, Liber i Previšić, 2022).

Poznato je da funkcionalna ograničenja u djece s teškoćama u razvoju rezultiraju zahtjevima za dugotrajnom njegom koji premašuju uobičajene potrebe djece tijekom njihovog razvoja, kao i očekivanja njihovih obitelji, posebice samih roditelja. Dok je pružanje brige i skrbi normalan dio roditeljstva, pružanje visoke razine iste djetetu s teškoćama u razvoju, vremenom može postati izuzetno opterećujuće za roditelja te utjecati na njegovo tjelesno i mentalno zdravlje (Malhotra, Kahn & Bhatia, 2012). Malhotra i suradnici (2012) su proveli istraživanje usmjereno na ispitivanje kvalitete života roditelja djece s intelektualnim teškoćama i autizmom u usporedbi s kontrolnom skupinom – roditelja djece tipičnog razvoja. U istraživanju je sudjelovalo 240 roditelja od 120 djece sa i bez teškoća u razvoju. Rezultati istraživanja su pokazali da roditelji djece s teškoćama u razvoju pokazuju veće opterećenje i narušenu kvalitetu života. Rezultati ovog istraživanja upućuju na potrebu kreiranja javnih politika usmjerenih na razvoj i uspostavu kvalitetnih, ciljanih intervencija i podrške roditeljima djece s teškoćama u razvoju, sa svrhom unaprjeđenja kvalitete njihovog života (Malhotra, Kahn & Bhatia, 2012).

Još jedno istraživanje koje je obuhvatilo 147 roditelja, od kojih je 71 roditelja djece s teškoćama u razvoju i 76 roditelja djece tipičnog razvoja, ispitivalo je kvalitetu života roditelja djece s teškoćama u razvoju. Rezultati su pokazali da roditelji djece s teškoćama u razvoju imaju nižu kvalitetu života u području socijalnih odnosa i okruženja (Yuen Shan Leung & Wai Ping Li-Tsang, 2003). Prikladnom intervencijom bi se roditeljima djece s teškoćama u razvoju osigurala odgovarajuća podrška, kojom bi izgradili socijalnu mrežu u svrhu unaprjeđenja kvalitete njihovog života (Yuen Shan Leung & Wai Ping Li-Tsang, 2003). U slučaju roditeljstva djece s višestrukim teškoćama, pogođena je kvaliteta života tjelesnog i mentalnog zdravlja. Stručnjaci za zdravlje bi trebali biti više svjesni potreba roditelja djece s teškoćama u razvoju. Stoga je potrebno omogućiti više podrške i intervencija, kako bi im se omogućilo unaprjeđenje tjelesnog i mentalnog blagostanja. U tom pogledu bi trebalo organizirati programe osnaživanja roditelja u potrebi koje bi obuhvaćale treninge vještina suočavanja, treninge pozitivnog mišljenja, grupe podrške za samopomoć, te kontrolu stresa (Yuen Shan Leung & Wai Ping Li-Tsang, 2003).

S druge strane, prema istraživanju Boehm i Carter (2019, prema Buljevac, Liber i Previšić, 2022) rezultati pokazuju da su roditelji sveukupno zadovoljni kvalitetom svojeg života, pri čemu su najviše zadovoljstva iskazali u području tjelesnog blagostanja i obiteljskih interakcija, dok je emocionalno blagostanje bilo konstantno nisko. Pokazalo se da roditelji najznačajnijima procjenjuju neformalnu i emocionalnu podršku, odnosno

obiteljske odnose smatraju važnijim nego li podršku drugih osoba (Boehm & Carter, 2019, prema Buljevac, Liber i Previšić, 2022). Pretpostavlja se da su obiteljski odnosi procijenjeni kao najvažniji iz razloga što se obitelji izoliraju od osoba iz okoline, članovi obitelji pružaju skrb i podršku djetetu su teškoćama u razvoju i/ili osobi s invaliditetom, dok si članovi obitelji uzajamno pružaju emocionalnu, praktičnu, informacijsku i financijsku podršku (Buljevac, Liber i Previšić, 2022).

Prisutnost invaliditeta u obitelji uzrokuje stres za roditelje i ostale članove obitelji. Pored utjecaja na roditelje djeteta s teškoćama u razvoju, istraživanja pokazuju kako invaliditet ima dubok utjecaj i na braću i sestre djece s teškoćama u razvoju zbog čega i ovu skupinu treba uzeti u obzir kao i roditelje (Aytekin, 2016).

Prema Wagner Jakab, Cvitković i Hojanić (2006), u slučaju kada je jedno od braće ili sestara dijete s teškoćama u razvoju njihov odnos može imati povoljne i nepovoljne značajke. Prema istraživanju kojeg su proveli Kaminsky i Dewey (2001, prema De Caroli & Sagone, 2013), pokazalo se kako braća i sestre djece s poremećajem iz spektra autizma iskazuju manje njege, intimnosti, te prosocijalnog ponašanja u odnosu na braću i sestre djece sa sindromom Down. Pozitivni učinci za braću i sestre su prvenstveno povezani s karakteristikama ličnosti, a uključuju povećanu toleranciju i svijest o razlikama, brižnu i suosjećajnu prirodu, povećanu zrelost u usporedbi s vršnjacima, te povećano uvažavanje vlastitog zdravlja i sposobnosti (Dyke et al., 2008). Do sličnih rezultata su došli i Burke i Montogemry (2000, prema Wagner Jakab i sur., 2006) prema kojem su braća i sestre djece s teškoćama u razvoju brižnija, tolerantnija, te iskazuju nižu razinu neprijateljskog ponašanja u odnosu na braću i sestre djece bez teškoća u razvoju. S druge strane, braća i sestre djece s teškoćama u razvoju doživljavali su osjećaj posramljenosti i izopćenja od strane svojih vršnjaka. Neki su roditelji navodili da njihova djeca nisu imala „normalan“ odnos sa svojim bratom ili sestrom. Također su smatrali da postoji povećani teret i osjećaj odgovornosti za pomoć u brizi za brata ili sestru s invaliditetom (Dyke et al., 2008). Kao nepovoljne značajke odnosa braće i sestara često se u istraživanjima spominje povećana razina stresa, socijalna izolacija od strane vršnjaka te usamljenost (De Caroli & Sagone, 2013). Pored navedenog, braća i sestre osoba s invaliditetom imaju veću tendenciju razvoja problema u ponašanju kao i internaliziranih problema čemu doprinose i više razine psihičkog stresa roditelja kao i niži socioekonomski status (Tudor & Lerner, 2015). Pokazalo se da su braći i sestrama djece s teškoćama u razvoju nedostajala znanja i vještine o pravilnom ophođenju, brizi i skrbi za brata/sestru s teškoćama u razvoju. Vremenom su usvojili potrebna znanja i vještine te su prihvatili situaciju, čime su se njihove emocije prema bratu/sestri promijenile u pozitivne.

Nadalje, istraživanja pokazuju da su braća i sestre djece s teškoćama u razvoju nerijetko zabrinuta prilikom negativnih pogleda okoline na njihovu braću i sestre, kao i na njihovo ponašanje koje je nerijetko nepredvidivo i teško kontrolirano (Kahraman & Karadayi, 2015, prema Aytekin, 2016). Slijedom navedenog, radije će provoditi vrijeme sa svojom braćom i sestrama u zatvorenom negoli na otvorenom. Razlog tome može biti osjećaj srama što imaju brata/sestru s teškoćama u razvoju, ali i strah da neće moći iskontrolirati ponašanje svog brata/sestre s teškoćama u razvoju u situacijama kada to bude potrebno (Yavuz & Coskun, 2014, prema Aytekin, 2016). Stručnjaci se uglavnom fokusiraju na djecu s teškoćama u razvoju davanjem socijalne podrške, dok njihovi braća i sestre nerijetko ostaju bez iste. Stoga se može reći kako su braća i sestre djece s teškoćama u

razvoju marginalizirani ne samo od strane roditelja već i od stručnjaka (Aytekin, 2016). Smatra se kako bi braću i sestre djece s teškoćama u razvoju trebalo obuhvatiti pružanjem socijalne podrške od najranije dobi, kako bi usvojili potrebna znanja i vještine pravilnog ophođenja i komunikacije sa svojim bratom/sestrom s invaliditetom, te kako bi usvojili metode konstruktivnog nošenja sa stresom, prevladavanja problema odnosno izazova koje stvara prisutnost invaliditeta u obitelji (Aytekin, 2016).

Formalna i neformalna podrška roditeljima djece s teškoćama u razvoju i/ili osoba s invaliditetom doprinosi nižoj razini stresa, anksioznosti i depresije, odnosno višoj razini zadovoljstva kvalitetom života (Walden, Pistrang, & Joyce, 2000, prema Buljevac, Liber i Previšić, 2022). Istraživanja pokazuju da su roditelji frustrirani sustavom formalne podrške, obzirom da iskazuju borbu za realizaciju vlastitih prava, nefleksibilnost sustava, izostanak komunikacije unutar sustava formalne podrške, lošu kvalitetu sustava formalne podrške, izostanak kontinuiranosti skrbi, ali i neprepoznavanje potreba obitelji osoba s invaliditetom (Jonas & Passey, 2005; Yoong & Koritsas, 2012, sve prema Buljevac, Liber i Previšić, 2022). Pristup informacijama kojeg bi trebali omogućiti stručnjaci kroz formalnu podršku, dao bi doprinos socijalnoj uključenosti roditelja djece s teškoćama u razvoju i/ili osoba s invaliditetom, kao i lakšem ostvarivanju različitih prava (Buljevac, Liber i Previšić, 2022).

Kad govorimo o važnosti socijalne podrške usmjerene na sve članove obitelji, Leutar i Štambuk (2007) su provele istraživanje s ciljem ispitivanja izvora podrške roditelja i osoba s invaliditetom u obitelji. S tim u vezi se željelo analizirati emocionalno stanje roditelja i osoba s invaliditetom, ispitati tko im najčešće pruža podršku unutar uže i šire okoline, utvrditi gdje obitelji s invaliditetom pronalaze snagu za nošenje poteškoća vezanih uz invaliditet. U istraživanju je sudjelovalo 710 ispitanika (roditelji osoba s invaliditetom i osobe s invaliditetom) iz svih krajeva Republike Hrvatske koji su činili prigodni uzorak. Istraživano je njihovo emocionalno stanje, tko su im pružatelji podrške, s kim razgovaraju o svojim problemima i gdje pronalaze životnu snagu. Rezultati istraživanja pokazali su kako roditelje osoba s invaliditetom najčešće prati zabrinutost, napetost te emocionalna istrošenost. Pozitivne emocije, poput zadovoljstva, prisutne su kod članova obitelji osoba s invaliditetom, a nešto češće kod samih osoba s invaliditetom. Nađene su statistički značajne razlike između emocionalnih stanja roditelja i osoba s invaliditetom. Rezultati istraživanja pokazuju kako roditelji nisu zadovoljni sveukupno primljenom podrškom. Pritom su najmanje zadovoljni financijskom podrškom. U pogledu podrške, roditelji su najviše fokusirani na svoju užu obitelj i ona je glavni izvor podrške, pri čemu svoj glavni oslonac pronalaze u supružniku, a vrlo rijetko u institucijama i stručnjacima. Udruga je mjesto koje se u određenoj mjeri koristi kao izvor podrške, svakako češće od drugih oblika formalne podrške, ali manje od vlastite obitelji. Stoga se predlaže da se nevladine organizacije više angažiraju i uključe u podršku obiteljima osoba s invaliditetom omogućavajući roditeljima sagledavanje cjelokupne situacije kroz edukaciju i interakciju (Leutar i Štambuk, 2007). U obiteljima djece s teškoćama u razvoju prilagodljivost je proučavana brojnim istraživanjima radi pronalaska čimbenika koji doprinose učinkovitijoj prilagodbi na novonastalu situaciju u obitelji. Slijedom navedenog, očuvanjem obiteljske kohezivnosti obitelji zadržavaju sposobnost prilagodbe različitim životnim okolnostima. (Hodapp & Ly, 2005).

Jačanjem partnerskih odnosa obitelji djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom te dostupnošću socijalne podrške, formalne i/ili neformalne, doprinosi se osnaživanju članova obitelji, što potvrđuje istraživanje Milić Babić (2012). Spomenutim istraživanjem koje je obuhvatilo 308 roditelja djece s teškoćama u razvoju utvrđeno je da je snažniji doživljaj podrške neposredne okoline povezan s manjim roditeljskim stresom. Jednako tako, roditelji doživljavaju manji roditeljski stres ukoliko svoje zdravlje percipiraju boljim te ukoliko su zadovoljni brakom, materijalnim prilikama i socijalnom podrškom okoline. U slučaju izostanka adekvatne formalne podrške, zaštitnu ulogu preuzima neposredna socijalna okolina koja uključuje supružnika, roditelja, prijatelja (Milić Babić, 2012). Snažniji roditeljski stres doživljavaju roditelji djece s teškoćama u razvoju koji su manje zadovoljni brakom, te oni koji procjenjuju svoje zdravlje lošijim i doživljavaju više financijskih teškoća.

Iz rezultata proizlazi potreba za dodatnom intervencijom u pojedinim segmentima obitelji. Šira mreža savjetovališta za obitelji djece s teškoćama u razvoju koordinirana multidisciplinarnim timom stručnjaka unaprijedila bi ukupnu kvalitetu života djeteta i obitelji (Milić Babić, 2012).

Leutar i Oršulić (2015) željele su dobiti uvid u socijalnu podršku i neke aspekte roditeljstva djece s teškoćama u razvoju iz perspektive roditelja na području Dubrovačko-neretvanske županije. Istraživanjem se pokušao razumjeti utjecaj djeteta s teškoćama u razvoju na roditeljstvo te važnost socijalne podrške koju prima obitelj u Dubrovačko-neretvanskoj županiji. U istraživanju je sudjelovao 161 roditelj djece s teškoćama u razvoju. Rezultati provedenog istraživanja su pokazali važnost svih oblika podrške: emocionalne, financijske, praktične i savjetodavne koju dobivaju unutar obitelji, pri čemu se podrška supružnika pokazala kao najvažnija i najviše izražena. Nešto manje prisutna je podrška prijatelja i rodbine kao i zadovoljstvo roditelja takvom podrškom, dok je formalna podrška - institucionalna podrška i podrška stručnjaka najmanje prisutna pri čemu ju roditelji najmanje traže i s njom su nezadovoljni.

ZAKLJUČAK

Invaliditet u obitelji nedvojbeno predstavlja izazov, odnosno izvor je stresa za obitelj. Način na koji će se obitelji nositi s izazovima i stresom ovisi o brojnim zaštitnim čimbenicima. Stoga je za svaku obitelj veoma važno razvijati, čuvati i unaprjeđivati kapacitete za otpornost. Pregledom istraživanja na temu obitelji djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom razvidno je kako su roditelji djece s teškoćama u razvoju, posebice majke kao najčešće glavne negovateljice, svakodnevno suočeni s brojnim izazovima i stresorima, uslijed kojih imaju nižu kvalitetu života od roditelja djece tipičnog razvoja, posebice u području socijalnih odnosa i emocionalnog blagostanja. Slijedom navedenog, razvidna je potreba kreiranja javnih politika koje će obuhvatiti aktivnosti, intervencije i podršku usmjerene na roditelje djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom sa svrhom poboljšanja njihove kvalitete života.

Pokazalo se da su istraživanja uglavnom usmjerena na roditelje djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom, a manje na braću i sestre osoba s invaliditetom. Međutim, osim na roditelje, prisutnost invaliditeta utječe i na ostale članove obitelji, prvenstveno braću i sestre, zbog čega treba uzeti u obzir i ovu skupinu. Istraživanja su pokazala da roditelji ne znaju ili nemaju razvijene kapacitete za nošenje s određenim izazovnim

životnim situacijama. Samim tim nemaju kapaciteta prepoznati potrebu za pažnjom i brigom druge djece unutar obitelji, i većinski su usmjereni na dijete u potrebi, odnosno dijete s teškoćama u razvoju. Istraživanja su pokazala da u slučaju kada je u obitelji jedno od braće ili sestara dijete s teškoćama u razvoju, njihov odnos može imati povoljne i nepovoljne značajke. Povoljne značajke se uglavnom odnose na povećanu toleranciju i svijest o različitostima, brižnost, suosjećajnost, povećanu razinu zrelosti u usporedbi s vršnjacima, te veće uvažavanje vlastitog zdravlja i sposobnosti. S druge strane, nepovoljne značajke uglavnom se odnose na socijalne odnose i emocionalno zadovoljstvo. Pritom su istraživanja pokazala povećanu razinu psihičkog stresa uslijed tereta i osjećaja odgovornosti, osjećaja srama, socijalne izolacije, usamljenosti, što nerijetko dovodi do razvoja internaliziranih problema, kao i problema u ponašanju. Slijedom navedenog, braći i sestrama djece s teškoćama u razvoju potrebno je omogućiti socijalnu podršku kako bi razvili kapacitete što uspješnijeg nošenja sa izazovima koje donosi suživot s osobom s invaliditetom, jednako kao i što im je važno omogućiti što kvalitetnije djetinjstvo i odrastanje kako bi u budućnosti kao odrasli pojedinci mogli uspješno i kvalitetno funkcionirati.

Formalna i/ili neformalna socijalna podrška obiteljima djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom smanjuje razinu stresa, anksioznosti i depresije, te doprinosi boljoj kvaliteti života. Istraživanja pokazuju da su roditelji djece s teškoćama u razvoju uglavnom nezadovoljni primljenom formalnom podrškom, zbog čega su više usmjereni na neformalnu podršku prijatelja i uže obitelji, posebice supružnika koji im ujedno predstavlja glavni izvor podrške.

Pritom nevladine organizacije, odnosno udruge predstavljaju najčešće korišteni vid formalne podrške, iako, kako pokazuju istraživanja, i dalje manje korišten od obitelji. Slijedom navedenog, udruge bi se trebale više uključiti kao pružatelji podrške obiteljima osoba s invaliditetom kroz omogućavanje pristupa informacijama radi lakšeg ostvarivanja brojnih prava i usluga, kontinuiranom provedbom različitih edukacija i savjetovanja kako bi se roditeljima omogućilo sagledavanje cjelokupne situacije, razvoj, očuvanje i jačanje vlastitih kapaciteta i kapaciteta obitelji kroz osnaživanje partnerskih odnosa za nošenje sa svakodnevnim izazovima koje donosi invaliditet u obitelji. Kvalitetnijom i dostupnijom socijalnom podrškom unaprijedila bi se kvaliteta života obitelji osoba s invaliditetom.

LITERATURA

- Aytekin, C. (2016). Siblings of disabled children: a general overview in terms of academic studies. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 16(3), 522-527.
- Berc, G. (2012). Obiteljska otpornost – teorijsko utemeljenje i primjena koncepta u socijalnom radu. *Ljetopis socijalnog rada*, 19(1), 145-167.
- Buljevac, M., Liber, P., Previšić, A. (2022). Kvaliteta života odraslih osoba s intelektualnim teškoćama i njihovih roditelja: spoznaje i specifičnosti. *Ljetopis socijalnog rada*, 29(3), 381-411. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v29i3.481>
- De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2013). Siblings and disability: A study on social attitudes toward disabled brothers and sisters. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1217-1223. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.018>
- Dyke, P., Seonaid, M., Leonard, H. (2008). Siblings of children with disabilities: challenges and opportunities. *Acta Paediatrica*, 98(1), 23-24. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2008.01168.x>

- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping, and future expectations. *Journal of developmental and physical disabilities, 14*(2), 159-171. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1015219514621>
- Hodapp, R. M., & Ly, T.M. (2005). Parenting children with developmental disabilities. In U. T. Luster & L. Okagaki (Eds.), *Parenting an ecological perspective*, (pp. 177-205). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Izješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj u 2023. godini* (2023). https://www.hzjz.hr/wpcontent/uploads/2023/09/Izjesce_o_osobama_s_invaliditetom_2023-1.pdf
- Jelić, V. (2022). *Kvaliteta života roditelja djece s teškoćama u razvoju* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
- Leutar, Z. i Buljevac, M. (2020). *Osobe s invaliditetom u društvu*. Zagreb: Zavod grada Zagreba za socijalni rad.
- Leutar, Z. i Oršulić, V. (2015). Povezanost socijalne podrške i nekih aspekata roditeljstva u obiteljima s djecom s teškoćama u razvoju. *Revija za socijalnu politiku, 22*(2), 153-176. <https://doi.org/10.3935/rsp.v22i2.1219>
- Leutar, Z. i Štambuk, A. (2007). Invaliditet u obitelji i izvori podrške. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 43*(1), 47-61.
- Malhotra, S., Khan, W., Bhatia, M. S. (2012). Quality of life of parents having children with developmental disabilities. *Delhi Psychiatry Journal, 15*(1), 171-176.
- Mikecin, K. (2023). *Braća i sestre osoba s invaliditetom* (Završni rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
- Milić Babić, M. (2012). Neke odrednice roditeljskog stresa u obiteljima djece s teškoćama u razvoju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 48*(2), 66-75.
- Milić Babić, M. (2012). Obiteljska kohezivnost u obiteljima djece s teškoćama u razvoju. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja, 10*(2), 207-223.
- Ombla, J., Slišković, A., Nikolić Ivanišević, M., Šimunić, A., Ljubičić, M. (2023). Kako zaposleni roditelji djece s teškoćama u razvoju usklađuju zahtjeve radne i obiteljske uloge? Kvalitativno istraživanje. *Revija za sociologiju, 53*(1), 67-97.
- Parke, R. D. (2004). Development in the family. *Annu. Rev. Psychol., 55*, 365-399.
- Pravilnik o sastavu i načinu rada tijela vještačenja u postupku ostvarivanja prava iz socijalne skrbi i drugih prava po posebnim propisima* (2014). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_06_79_1477.html
- Raboteg-Šarić, Z. i Pećnik, N. (2005). Neformalna i formalna podrška jednoroditeljskim i dvoroditeljskim obiteljima. *Revija za socijalnu politiku, 12*(1), 1-21.
- Rolland, J. S. (1999). Parental illness and disability: a family systems framework. *Journal of family therapy, 21*(3), 242-266. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00118>
- Šiško, J. (2019). *Kvaliteta života roditelja djece s teškoćama u razvoju* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Tudor, M. E., & Lerner, M. D. (2015). Intervention and support for siblings of youth with developmental disabilities: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 18*(1), 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10567-014-0175-1>
- Wagner Jakab, A., Cvitković, D. i Hojanić, R. (2006). Neke značajke odnosa sestara/braće i osoba s posebnim potrebama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 42*(1), 77-86.
- Wagner Jakab, A. (2008). Obitelj – sustav dinamičnih odnosa u interakciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 44*(2), 119-128.
- Yuen Shan Leung, C., & Wai Ping Li-Tsang, C. (2003). Quality of Life of Parents who have Children with Disabilities. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy, 13*(1), 19-24. [https://doi.org/10.1016/S1569-1861\(09\)70019-1](https://doi.org/10.1016/S1569-1861(09)70019-1)

Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (2007). Preuzeto 20. veljače 2024. sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2007_06_6_80.html

Zakon o potvrđivanju Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom (Narodne novine, Međunarodni ugovori, 6/2007, 5/2008). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2007_06_6_80.html

Zakonu o registru osoba s invaliditetom (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2023). https://www.zakon.hr/z/3178/Zakon-o-Registru-osoba-s-invaliditetom#google_vignette

SOCIOMETRIJSKI POLOŽAJ UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U OSNOVNIM ŠKOLAMA GRADA MOSTARA

SOCIOMETRIC STATUS OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN PRIMARY SCHOOLS OF THE CITY OF MOSTAR

Magdalena PERIĆ BRALO¹, Rea FULGOSI MASNJAK², Tanja JURILJ³

¹Ustanova „Dječji vrtići“ Mostar, Mostar, Bosna i Hercegovina

²Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb, Hrvatska

³Nezaposlena

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Sociometrijski položaj učenika pokazatelj je položaja pojedinca u određenoj skupini te može biti prediktor određenih oblika ponašanja učenika. Cilj ovog rada bio je utvrditi sociometrijski položaj učenika s teškoćama u razvoju u inkluzivnim uvjetima odgoja i obrazovanja. Anketnim upitnikom prikupljeni su podaci od nastavnika, dok je s učenicima proveden sociometrijski test. Podatci su prikupljeni u tri osnovne škole u gradu Mostaru. Sudjelovalo je ukupno 76 učenika i 8 nastavnika. Rezultati ukazuju na niži sociometrijski status učenika s teškoćama u razvoju u inkluzivnim razrednim odjeljenjima u odnosu na učenika bez teškoća u razvoju te da lošiji sociometrijski status učenika s teškoćama u razvoju nije prepoznat od strane njihovih nastavnika. Utvrđena je i razlika između sociometrijskog statusa učenika s teškoćama u razvoju s obzirom na razred koji pohađaju (s obzirom na dob). Može se zaključiti da je potrebno raditi na osvještavanju nastavnika o sociometrijskom položaju učenika s teškoćama u razvoju te raditi na pružanju podrške nastavnicima pri realiziranju aktivnosti koje će biti usmjerene na izgrađivanje boljih međusobnih odnosa učenika s teškoćama u razvoju i bez teškoća u razvoju.

Ključne riječi: sociometrijski položaj, učenici s teškoćama u razvoju, inkluzivni obrazovni uvjeti, nastavnici

ABSTRACT

The sociometric status of students is an indicator of the acceptance of an individual in a certain group and can be a predictor of different forms of behavior. The aim of this research is to determine the sociometric position of students with developmental disabilities in inclusive educational conditions. A questionnaire was particularly designed for gathering data from teachers, while sociometric test was applied on students. The research was conducted in the three elementary schools in Mostar and 76 students and 8 teachers participated. The obtained results show that the sociometric status of students with disabilities in inclusive primary school classes is lower than the sociometric status of students without disabilities and that the lower sociometric status of students with disabilities is not recognized by teachers in inclusive primary school classes. Also, there is a difference between the sociometric status of students with disabilities regarding the class they attend (considering age). It can be concluded that it is necessary to make teachers aware of the sociometric status of students with disabilities and to provide professional support to teachers when implementing activities that will be aimed at building better relations between classroom peers.

Keywords: sociometric status, students with disabilities, inclusive educational conditions, teachers

UVOD

Tijekom života ostvarujemo različite vrste interakcija i uključujemo se u različite formalne i neformalne društvene grupe. Za uspješno funkcioniranje i uključivanje u društvo vrlo je važno uspostaviti primjerene odnose sa osobama na koje smo upućeni u obavljanju svakodnevnih aktivnosti. Svaki pojedinac ima svoj osobni društveni prostor u koji uključuje druge pojedince (Petz, 1992). Interakcije s vršnjacima igraju važnu ulogu izmeđuostalog pri stjecanju socijalnih vještina, usvajanja pravila ponašanja, suočavanja s porazima i pobjedama, zadovoljavanja potrebe za intimnošću, stvaranja slike o sebi (Kolak, 2010).

Tijekom ranog djetinjstva djeca više vremena provode u manjim grupama. Članovi se biraju temeljem instrumentalnih kriterija kao što je dopadljivost pojedinaca kao partnera u igri i razmjena igračaka (Brek, 2008). Polaskom u školu djeca uspostavljaju intenzivnije socijalne kontakte, a vršnjaci snažnije utječu na ponašanje, socijalni, intelektualni i emocionalni razvoj pojedinca (Kolak, 2010).

Socijalne interakcije temelj su socijalnog statusa učenika u razredu, a o njihovoj kvaliteti ovisi uspostavljanje prijateljskih odnosa (Klarin, 2002). Provodeći više vremena s vršnjacima u školskim i izvanškolskim aktivnostima, mladi nastoje postati viđeni, utjecajni i cijenjeni, što nije nužno povezano s prihvaćenošću i simpatičnošću među vršnjacima (Putarek i Keresteš, 2012). Neuspješne socijalne interakcije uglavnom dovode do odbijanja od strane vršnjaka. Djeca koju je vršnjačka skupina odbacila imaju negativan status u skupini i ne mogu ga lako promijeniti. Ta djeca kasnije u životu mogu iskazivati brojne internalizirane i eksternalizirane probleme, što potvrđuje da je vršnjačko odbacivanje relativno stabilna karakteristika (Spasenović, 2008). S druge strane, postoje grupe u kojima su vršnjačke interakcije nezrele i u kojima pojedini članovi grupe nemaju pozitivne i društveno poželjne utjecaje na ostale članove grupe (Joksimović, 2004).

Sociometrija je jedna o tehnika koja je često korištena za utvrđivanje položaja pojedinca u vršnjačkoj skupini. Sociometrijsko testiranje „u širem smislu, oslanja se na pitanja i odgovore kojima učenici komuniciraju vlastito razumijevanje svoje društvene okoline te na promatranje određenog ponašanja kako bi se utvrdila struktura međusobnih odnosa u grupi logičkom, statističkom i grafičkom analizom“ (Jurić, 2004; 204). Cohen i sur. (2007 prema Kolak, 2010) definiraju sociometriju kroz njezinu funkciju kao istraživačku tehniku koja služi proučavanju skupine, kao dijagnostički postupak kojim se treba utvrditi položaj pojedinca u skupini i položaj skupine u široj društvenoj zajednici. Ako govorimo o međusobnim odnosima učenika u školi, sociometrijski status utvrđuje se temeljem učestalosti nominiranja učenika od strane vršnjaka u pozitivnom ili negativnom kontekstu, a grupni status temeljem vršnjačkih odnosa u određenom razrednom odjelu. Kako bi se dobile informacije o položaju svakog pojedinca u grupi, o ostvarenim odnosima u grupi i o funkcioniranju pojedinca u grupi, mogu se izračunati individualni i grupni sociometrijski indeksi (Petz, 1992).

S obzirom da sociometrijski status odražava prihvaćanje pojedinca od strane vršnjačke skupine (Janošević i Petrović, 2015) rezultati sociometrijskog testiranja mogu poslužiti za utvrđivanje čimbenika koji utječu na osjećaj pripadnosti što dalje može poslužiti pri kreiranju mreže podrške, pri planiranju društvenih interakcija i pri pružanju podrške pojedincu u izbjegavanju sukoba i poštovanju različitosti (Hale, 1989).

Dosadašnja istraživanja sociometrijskog statusa učenika s teškoćama u razvoju

Niz je istraživanja koja su bila usmjerena na mjerenje stavova učenika bez teškoća u razvoju o uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redovna razredna odjeljenja. Rezultati većine istraživanja upućuju na pozitivne stavove o uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redovna razredna odjeljenja (Bunch & Valeo, 2004; Voeltz, 1980). Međutim unatoč pozitivnim stavovima istraživanja ukazuju na činjenicu da učenici bez teškoća u razvoju ne uspostavljaju interakciju i ne stvaraju prijateljstva s učenicima s teškoćama u razvoju. Učenici bez teškoća uglavnom navode da se ne bi voljeli družiti s učenikom s teškoćama, da ne znaju o čemu razgovarati s njim, te da ga ne bi pozvali na rođendansku proslavu (Hendrickson et al., 1996).

Istraživanja nam ukazuju da zbog nedovoljno razvijenih socijalnih vještina učenici s teškoćama u razvoju uglavnom imaju lošiji socijalni status što s dobi postaje izraženije (Frostad & Pijl, 2007). Naravno ne smijemo zanemariti niti vrstu teškoća učenika koja je značajan čimbenik sociometrijskog statusa učenika (Stančić, 1990). Pojedini autori navode da učenici s teškoćama u razvoju uglavnom ne mogu zadovoljiti očekivanja vezana za određene oblike ponašanja u učionici što postaje osnova za isključivanje u učionici, a posljedično tome i u ostalim školskim aktivnostima (Reeves et al., 2020). Bak i Siperstein (1987) kao čimbenike koji doprinose razvoju negativnih stavova vršnjaka bez teškoća u razvoju prema vršnjacima s teškoćama u razvoju navode neprikladne oblike ponašanja za vrijeme poučavanja, abnormalnosti u fizičkom izgledu, nedostatne i loše socijalne vještine. Nerijetko kao posljedica isključivanja učenika s teškoćama u razvoju od strane učenika bez teškoća u razvoju javlja se i vršnjačko nasilje i neprijateljsko ponašanje (Prunty, Dupont, & McDaid, 2012).

Većina provedenih istraživanja u regiji i šire bez obzira radilo se o istraživanjima starijeg ili novijeg datuma dovode do istih zaključaka kada je u pitanju sociometrijski status učenika s teškoćama u razvoju. Grkalić i Soldo (1989) bavili su se sociometrijskim statusom učenika s tjelesnim invaliditetom i učenika s kroničnim bolestima koji su pohađali redovne osnovne škole. U zaključcima istraživanja navode da se sociometrijski status učenika ne mijenja s obzirom na kronološku dob, te da činjenica da učenici s teškoćama u razvoju imaju braću i sestre može izrazito pozitivno ili izrazito negativno utjecati na učenikov sociometrijski položaj. Zanimljivo je da su utvrdili kako je niži stupanj invaliditeta povezan s lošijim sociometrijskim položajem učenika. Pored navedenog zaključuju da su učenici bez teškoća u razvoju spremni prihvatiti djecu s teškoćama u razvoju doživljavajući njihovu teškoću kao dio njihove ličnosti što upućuje na to da je sociometrijski položaj učenika rezultat njegovih karakteristika ličnosti. Autorica Stančić (1990) izmeđuostalog utvrđuje da je sociometrijski položaj učenika s intelektualnim teškoćama koji su uključeni u redovne razredne odjele uvelike nepovoljniji u odnosu na vršnjake bez teškoća u razvoju. Još jedno istraživanje provedeno u Hrvatskoj godinu dana kasnije s populacijom učenika s različitim vrstama teškoća u razvoju pokazuje da je 68% tih učenika odbačeno od vršnjaka bez teškoća u razvoju. U najnepovoljnijem položaju našli su se učenici s intelektualnim teškoćama poglavito ukoliko se jave pridružene poteškoće poput problema s ponašanjem, poteškoća s verbalnom komunikacijom ili poteškoća u suradnji s vršnjacima (Nazor i Nikolić, 1991).

Unatoč dugom vremenskom periodu koji je iza nas kada govorimo o modelima pristupa invaliditetu i prelaska s medicinskog na socijalni model te u skladu s tim i prelasku sa integracije na inkluziju učenika s teškoćama u razvoju rezultati novijih istraživanja ne razlikuju se od onih provedenih prije 30-tak godina. Tome govore u prilog i zaključci još jednog istraživanja provedenog u Hrvatskoj. Na uzorku od 189 učenika bez teškoća u razvoju i 19 učenika s teškoćama u razvoju dobiveni rezultati ukazuju na vrlo loš sociometrijski status učenika s teškoćama u razvoju. Naime, od ukupno 19 učenika s teškoćama u razvoju njih 11 su bili „zvijezde odbijanja“. Zanimljiva je činjenica da učenici bez teškoća u razvoju koji su birali učenike s teškoćama u razvoju i sami imaju niži sociometrijski status u svojim razredima. S druge strane učenici s teškoćama u razvoju uglavnom biraju učenike bez teškoća u razvoju koji imaju nižu razinu empatije i empatijske brige (Špelić i Zuliani, 2013).

Opći cilj istraživanja bio je utvrditi sociometrijski položaj učenika s teškoćama u razvoju u inkluzivnim uvjetima obrazovanja. Iz općeg cilja proizašle su sljedeće hipoteze:

H1. Sociometrijski status učenika s teškoćama u razvoju u inkluzivnim razrednim odjelima osnovnih škola je niži od sociometrijskog statusa učenika bez teškoća u razvoju.

H2. Postoji statistički značajna razlika između sociometrijskog statusa učenika s teškoćama u razvoju s obzirom na razred koji pohađaju (s obzirom na dob).

H3. Sociometrijski položaj učenika s teškoćama u razvoju u inkluzivnim razrednim odjelima osnovnih škola različit je od onoga koji procjenjuju nastavnici.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak ispitanika činili su učenici i nastavnici tri osnovne škole s područja grada Mostara koji su pristali sudjelovati u istraživanju. Odabranu su učenici petih, šestih, sedmih i osmih razreda. U svakom razredu bio je uključen po jedan učenik ili učenica s teškoćama u razvoju. Ukupno je bilo ispitano 76 učenika i 8 nastavnika iz 8 razrednih odjeljenja.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u razdoblju od rujna do listopada 2022. godine. Za prikupljanje podataka o sociometrijskom statusu učenika primijenjen je sociometrijski test. Učenici su davali odgovore na 6 pitanja sociometrijskog upitnika. Pitanja su se odnosila na aktivnosti vezane za školu i izvanškolske aktivnosti. Pored sociometrijskog upitnika primijenjen je i anketni upitnik kreiran za potrebe ovog istraživanja. U upitniku je bilo 10 pitanja na koja su odgovore davali nastavnici. Pitanja su bila zatvorenog tipa, a odnosila su se na zapažene značajke međusobnih odnosa učenika.

REZULTATI

Sociometrijsko mjerenje provedeno je u 8 razrednih odjeljenja. Ukoliko je kao odgovor na pitanje iz upitnika napisano ime učenika s teškoćama u razvoju polje u tablici označeno je s plusom (+) ili minusom (-), ovisno o pozitivnom ili negativnom odgovoru. Siva polja označavaju nespominjanje imena učenika s teškoćama u razvoju. Učenici s

teškoćama u razvoju također su sudjelovali u istraživanju. U nastavku slijedi grafički prikaz rezultata (Tablica 1. – Tablica 8.).

Ukupan broj odgovora je 456. Ako od tog broja oduzmemo odgovore učenika s teškoćama u razvoju vodeći se pretpostavkom da neće napisati svoje vlastito ime, dobivamo ukupan broj odgovora, a to je 408. Uvidom u prikazane rezultate vidljivo je da su učenici s teškoćama u razvoju birani 62 puta. Ako uzmemo u obzir da su pitanja broj 1, 3 i 5 okarakterizirana kao pozitivna, a pitanja broj 2, 4 i 6 kao negativna pitanja možemo zaključiti da su prevladala negativna biranja (N =47) u odnosu na pozitivna (N = 15) u omjeru 3,133:1.

Tablica 1. Rezultati sociometrijskog testa razrednog odjeljenja 8.1

Table 2. Results of the sociometric test of class 8.1

| 8.1 | 1. pitanje | 2. pitanje | 3. pitanje | 4. pitanje | 5. pitanje | 6. pitanje |
|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Učenik 1 | | | | | | |
| Učenik 2 | | | | | | |
| Učenik 3 | | | | | | |
| Učenik 4* | | | | | | |
| Učenik 5 | | | | | | |
| Učenik 6 | | | | | | |
| Učenik 7 | | | | | | |
| Učenik 8 | | - | | - | | - |
| Učenik 9 | | | | | | - |
| Učenik 10 | + | | + | | + | |
| Učenik 11 | + | | | | | |
| Učenik 12 | | | | - | | |

*Učenik s teškoćama u razvoju

Tablica 3. Rezultati sociometrijskog testa razrednog odjeljenja 7.3

Table 4. Results of the sociometric test of class 7.3

| 7.3 | 1. pitanje | 2. pitanje | 3. pitanje | 4. pitanje | 5. pitanje | 6. pitanje |
|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Učenik 1 | | | | | | |
| Učenik 2 | + | | | | | |
| Učenik 3 | | | | | | |
| Učenik 4 | | - | | | | |
| Učenik 5 | + | | + | | + | |
| Učenik 6 | | | | | | |
| Učenik 7 | | | | | | |
| Učenik 8* | | | | | | |
| Učenik 9 | | | | | | |
| Učenik 10 | | | | | | |
| Učenik 11 | | | | | | |

*Učenik s teškoćama u razvoju

Tablica 5. Rezultati sociometrijskog testa razrednog odjeljenja 5.a**Table 3.** Results of the sociometric test of class 5.a

| 5.a | 1. pitanje | 2. pitanje | 3. pitanje | 4. pitanje | 5. pitanje | 6. pitanje |
|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Učenik 1 | | | | | | |
| Učenik 2* | | | | | | |
| Učenik 3 | | | | | | |
| Učenik 4 | | - | | | | |
| Učenik 5 | | | | | | |
| Učenik 6 | | | | | | |
| Učenik 7 | | - | | | | |
| Učenik 8 | | | + | | + | |
| Učenik 9 | | | | | | |

* Učenik s teškoćama u razvoju

Tablica 6. Rezultati sociometrijskog testa odjeljenja 6.a**Table 4.** Results of the sociometric test of class 6.a

| 6.a | 1. pitanje | 2. pitanje | 3. pitanje | 4. pitanje | 5. pitanje | 6. pitanje |
|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Učenik 1 | | | | | | |
| Učenik 2 | | | | | | |
| Učenik 3 | | | | | | |
| Učenik 4 | | | | | | |
| Učenik 5* | | | | | | |
| Učenik 6 | | | | | | |

* Učenik s teškoćama u razvoju

Tablica 7. Rezultati sociometrijskog testa razrednog odjeljenja 6.b**Table 5.** Results of the sociometric test of class 6.b

| 6.b | 1. pitanje | 2. pitanje | 3. pitanje | 4. pitanje | 5. pitanje | 6. pitanje |
|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Učenik 1 | | | | | | |
| Učenik 2 | | | | | | |
| Učenik 3 | | | | | | |
| Učenik 4 | | | | | + | |
| Učenik 5 | | | | | | |
| Učenik 6* | | | | | | |
| Učenik 7 | | | | | | |
| Učenik 8 | | | | | | |

*Učenik s teškoćama u razvoju

Tablica 8. Rezultati sociometrijskog testa razrednog odjeljenja 7.a**Table 6.** Results of the sociometric test of class 7.a

| 7.a | 1. pitanje | 2. pitanje | 3. pitanje | 4. pitanje | 5. pitanje | 6. pitanje |
|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Učenik 1 | | | | | | |
| Učenik 2 | | | | | | |
| Učenik 3* | | | | | | |
| Učenik 4 | | | | | | |
| Učenik 5 | | | | | | |
| Učenik 6 | | | | | | |

*Učenik s teškoćama u razvoju

Tablica 9. Rezultati sociometrijskog testa razrednog odjeljenja 6.2

Table 7. Results of the sociometric test of class 6.2

| 6.2 | 1. pitanje | 2. pitanje | 3. pitanje | 4. pitanje | 5. pitanje | 6. pitanje |
|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Učenik 1 | | - | | - | | - |
| Učenik 2 | | | | - | | - |
| Učenik 3 | | | | - | | - |
| Učenik 4* | | | | | | |
| Učenik 5 | | | | | | |
| Učenik 6 | | - | | - | | - |
| Učenik 7 | | - | | - | | - |
| Učenik 8 | | - | | - | | - |
| Učenik 9 | | - | | - | | - |
| Učenik 10 | | - | | - | | - |
| Učenik 11 | | - | | - | | - |
| Učenik 12 | | | | - | | - |
| Učenik 13 | | | | - | | - |
| Učenik 14 | | | | - | | - |

*Učenik s teškoćama u razvoju

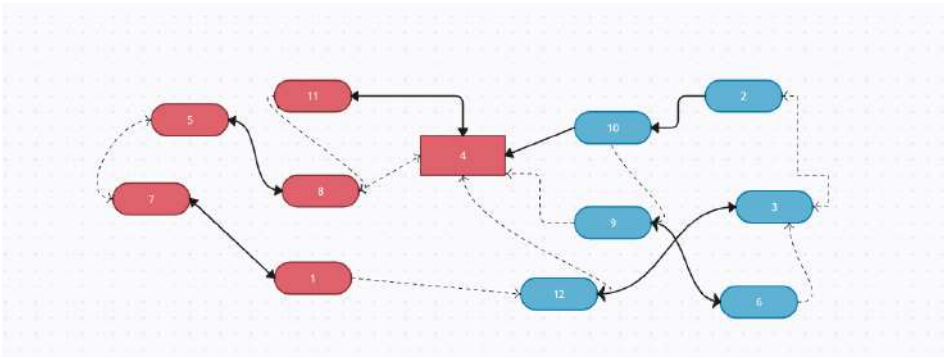
Tablica 10. Rezultati sociometrijskog testa razrednog odjeljenja 7.2

Table 8. Results of the sociometric test of class 7.2

| 7.2 | 1. pitanje | 2. pitanje | 3. pitanje | 4. pitanje | 5. pitanje | 6. pitanje |
|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Učenik 1 | | | | | | |
| Učenik 2 | | - | | - | | - |
| Učenik 3* | | | | | | |
| Učenik 4 | | | | | | |
| Učenik 5 | | - | | - | | - |
| Učenik 6 | + | | + | | + | |
| Učenik 7 | + | | | | | |
| Učenik 8 | | | | - | | - |
| Učenik 9 | | | | | | |
| Učenik 10 | | | | | | |

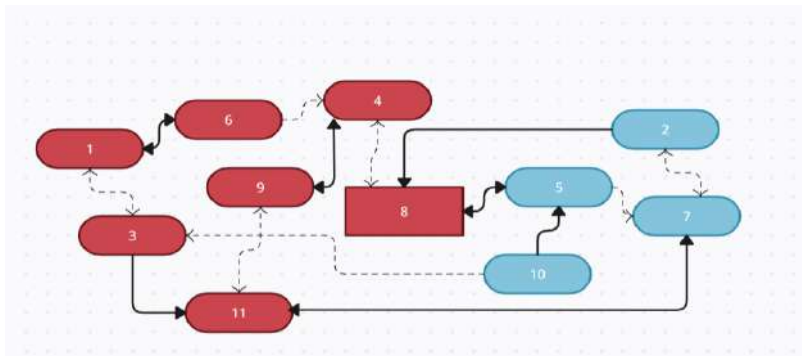
*Učenik s teškoćama u razvoju

Za jasniji prikaz dobiveni podatci u nastavku su prikazani putem sociograma (Slika 1.- Slika 8.). Učenik ili učenica s teškoćama u razvoju označen je svojim brojem i nalazi se u sredini kao plavi ili crveni kvadrat, dok brojevi u plavom ili crvenom krugu označavaju učenike odnosno učenice koji su pozitivno ili negativno odgovorili na pitanja, ili koji nisu uopće spomenuli ime učenika s teškoćama u razvoju. Pune, debele strelice označavaju pozitivne odgovore, a isprekidane, tanke strelice označavaju negativne. Sociogram razrednih odjeljenja 6.a i 7.a prikazani su uz nespominjanje imena učenika s teškoćama u razvoju.



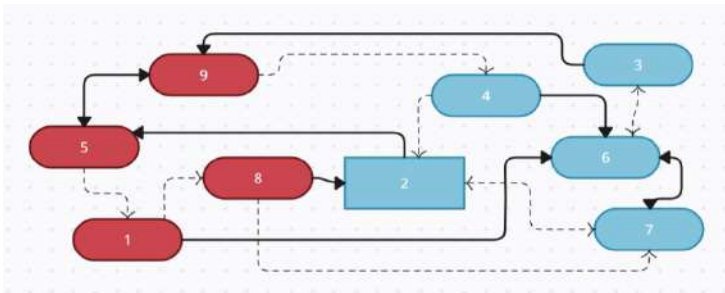
Slika 1. Sociogram razrednog odjeljenja 8.1

Figure 2. Sociogram of class 8.1



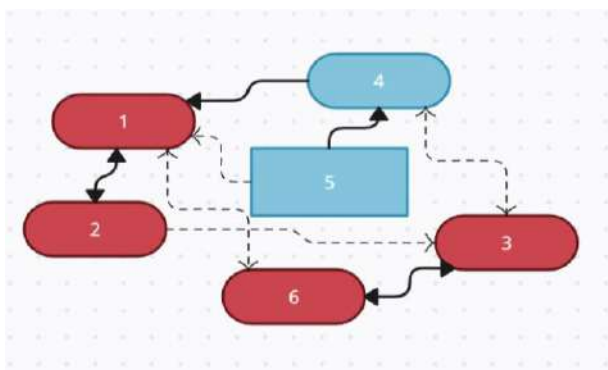
Slika 3. Sociogram razrednog odjeljenja 7.3

Figure 2. Sociogram of class 7.3



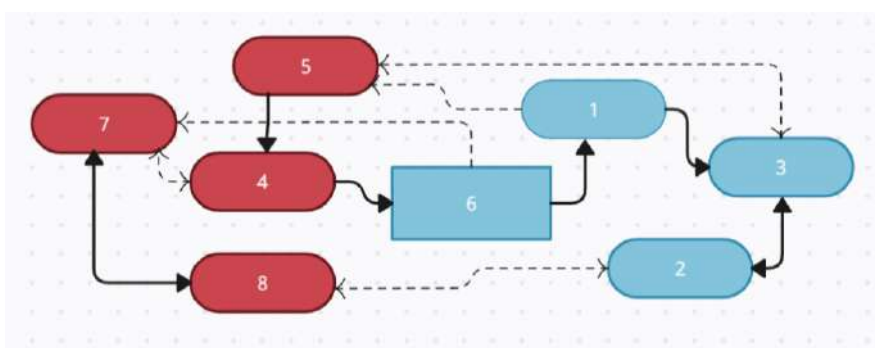
Slika 4. Sociogram razrednog odjeljenja 5.a

Figure 3. Sociogram of class 5.a



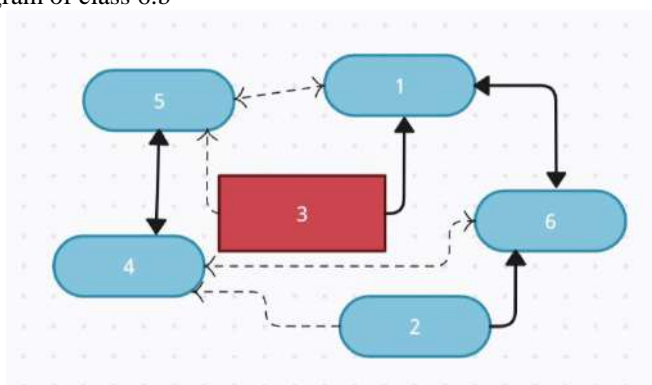
Slika 5. Sociogram razrednog odjeljenja 6.a

Figure 4. Sociogram of class 6.a



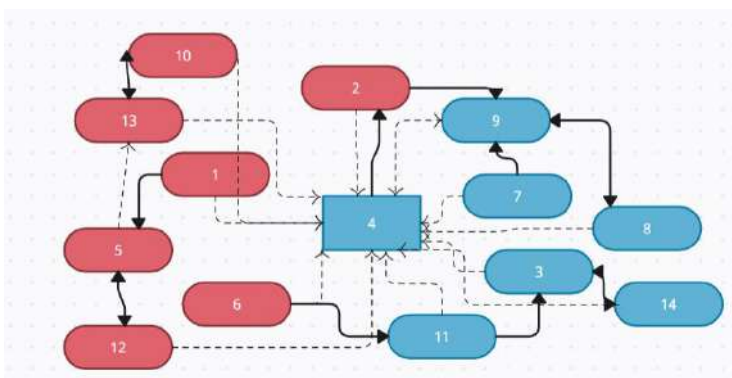
Slika 6. Sociogram razrednog odjeljenja 6.b

Figure 5. Sociogram of class 6.b



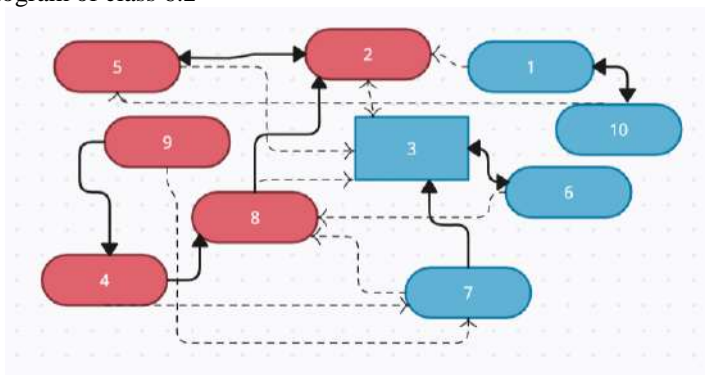
Slika 7. Sociogram razrednog odjeljenja 7.a

Figure 6. Sociogram of class 7.a



Slika 8. Sociogram razrednog odjeljenja 6.2

Figure 7. Sociogram of class 6.2



Slika 9. Sociogram razrednog odjeljenja 7.2

Figure 8. Sociogram of class 7.2

Izračunom individualnog sociometrijskog indeksa (IS) vidljiv je sociometrijski status učenika s teškoćama u razvoju u inkluzivnim razrednim odjeljenjima u kojima je provedeno istraživanje (Tablica 9.).

Tablica 11. Individualni sociometrijski indeks učenika s teškoćama u razvoju

Table 12. Individual sociometric indeks of students with developmental disabilities

| Razredna odjeljenja | IS (+) | IS (-) | IS |
|-----------------------------|-------------|-------------|--------------|
| 8.1 | 0,36 | 0,45 | -0,09 |
| 7.3 | 0,4 | 0,1 | 0,3 |
| 5.a | 0,25 | 0,25 | 0 |
| 6.a | 0 | 0 | 0 |
| 6.b | 0,14 | 0 | 0,14 |
| 7.a | 0 | 0 | 0 |
| 6.2 | 0 | 2,38 | -2,38 |
| 7.2 | 0,44 | 0,88 | -0,44 |
| Ukupan zbroj indeksa | 1,59 | 4,06 | -2,47 |

Temeljem statističkih podataka i uvidom u prikazane sociograme može se zaključiti da je sociometrijski status učenika s teškoćama u razvoju, koji iznosi IS = 2,47, niži od sociometrijskog statusa učenika bez teškoća u razvoju. Time je potvrđena hipoteza H1.

Sociometrijski status učenika s teškoćama u razvoju u inkluzivnim razrednim odjelima osnovnih škola je niži od sociometrijskog statusa učenika bez teškoća u razvoju.

S obzirom na razred koji pohađaju (s obzirom na dob), odjeljenja su podijeljena u dvije grupe. Grupu 1 činili su učenici petog i šestog razreda, a grupu 2 učenici sedmog i osmog razreda. U Tablici 10. prikazan je sociometrijski indeks učenika s teškoćama u razvoju s obzirom na razred kojih pohađaju.

Tablica 13. Sociometrijski indeks s obzirom na razred

Table 14. Sociometric indeks with regard to class

| | | | | | UKUPAN IS |
|-------------------|------------|------------|------------|------------|------------------|
| 1. SKUPINA | 5.a | 6.a | 6.b | 6.2 | |
| | 0 | 0 | 0,14 | -2,38 | -2,24 |
| 2. SKUPINA | 7.a | 7.2 | 7.3 | 8.1 | |
| | 0 | -0,44 | 0,3 | -0,09 | -0,23 |

Temeljem prikazanih podataka iz Tablice 10. vidljivo je da učenici s teškoćama u razvoju koji pohađaju peti ili šesti razred imaju niži sociometrijski status u odnosu na učenike s teškoćama u razvoju koji pohađaju sedmi ili osmi razred. Stoga se može zaključiti da postoji razlike između sociometrijskog statusa učenika s teškoćama u razvoju s obzirom na razred koji pohađaju, međutim s obzirom da druga grupa nije imala ukupan sociometrijski indeks iznad 0 ne možemo reći da se radi o statistički značajnoj razlici. Stoga je hipoteza H2. *Postoji statistički značajna razlika između sociometrijskog statusa učenika s teškoćama u razvoju s obzirom na razred koji pohađaju (s obzirom na dob) djelomično potvrđena.*

Anketni upitnik popunjavali su nastavnici razrednih odjeljenja koja su sudjelovala u sociometrijskom istraživanju. Osam nastavnika odgovaralo je na 10 pitanja iz upitnika. Na pitanje kakav je odnos djece u razredu po njihovom mišljenju, dvoje nastavnika je odgovorilo da je odnos skladan. Isti broj nastavnika odgovorio je da postoje česti sukobi u razredu. Četvero nastavnika odgovorilo je da su odnosi djece u razredu niti previše skladni niti s čestim sukobima. Na pitanje jesu li nastavnici primijetili diskriminaciju među učenicima na osnovu spola, vjere i slično, dvoje nastavnika odgovorilo je s „da“, dok je preostalih šest odgovorilo s „ne“. Na pitanje jesu li primijetili da netko od učenika sam provodi veliki školski odmor, kao i pauze između školskih sati, tri nastavnika je odgovorilo s „da“, dok je njih pet odgovorilo sa „ne“. Šest nastavnika smatra da djece nemaju dovoljno samopouzdanja te da to utječe na njihovo zbližavanje s vršnjacima dok preostala dva nastavnika imaju suprotno mišljenje. Svi ispitani nastavnici navode kako primjećuju da pojedini roditelji ne posvećuju dovoljno pažnje djeci jednako tako smatraju da su učenici s teškoćama u razvoju prihvaćeni od strane vršnjaka iz razreda i da vršnjaci bez teškoća u razvoju pomažu svojim vršnjacima s teškoćama u razvoju u akademskim zadacima. Svi ispitani nastavnici mišljenja su da se vršnjaci bez teškoća u razvoju i s teškoćama u razvoju igraju zajedno za vrijeme odmora kao i izvan školskog okruženja (u slobodno vrijeme). Kada je u pitanju posljednje pitanje iz upitnika o tome jesu li primijetili da drugi učenici ismijavaju učenike sa teškoćama zbog nejednakosti svi ispitani nastavnici odgovorili su sa „ne“. Ukoliko uzmemo u obzir prethodno prikazane rezultate sociometrijskog testa i povežemo ih s odgovorima nastavnika, možemo zaključiti da je potvrđena hipoteza H3. *Sociometrijski položaj učenika s*

teškoćama u razvoju u inkluzivnim razrednim odjelima osnovnih škola različit je od onoga koji procjenjuju nastavnici.

DISKUSIJA

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da su odgovori pozitivnog izbornog statusa veći kod učenika s bez teškoća u razvoju, a da negativni kod učenika s teškoćama u razvoju. Time su potvrđeni rezultati većine starijih i novijih znanstvenih istraživanja, a to je da učenici s teškoćama u razvoju zauzimaju nizak status na sociometrijskoj ljestvici (Roth, 1987). Stančić (1988) je proveo istraživanje s ciljem utvrđivanja sociometrijskoga položaja učenika usporeno ga kognitivnog razvoja u integracijskim uvjetima. Rezultati istraživanja pokazali su da je sociometrijski status učenika usporeno ga kognitivnog razvoja mnogo lošiji od sociometrijskoga statusa učenika bez teškoća u razvoju. Do jednakih rezultata dolaze autori Farmer i Hollowell (1994) kao i Frederickson i Furnham (2001) čijim istraživanjima je potvrđeno da učenici s teškoćama u razvoju imaju lošiji sociometrijski status u odnosu na učenike bez teškoća u razvoju. Nadalje, Siperstein i Leffert (1997, prema Žic i Igrić, 2001) došli su do spoznaje da je oko 16% učenika s intelektualnim teškoćama prihvaćeno u svojim razredima te da ih je 16% odbačeno od strane vršnjaka dok 68% učenika s teškoćama u razvoju ima vrlo mal ili nikakav utjecaj u svom razredu. U skladu s rezultatima prethodno spomenutih istraživanja su i rezultati autorica Žic i Igrić (2001) čiji sociometrijski rezultati pokazuju da djeca s intelektualnim teškoćama nisu prihvaćena od vršnjaka iz razreda. Radilo se o vrlo malom broju vršnjaka koji su bili voljni sjediti s njima u razredu, igrati se nakon škole ili učiti s njima. Jablan i suradnici (2017) proveli su istraživanje kojim se željelo utvrditi postoje li statistički značajne razlike između sociometrijskog statusa učenika s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka bez teškoća u razvoju, ali i učenika sa zdravstvenim teškoćama. Dobiveni rezultati pokazuju da i u ovom slučaju učenici s teškoćama u razvoju postižu najlošiji sociometrijski status, dok se status učenika sa zdravstvenim teškoćama ne razlikuje značajno od statusa učenika bez teškoća u razvoju.

Iznimno zabrinjavaju rezultati koji pokazuju kako nastavnici nisu svjesni lošijeg sociometrijskog statusa svojih učenika s teškoćama u razvoju ako uzmemo u obzir važnost uloge nastavnika u pripremi učenika bez teškoća u razvoju za ostvarivanje interakcija s vršnjacima s teškoćama u razvoju. Niz je autora koji ističe tu važnu ulogu nastavnika naglašavajući da pozitivne promjene u odnosima nisu i ne mogu biti slučajnost (Špelić i Zuliani, 2013). Različiti autori navode kao jedan od zadataka nastavnika informiranje učenika bez teškoća u razvoju o značajkama učenika s teškoćama u razvoju te organiziranje posebno osmišljenih aktivnosti koje će za cilj imati poticanje interakcija među svim učenicima (Staub et al., 1994; Hendrickson et al., 1996; Žic, 2002, sve prema Špelić i Zuliani, 2013). U prilog navedenom idu i spoznaje do kojih su došle autorice Dalić-Pavelić, Fulgosi-Masnjak i Stančić (2004). One su ispitivale utjecaj primjene programa strukturiranih igara na sociometrijski položaj učenika s teškoćama u razvoj u odnosu na vršnjake koji nisu koristili taj program. Rezultati su pokazali da se primjenom strukturiranih igara postigla statistički značajna promjena sociometrijskog položaja učenika s teškoćama u razvoju. Klarin (2002) smatra da dobri vršnjački odnosi pozitivno utječu na razvoj socijalnih vještina te da ponašanje postaje društvenije i prilagodljivije. Kao kognitivna dimenzija prosocijalnog ponašanja razvijaju se društvena odgovornost i moralno rasuđivanje. Učenici koji su ostvarili kvalitetne

socijalne odnose s vršnjacima su društveni, spremni pomoći. Takvo ponašanje je pozitivno potkrijepljeno i prihvaćeno.

ZAKLJUČCI

Ovo istraživanje je provedeno s ciljem utvrđivanja sociometrijskog položaja učenika s teškoćama u razvoju u inkluzivnim uvjetima odgoja i obrazovanja. Dobivenim rezultatima potvrđena je hipoteza H1. *Sociometrijski status učenika s teškoćama u razvoju u inkluzivnim razrednim odjelima osnovnih škola je niži od sociometrijskog statusa učenika bez teškoća u razvoju.* Jednako tako potvrđene su i hipoteza H2. *Postoji statistički značajna razlika između sociometrijskog statusa učenika s teškoćama u razvoju s obzirom na razred koji pohađaju (s obzirom na dob) kao i hipoteza H3. Sociometrijski položaj učenika s teškoćama u razvoju u inkluzivnim razrednim odjelima osnovnih škola različit je od onoga koji procjenjuju nastavnici.*

Dobivene rezultate ne možemo generalizirati s obzirom na veličinu uzorka i neravnomjernu raspoređenost ispitanika s obzirom na razred koji pohađaju međutim unatoč tome dobiveni rezultati u skladu su sa dosadašnjim istraživanjima. Istraživanje bi se moglo proširiti na veći broj ispitanika, a rezultati bi se mogli usporediti s drugim školama u gradu i regiji. Bilo bi zanimljivo obaviti individualne razgovore s učenicima s teškoćama u razvoju i učenicima bez teškoća u razvoju, s njihovim nastavnicima i roditeljima kako bi se bolje razumio sociometrijski položaj učenika u odabranim razrednim odjeljenjima. Također bi bilo korisno istražiti i zašto učenici bez teškoća u razvoju ne biraju učenike s teškoćama u razvoju za prijatelje, te istražiti postoje li razlike s obzirom na vrstu teškoća. Istraživanje bi se moglo primijeniti i na srednjoškolce koji bi zbog veće zrelosti mogli pristupiti ozbiljnije istraživanju od učenika nižih razreda.

Činjenica jeste da učenici s teškoćama u razvoju i dalje nisu prihvaćeni u svim sredinama bez obzira na to što im se sada više nego prije nastoje omogućiti ista prava i mogućnosti u odnosu na učenika bez teškoća u razvoju. Stoga je i dalje jedna od zadaća suvremenog društva pronalaziti načine kako smanjiti jaz između učenika s teškoćama u razvoju i vršnjaka bez teškoća u razvoju.

LITERATURA

- Bak, J. J., & Siperstein, G. N. (1987). Effects of mentally retarded children's behavioral competence on nonretarded peers' behaviors and attitudes: Toward establishing ecological validity in attitude research. *American Journal of Mental Deficiency*, 92(1), 31-39.
- Berk, L. E. (2008). *Child Development* (8 izdanje). Chicago: Pearson.
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76. <https://doi.org/10.1080/0968759032000155640>
- Dalić-Pavelić, S., Fulgosi-Masnjak, R., Stančić, Z. (2004). Utjecaj „Programa strukturiranih igara“ na promjene sociometrijskog položaja učenika s posebnim potrebama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 40(1), 13-24.
- Farmer, T. W., & Hollowell, J. H. (1994). Social Networks in Mainstream Classrooms: Social Affiliations and Behavioral Characteristics of Students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2(3), 143-155. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/106342669400200302>
- Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (2001). The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning

- difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 581-592. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1469-7610.00754>
- Frostad, P., & Pijl, S.P. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Grkalić, Z., Soldo, N. (1982). Sociometrijski položaj tjelesno invalidne i kronično bolesne djece u redovnoj osnovnoj školi. *Defektologija*, 18(1-2), 81-90.
- Hale, A. E. (1989). Sociometry and social chaos. In P. Sternberg & A. Garcia (Eds.) *Sociodrama: Who's in your shoes?* (pp. 174-175). New York: Praeger.
- Hendrickson, J. M., Shokoohi-Hekta, M., Hamre-Nietupski, S., & Gable, R. A. (1996). Middle and high school students' perceptions on being friends with peers with severe disabilities. *Exceptional children*, 63(1), 19-28.
- Jablan, B., Mirković, A., Stanimirović, D. i Vučinić, V. (2017). Sociometrijski status učenika sa razvojnim smetnjama i učenika sa zdravstvenim teškoćama u redovnoj školi. *Beogradska defektološka škola*, 23(2), 9-21.
- Janošević, M. i Petrović, B. (2015). Socijalni status i nasilno ponašanje učenika osnovne škole – efekti na akademsko postignuće. *Primijenjena psihologija*, 8(2), 147-165.
- Joksimović, S. (2004). Uloga vršnjaka u socijalnom razvoju dece i mladih. U S. Krnjajić (Ur.), *Socijalno ponašanje učenika* (str. 37-60). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Klarin, M. (2002). Osjećaj usamljenosti i socijalno ponašanje djece školske dobi u kontekstu socijalne interakcije. *Ljetopis socijalnog rada*, 9(2), 249-258.
- Kolak, A. (2010). Sociometrijski status učenika u razrednom odjelu i školskoj hijerarhiji. *Pedagoška istraživanja*, 7(2), 243-254.
- Nazor, M. i Nikolić, M. (1991). Djeca s teškoćama u razvoju u redovnim školama. *Primijenjena psihologija*, 12(3-4), 123-127.
- Petz, B. (1992). *Psihologijski riječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
- Prunty, A., Dupont, M., & McDaid, R. (2012). Voices of students with special educational needs (SEN): Views on schooling. *Support for Learning*, 27(1), 29-36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01507.x>
- Putarek, V. i Keresteš, G. (2012). Tko je popularan u ranoj adolescenciji? Povezanost percipirane popularnosti sa spolom i usamljenosti. *Društvena istraživanja – Časopis za opća društvena pitanja*, 4(4), 949-968.
- Reeves, P., Ng, S., Harris, M., i Phelan, S.K. (2020). The exclusionary effects of inclusion today: (Re)production of disability in inclusive education settings. *Disability & Society*, 37(4), 612-637. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1828042>
- Roth, N. (1987). *Socijalna interakcija*. Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.
- Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stančić, Z. (1990). Sociometrijski položaj učenika usporenog kognitivnog razvoja u redovnim osnovnim školama i neke njegove hipotetičke determinante. *Defektologija*, 26(2), 177-192.
- Špelić, A. i Zuliani, Đ. (2013). Uloga prosocijalnosti, empatije i sociometrijskog statusa učenika tipičnog razvoja u socijalizaciji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 100-114.
- Voeltz, L. M. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84(5), 455-464.
- Žic, A., & Igrić Lj. (2001). Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(3), 202-211. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00311.x>

MEĐUSEKTORSKA SURADNJA U CENTRU ZA REHABILITACIJU ZAGREB – SLOBOŠTINA

INTERSECTORAL COOPERATION IN THE REHABILITATION CENTER ZAGREB – SLOBOŠTINA

Tena MATIJAŠ, Dajana BULIĆ, Teodora NOT
Centar za rehabilitaciju Zagreb, Zagreb, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Međusektorska suradnja pretpostavka je funkcioniranja sustava rane intervencije u djetinjstvu. Međusobna koordinacija i povezanost ustanova i sustava koji pružaju ranu intervenciju osiguravaju kvalitetniju podršku djeci s neurorazvojnim rizicima ili/i razvojnim teškoćama i njihovim obiteljima. To je vrlo složen proces jer svaki sustav ima svoje složenosti i zasebne protokole. Iako se u zadnje vrijeme sve više govori o ovoj temi u Republici Hrvatskoj sustavi zdravstva, socijalne skrbi i odgoja i obrazovanja još uvijek nisu povezani na način da surađuju, dijele dobrobiti i odgovornosti vezano uz djecu s neurorazvojnim rizicima ili/i razvojnim teškoćama. Nedostatak međusektorske suradnje uzrok je čestih i dugotrajnih traganja obitelji za podrškom i dijagnozom. Stoga su stručnjaci Centra za rehabilitaciju Zagreb, podružnica Slobošтина inicirali suradnju s Domom zdravlja Zagreb – Centar i vrtićima grada Zagreba i okolice s ciljem pravovremenog pružanja podrške djeci s neurorazvojnim rizicima ili/i razvojnim teškoćama i njihovim obiteljima.

Ključne riječi: međusektorska suradnja, rana intervencija, sustav socijalne skrbi, zdravstva i odgoja i obrazovanja

APSTRACT

Intersectoral cooperation is a prerequisite for the functioning of early childhood intervention system. Mutual coordination and connection of institutions and systems that provide early intervention ensure better support for children with neurodevelopmental risks and/or developmental difficulties and their families. It is a very complex process because each system has its own complexities and separate protocols. Although there has been more and more talk about this topic in the Republic of Croatia, the health, social care and education systems are still not connected in such a way that they cooperate, share benefits and responsibilities regarding children with neurodevelopmental risks and/or developmental difficulties. The lack of intersectoral cooperation is the cause of frequent long-term searches of the families for support and diagnosis. Therefore, the experts of the Rehabilitation Center Zagreb, Slobošтина branch initiated cooperation with the Zagreb Health Center - Center and kindergartens in the city of Zagreb and its surroundings with the aim of providing timely support to children with neurodevelopmental risks and/or developmental difficulties and their families.

Keywords: intersectoral cooperation, early childhood intervention, system of social welfare, healthcare and education

UVOD

Međusektorska suradnja uspostavlja okvire suradnje i partnerstva, koji počivaju na najvišoj razini profesionalne odgovornosti i povjerljivosti svih dionika uključenih za dobrobit djece. Organizacije i sustavi rade zajedno na transparentan način, koristeći vlastite resurse, kako bi postigli zajedničke ciljeve pri čemu dijele rizike i koristi. Zajedno se brže i učinkovitije ostvaruju planirani ciljevi, ne gubi se vrijeme, snaga, financijska sredstva i različiti resursi na natjecanje s drugima (Matijaš Bulić, 2021). Koristeći sistemski model, prema autoru Guralniku (2020), koji je sveobuhvatan, multidisciplinarnan i međusektorski sustav koji pruža usluge rane intervencije. Sve sastavnice čine mikrosustav koji posjeduje složene uzajamne obrasce i procedure koje su potrebne da bi se provela aktivnost uz zastupljenost temeljnih principa rane intervencije. U rodilištu se radi novorođenački skrining, s ciljem prepoznavanja i praćenja djeteta kod kojeg se uočavaju pojedina razvojna odstupanja. Stručno praćenje provode specijalisti pedijatri, odgajatelji i stručni suradnici vrtića i stručnjaci specijaliziranih ustanova. Kako bi liječnici i stručni imali informaciju gdje uputiti roditelje, nužna je međusektorska suradnja svih sustava. Nakon sveobuhvatne razvojne procjene, koju provode pružatelji usluge rane razvojne podrške, određuje se potreba i pravo na uslugu, uz koncipiranje programa za svako dijete (Matijaš i Bulić, 2021). U vremenu opservacije prate se jake snage, obilježja i potrebe djeteta i obitelji, sposobnosti i interesi djeteta. Cilj je koncipiranje programa podrške za unaprjeđuje djetetovih kompetencija, smanjenje postojeće teškoće i sprječavanje funkcionalnog pogoršanja te promicanje prilagođavanju roditelja, a time i mogućnost funkcioniranja cijele obitelji. Ovi ciljevi postižu se individualnim odgojno-obrazovnim i terapijskim uslugama za djecu zajedno s planiranom podrškom njihovim obiteljima. Uspješna rana intervencija uključuje praksu usmjerenu na obitelj, utemeljena na dokazima, sudjelovanje i edukaciju roditelja te pružanje iste u djetetovom prirodnom okruženju. Suvremeni koncepti rane intervencije vode računa o postupcima usmjerenim prema djetetu, kao i postupcima usmjerenim na obitelj, na obiteljsku prilagodbu na novonastalu situaciju i strategije članova obitelji (Milić Babić, Franc i Leutar, 2013). Stručnjaci bi trebaju voditi brigu o jedinstvenim razvojnim zahtjevima i snagama djeteta te okolnostima obitelji kako bi provodili uslugu usmjerenu na obitelj. Cilj je potaknuti optimalan rast i razvoj djeteta kako bi ono razvilo svoje potencijale na svim područjima: emocionalnom, socijalnom i kognitivnom. Rano uključivanje djece s teškoćama u razvoju ima posebnu važnost u sustav rane intervencije zbog osjetljivosti tog razdoblja kao i jedinstvene mogućnosti utjecaja na djetetov razvoj s dugoročnim pozitivnim učincima. Usmjerenost obitelji sadrži tri ključna elementa: mogućnosti djeteta, obiteljski izbor i kontrolu odabranih sredstava i razvoj suradnje između stručnjaka i roditelja. Ovim modelom obitelj ima širok raspon mogućnosti za rad s djetetom na dobrobit njega i cijele obitelji, te ga rado prihvaća. Važnu ulogu u svim procesima intervencije ima interdisciplinarna suradnja različitih stručnjaka, temeljem pretpostavke da integracija i koordinacija utječe na bolje ishode rane intervencije (Dunst et al., 2006). Brojna istraživanja ukazuju da dobra koordinacija i suradnja stručnjaka ima za učinak: kvalitetniju dostupnost usluga roditeljima, brži protok informacija potrebnih roditeljima, ojačavanje kvalitete pruženih usluga (Spittle et al., 2007), poboljšanje odnosa roditelja i stručnjaka, te pozitivan utjecaj na kvalitetu života obitelji (Dunst, 2007). Prateći kontekst interdisciplinarnosti i

transdisciplinarnosti unutar sustava rane intervencije, pojavljuje se potreba za identificiranjem i aktivnim sudjelovanjem svih osoba koje su uključene u rani dječji razvoj (Ivšac i Pavliša, 2010). Brojna istraživanja ističu stalnu potrebu za suradnjom obitelji, stručnjaka i zajednice što utječe na poboljšanje komunikaciju među svim stranama. Prijelaz ili tranzicija je proces promjena koji se javljaju u specifičnim periodima života ili odlučujućim trenucima tijekom životnog vijeka. Prijelaz iz jedne sredine u drugu, odnosno iz jedne usluge u drugu te je važan dio ljudskog života. Postoje dvije vrste tranzicije: vertikalnu i horizontalnu tranziciju. Vertikalna tranzicija podrazumijeva promjene koje se događaju u različitim vremenskim periodima, dok horizontalna tranzicija obilježava promjene usluga u istom vremenskom periodu. Proces obuhvaća aktivnosti i događaje koji su usmjereni prevladavanju diskontinuiteta ili disbalansa koji može narušiti djetetovo učenje i daljnji razvoj. Tranzicija donosi promjenu, nove prilike i izazove. Nerijetko te promjene predstavljaju veliki izvor stresa i zahtijevaju velike prilagodbe svih dionika (Konkoli Zdešić, 2018). Roditelji imaju svoju ulogu i u procesu tranzicije djeteta, prolazeći vlastite strahove i tjeskobe (Dockett & Perry, 2007, prema Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Svi dionici moraju aktivno sudjelovati i raditi na izgradnji kvalitetnog partnerstva. Potrebna je roditeljska založenost i trud kako bi partnerski odnos između njih i ustanova bio kvalitetan. U ovom radu govorimo o tranziciji koja podrazumijeva upućivanja djeteta i obitelji drugim pružateljima usluga, u vrtić, školu ili programe lokalne zajednice i predstavlja kontinuitet u nastavku usluge. Priprema djece s teškoćama u razvoju za uspješan prelazak u druge programe trebala bi uključivati suradnju roditelja, odgojitelja i stručnih suradnika u vrtiću, ali i terapeuta koji pružaju re/habilitacijske programe za dijete, kao i pedijataru. Svjetska istraživanja o međusektorskoj suradnji pokazuju kako se praksa i aktivnosti koje olakšavaju suradnju odnose na dobru komunikaciju i partnerstvo svih stručnjaka uz razmjenu relevantnih informacija između ustanova te komunikaciju s obitelji o njihovim očekivanjima (Fontil, 2020). Istraživanje o roditeljskim stavovima, provedeno u Hrvatskoj ukazuje da u procesu promjene programa, zbog nedovoljne informiranosti o istom, prisiljeni su sami tragati i odlučivati, raspituju se o iskustvima drugih roditelja, a najčešće posežu za internetom gdje nailaze na šumu informacija u kojoj se nerijetko izgube. Iskustva roditelja apeliraju na nužnost dobre suradnje i koordinacije između ustanova. Brojna istraživanja provedena među stručnjacima također ukazuje na nisku razinu međusektorske suradnje i komunikacije između ustanova koje upućuju dijete i one koja ga prihvaćaju, a komunikacija se uglavnom temelji na osobnim poznanstvima (Seitz, 2018). Izostanak nacionalnog okvira koji obuhvaća sve sektore i programe rane razvojne podrške ne pridonosi kvalitetu suradnje među sektorima. U Hrvatskoj, 2014. godine Ministarstvo zaduženo za socijalnu skrb, koncipiralo je aplikaciju „SocSkrb“ koja omogućuje stvaranje jedinstvene baze i razmjene podatka korisnika među institucijama javne uprave s ciljem smanjenja administracije i lakšeg ostvarenja prava iz socijalne skrbi. Povezivanjem te usluge sa sustavom eGrađanin, 2017. godine, omogućava se brži i jednostavniji pristup potvrdama te ostvarivanje određenih prava u drugim sustavima. Iste godine, Dom zdravlja Zagreb – Centar, pokreće pilot projekt „Zdravlje.net“ kojim su omogućene elektroničke konzultacije između liječnika Doma zdravlja, specijalista i farmakologa (Matijaš i Bulić, 2021).

Potaknuti iskustvima roditelja koji, su prepušteni sami sebi, tragajući za podrškom i uslugom rane razvojne podrške za svoju djecu, kao i osobnim iskustvom vezanim uz sporost sustava zbog opsežne birokracije, 2019. godine Centar za rehabilitaciju Zagreb pokreće suradnju sa službom zdravstvene zaštite predškolske djece specijalistima pedijatrima, Doma zdravlja Zagreb – Centar . Cilj je bio da se kroz međusektorsku suradnju ubrza proces u kojem dijete i roditelji dobiju podršku i uslugu RI te da skrate traganja i lutanja između ustanova.

METODE RADA

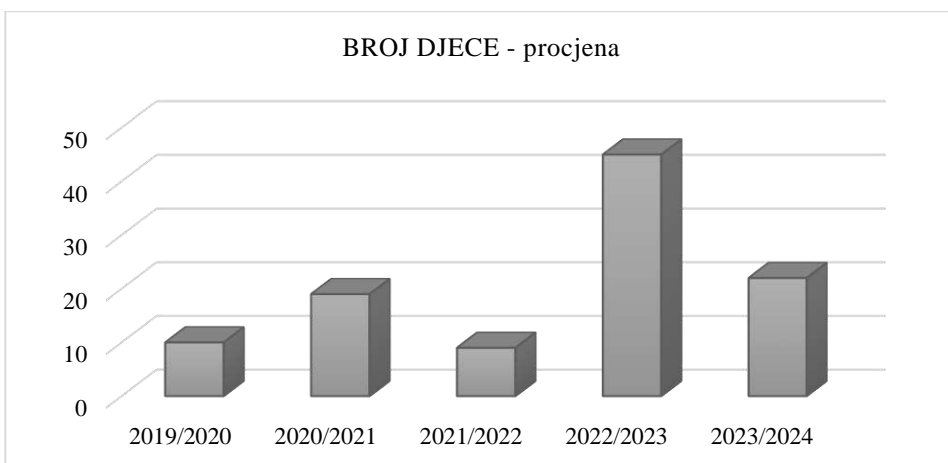
U vremenskom razdoblju od mjeseca studenog 2019. godine do mjeseca travnja 2024. godine kroz međusektorsku suradnju ustanove socijalne skrbi i zdravstvene ustanove obuhvaćeno je 105 djece, Prosječna dob djece iznosi $M = 2.5$ godina u rasponu od šest mjeseci do šest godina.

Prikupljeni su podaci o vremenu provedene rane razvojne procjene, podnošenju zahtjeva u nadležnom Centru za socijalnu skrb (CZSS) i vrijeme službenog uključivanja djeteta u uslugu RI. Deskriptivni podatci iskazani su apsolutnim i relativnim frekvencijama, odnosno postotcima, medijanom i rasponom.

REZULTATI I DISKUSIJA

U periodu od 2019. do 2024 godine od strane liječnika pedijatara i stručnih timova vrtića upućeno je ukupno 105 djece na timsku razvojnu procjenu u sklopu Centra za rehabilitaciju Zagreb, podružnica Soboština. Raspon dobi djece bio je od 6 mjeseci do 6 godina. Nakon provedene timske razvojne procjene u program rane razvojne podrške uključeno je 57 djece. U 20% slučajeva roditelji su s djecom bili usmjereni u druge specijalizirane ustanove usklađene s njihovim potrebama. Kod 25% djece nisu utvrđena razvojna odstupanja u smislu razvojnih teškoća te su roditelji savjetovani o načinu poticanja djece kod kuće. Nakon nekoliko tjedana roditelji bi javljali da se djeca uredno razvijaju. Na Slici 1. vidi se broj upućene djece koji je varirao kroz pedagoška razdoblja, što je bilo povezano i sa pandemijom Covid-19, jer su obitelji manje posjećivali pedijatrijske ordinacije a neki nisu polazili ni vrtić. Slabljenjem pandemije Covid-19, dogodio se i veliki skok i porast broja djece, posebice djece pod štetnim utjecajem različitih ekrana, koji imaju štetan utjecaj na razvoj dječjeg mozga. Kod djece kod koje su uočena razvojna odstupanja koja zahtijevaju uključivanje u podršku roditelji su usmjereni prema svojem nadležnom područnom uredu Zavoda za socijalni rad, uz stručno praćenje u sklopu savjetovanja do uključivanja u program.

Iz Slike 1., vidljivo je kako je ukupan broj dana od procjene pa do službenog uključivanja u uslugu RI u prosjeku 72 dana, odnosno nešto manje od dva i pol mjeseca. Pri tome je u prosjeku prošlo 43 dana od procjene tijekom koje roditelj dobiva informaciju kako podnijeti zahtjev u Zavodu za socijalni rad do mogućnosti predavanja istog zbog obilne administracije. Nadalje, prošlo je još dodatnih 27 dana od kad je zahtjev podnesen do dana kada ga je zaprimila ustanova pružatelja usluga. Zbog velikog raspona vremenskih razdoblja medijalna vrijednost bolje opisuje središnju vrijednost podataka od prosjeka. Prije ostvarene suradnje, to bi bilo razdoblje u kojem roditelji dobivaju informaciju da razvoj njihova djeteta odstupa od tipičnog, no ne i podršku kako se s time nositi.



Slika 1. Prikaz rezultata uključivanja djece u ranu razvojnu procjenu

Figure 1. Presentation of the results of the inclusion of children in early developmental assessment

Kroz ostvarenu suradnju spriječilo se traganje obitelji, jer pedijatri usmjeravaju obitelj na jedno mjesto gdje im se pruža procjena, informacije i podrška što raditi i kako podupirati razvoj svog djeteta. Ujedno se tijekom dva i pol mjeseca do službenog uključivanja u tretman provodi intenzivno savjetovanje obitelji kako se ne bi osjećali sami i izgubljeni. Dobrobit djeteta uvijek se promatra s individualnog aspekta, što obvezuje pojedince i sva javna i privatna tijela da prilagode svoje djelovanje, kako bi se postigao djetetov maksimum (Matijaš i Bulić, 2021). Rezultati dobiveni statističkom analizom pokazuju kako je u razdoblju od dvije pedagoške godine odnosno kalendarski godinu i osam mjeseci došlo do ubrzanja u procesu podnošenja i slanja zahtjeva za 13 dana odnosno dva tjedna. Ovaj model suradnje započeo je našom (CRZ) inicijativom sa zdravstvenom ustanovom Dom zdravlja Zagreb a proširio se 2021. godine na suradnju sa dječjim vrtićima Grada Zagreba. Razmijenila su se iskustva koje ustanove pružaju kroz svoje usluge. Liječnici u domovima zdravlja iznosili su svoju problematiku, poglavito o nedovoljne informiranosti glade usmjeravanja roditelja, u trenutku kada se kod djeteta uoče razvojna odstupanja. Stručnjaci u dječjim vrtićima iznosili su problematiku uključivanja djece s teškoćama u redovite skupine i nedovoljnom informacijom gdje uputiti roditelje na dodatne procjene. U sustavu socijalne skrbi postoji problem sporosti sustava. Isti od roditelja zahtijevaju opsežnu administraciju što produljuje vrijeme procjene i podrške. Potrebno je priložiti medicinsku kao i dodatnu administrativnu dokumentaciju. Socijalni radnik nadležnog CZSS-a upućuje Zahtjev ustanovi socijalne skrbi koja pruža usluge RI, koji se može poslati na više ustanova istovremeno (Matijaš i Bulić, 2021). Po primitku zahtjeva, pružatelj usluga (CRZ) s roditeljem dogovara datum procjene na temelju koje se određuje trajanje i učestalost usluge. Svim ovim izazovima i traganjima roditelji su bili prepuštenosti samima sebi. Ovim modelom, liječnik pedijatar nakon uočavanja odstupanja u razvoju djeteta informira i usmjerava roditelje na procjenu u ustanovu socijalne skrbi koja pruža uslugu rane razvojne podrške. Putem zaštićene virtualne komunikacije uz neizostavnu suglasnost roditelja, pedijatar šalje kontakt stručnjacima ustanove socijalne skrbi (CRZ). Datum procjene dogovara se u minimalnom vremenskom roku. Tako dogovorena

procjena provodi se kroz savjetovanje koje je besplatno, kako bi se utvrdilo postojanje potrebe za upućivanje u zavod za socijalni rad i uključivanje u uslugu rane razvojne podrške. Ponekad je obitelji dovoljno samo savjetovanje, ako dijete nema potrebe za dodatnom uslugom. Isto tako do uključivanja u uslugu dijete i obitelj dobivaju intenzivnu podršku i prate se kroz savjetovanje. Nakon timske stručne procjene pedijatri su putem zaštićene virtualne komunikacije informirani o ishodima, te u slučaju potrebe uključivanja u uslugu izdavalci su nalaz koji je ubrzao proces podnošenja Zahtjeva u Zavodu za socijalni rad i uključivanje u tretman. Rezultati pokazuju kako je povezivanje sustava zdravstva u primarnoj zdravstvenoj zaštiti i pružatelja usluga rane intervencije u sustavu socijalne skrbi dovelo do unaprjeđenja u pružanju usluge u vidu skraćivanja vremena do procjene i podrške te uključivanja u tretman. Potrebno je ojačati rad timova za međusektorsku suradnju, osigurati njihovu lokalnu vidljivost te regulirati obveznost sudjelovanja u radu timova (Ajduković, 2017). Ovaj model suradnje ima velik doprinos i za stručnjake koji surađuju odnosno međusobno izmjenjuju informacije. Pedijatri dobivaju detaljniju sliku djeteta i obitelji koju zbog preopterećenosti poslom i manjka vremena nemaju priliku vidjeti tijekom pregleda. Ovakav oblik komunikacije podržava se i u suvremenoj literaturi, promicanjem razvoja zatvorene internet platforme za razmjenu informacija i konzultacije o pojedinačnom slučaju među sustavima (Ajduković, 2021). Prema Limbrikovom modelu (2018) „Tim oko djeteta“, sve ustanove koje pružaju usluge i podršku djetetu s teškoćama u razvoju i njegovoj obitelji, treba razviti zajednički individualni obiteljski plan podrške, u suradnji s obitelji (Matijaš i Bulić, 2021). To podrazumijeva vrtiće, zdravstvene ustanove i ustanove socijalne skrbi. Ciljevi koji se postavljaju u sklopu individualnog obiteljskog plana podrške trebaju biti funkcionalni u smislu da su svrsishodni i korisni za djetetovo svakodnevno funkcioniranje i osnaživanje funkcioniranja obitelji kako bi sami mogli kontrolirati svoj život, a ne biti ovisni o uslugama. Stoga nam je cilj kroz povezivanje s vrtićima, obuhvatiti ne samo segment praćenja i upućivanja već i stvaranja zajedničkih programa i ciljeva rada. U procesu koncipiranja programa na prvom mjestu je suradnja s roditeljima odnosno obitelji, ali cjelokupnu sliku možemo dobiti jedino kroz međusektorsku suradnju kako bi se vidjelo funkcioniranje djeteta i obitelji u različitim okruženjima.

ZAKLJUČAK

Međusektorska suradnja jedan je od ključnih segmenata u provođenju sustava RI. Istraživanja provedena u Republici Hrvatskoj ukazuju na slabu povezanost sustava zdravstva, socijalne skrbi i odgojno-obrazovnog sustava. Model suradnje Centra za rehabilitaciju Zagreb i pedijataru Doma zdravlja Zagreb – Centar, uz zaštićenih tehnologija, dovela je do ubrzanja pružanja podrške i usluge RI za djecu s neurorazvojnim rizikom i teškoćama u razvoju. Proces pružanja podrške skratio se za dva i pol mjeseca, a s vremenom se skratilo i razdoblje potrebno za podnošenje i slanje zahtjeva od strane Zavoda za socijalni rad za dva tjedna. Za stručnjake i roditelje to je značajan napredak jer pokazuje da su promjene moguće. Ujedno daje temelj za daljnju izgradnju sustava rane intervencije. Po uzoru na zdravstveni sustav koji je povezan s centralnim zdravstvenim informacijskim sustavom, kao i Zavoda za socijalni rad koji je povezan uslugom „SocSkrb“. Potreban je idući korak digitalnog povezivanja svih resora

kako bi se izgradio funkcionalni sustav rane intervencije u Republici Hrvatskoj. Potrebno je glasnije istaknuti važnost povezivanja sektora i jasnije istaknuti uloge pojedinih čimbenika u tome. Korištenjem predloženih aktivnosti i strategija za unaprjeđivanje procesa suradnje može se pridonijeti kvalitetnijem odnosu i vremenskoj brzini usluge. Također, potrebno je djelovati na osnaživanju svih dionika procesa, na većoj razini podrške kroz potporu države i zakonsku regulativu.

LITERATURA

- Ajduković, M. i suradnici (2017). *Indikatori dobrobiti djece*. Zagreb: UNICEF ured za Hrvatsku i Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku.
- Ajduković, M. (2021). *Smjernice za unapređenje međuresorne suradnje u zaštiti dobrobiti djece*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku u suradnji s Društvom za psihološku pomoć; 2021. 20.
- Dom zdravlja Zagreb – Centar. *Zdravlje net PRO*. <https://dzz-centar.hr/projekti/zdravlje-net-pro/>
- Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. In S. Odom, R. H. Homer, M. E. Snell, & J. B. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp.161-180). New York: Guilford
- Dunst, C. J., Trivette, C.M., Hamby, D. W., & Bruder, M. B. (2006). Influences of contrasting natural learning environment experiences on child, parent and family well-being. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18(3), 235-250. <https://doi.org/10.1007/s10882-006-9013-9>
- Fontil, L., Gittens, J., Beaudoin, E., & Sladeczek, I. E. (2020). Barriers to and Facilitators of Successful Early School Transitions for Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(6), 1866-1881. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w>
- Guralnick M. J. (2020). Applying the Developmental Systems Approach to Inclusive Community-Based Early Intervention Programs: Process and Practice. *Infants and Young Children*, 33(3), 173-183. <https://doi.org/10.1097/IYC.000000000000167>
- Ivšac Pavliša, J. (2010). Atipični komunikacijski razvoj i socioadaptivno funkcioniranje u ranoj dobi. *Društvena istraživanja*, 1-2(105-106), 245-254.
- Konkoli Zdešić M. (2018). *Roditeljska potreba za podrškom tijekom tranzicije* (Specijalistički rad). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Limbrick P. (2018). *Primary Interventionists in the Team Around the Child approach: A guide for managers and practitioners supporting families whose baby or infant has a multifaceted condition*. Liverpool: Interconnections.
- Matijaš, T. i Bulić, D. (2021). Promicanje međusektorske suradnje u modelu rane intervencije. *Paediatrica Croatica*, 65(4), 174-179. <https://doi.org/10.13112/PC.2021.30>
- Milić Babić, M., Franc, I. i Leutar, Z. (2013). Iskustva s ranom intervencijom roditelja djece s teškoćama u razvoju. *Ljetopis socijalnog rada*, 20(3), 453-480.
- Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike. *E-usluge socijalne skrbi*. [cited 2021 Nov 16]. <https://mrosp.gov.hr/istaknute-teme/obitelj-i-socijalna-politika/socijalna-politika-11977/e-usluge-socijalne-skrbi-12035/12035>
- Seitz S. (2018). *Tranzicija u ranoj intervenciji* (Specijalistički rad). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Spittle, A. J., Orton, J., Doyle, L. W., & Boyd, R. (2007). Early developmental intervention programs post hospital discharge to prevent motor and cognitive impairments in preterm infants. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, (2), CD005495. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD005495.pub2>

Visković, I. i Višnjić Jevtić, A. (2019). *Je li važnije putovati ili stići? Prijelazi djece rane i predškolske dobi iz obitelji u odgojno-obrazovne institucije*. Zagreb: Alfa

Zakon o socijalnoj skrbi. NN 157/13, 152/14, 99/15, 52/16, 16/17, 130/17, 98/19, 64/20, 138/20. Ministarstvo nadležno za poslove socijalne skrbi. Zagreb: Vlada RH, Ministarstvo nadležno za poslove socijalne skrbi; 2020.

INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA – CHALLENGES AND PERSPECTIVES

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE UČENICA SA SMETNJAMA U RAZVOJU U REPUBLICI SJEVERNOJ MAKEDONIJI – IZAZOVI I PERSPEKTIVE

**Gorica POPOVSKA NALEVSKA, Sneza STOJANOVSKA,
Radmila CVETKOVSKA**

Association „Resource Center for Parents of Children with Special Needs“, Skopje,
North Macedonia

Original scientific paper

APSTRAKT

The right to education is a right of all children, including the ones with disabilities; a right that is protected by many international conventions and laws. Inclusive education is a matter of human rights, but also a matter of good organization and resource management - management of human resources, materials and time. According to the Law on primary education of the Republic of North Macedonia from 2019, the model for fully inclusive education was adopted, according to which special schools for students with disabilities were transformed into primary schools with a resource center. The purpose of this study is to examine the present situation about inclusive education in North Macedonia, by examining the attitudes and opinions of participants who are involved in the educational process - teachers, professional associates and parents, from primary schools. The research was carried out using a questionnaire for professional staff from schools and parents. Questionnaires contained a combination of closed and open type question and Likert scales. The results of this study detected positive but also critical moments and challenges about model for fully inclusive education in regular schools of children with disability that might be useful for policy makers, teachers, and educational researchers.

Keywords: inclusive education, students with disabilities, teachers, parents, challenges, primary school.

APSTRAKT

Pravo na obrazovanje je pravo sve djece, uključujući i djecu sa smetnjama u razvoju; pravo koje je zaštićeno mnogim međunarodnim konvencijama i zakonima. Inkluzivno obrazovanje je pitanje ljudskih prava, ali i pitanje dobre organizacije i upravljanja resursima – upravljanja ljudskim resursima, materijalom i vremenom. Zakonom o osnovnom obrazovanju Republike Sjeverne Makedonije iz 2019 godine usvojen je model potpuno inkluzivnog obrazovanja, prema kojem su specijalne škole za učenike sa smetnjama u razvoju pretvorene u osnovne škole sa resursnim centrom. Svrha ove studije je da se ispita sadašnja situacija o inkluzivnom obrazovanju u Sjevernoj Makedoniji, kroz ispitivanje stavova i mišljenja učesnika koji su uključeni u obrazovni proces – nastavnika, stručnih saradnika i roditelja, iz osnovnih škola. Istraživanje je provedeno putem upitnika za stručno osoblje iz škola i roditelja. Upitnici su sadržavali kombinaciju pitanja zatvorenog i otvorenog tipa i Likertove skale. Rezultati ove studije otkrili su pozitivne, ali i kritične momente i izazove oko modela potpuno inkluzivnog obrazovanja u redovnim školama djece sa smetnjama u razvoju, koji bi mogli biti korisni kreatorima politike, nastavnicima i istraživačima u obrazovanju.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje, učenici sa smetnjama u razvoju, nastavnici, roditelji, izazovi, osnovna škola.

INTRODUCTION

One of the priorities in the reform of the education system is the creation of an inclusive education that will be in function of the student and his developmental and educational needs. Inclusive education means quality education for all and fits into policies for absolute inclusion in schools. This also involves adapting the teaching of the educational needs of children, including those children who have difficulty fitting into the existing education system. The school as a social environment should be an environment suitable for learning and living; an environment open to the community and in which learning is an integral part of life. The inclusion in education is an opportunity for education reforms to focus their attention on creating schools that will meet the needs of all students and the society as a whole; the focus of inclusion is the necessity of adapting schools to the educational needs of the student (Bartolo, 2004). Such schools include diversity and contribute to developing everyone as a person who critically assesses and draws conclusions and builds his attitudes and beliefs. Such organized schools not only support inclusion, but individualism over collectivism by liberating the human capacities that are necessary in the building of a democratic society. Educational inclusion is an opportunity for exceeding approach in education reforms. It is primarily a pedagogical challenge, with the necessary involvement of a great number of experts from different areas necessary for supporting children, especially children with disabilities, in order to maximize their opportunities in the process of upbringing and educating. Learning is most effective in an environment that has interpersonal relationships and interactions, and in an environment in which a student feels respected and recognized (Lambert & McCombs, 1998). It is precisely this that is its essence - how the traditional schools are developed in a way that suits the educational and social needs of each student, and they are shaped to be a place where every student belongs, where every student is accepted and supported by his classmates and all other members of the school community (Steinbeck, 1952). However, the adaptation of schools to the diversity of students is only possible with radical changes in the educational system. Achieving inclusion cannot be done without a cultural reconstruction of the school system (Armstrong, 2003), referring to the reconstruction of the pre-existing culture, educational policies and educational practices, so that they respond to the students with special needs. What is actually needed is change in the principles of the education system: the schools must be transformed from schools with a competitive nature to schools that will apply the individual approach - schools customized to "human nature". Only such a reform can provide a formidable future to students, as well as a formidable future to the society, in general.

To give an overview of the history of inclusive education is not an easy act, knowing that it is a diverse international movement, which takes many forms and is rooted in very diverse social and historical conditions and processes. The idea of inclusive education is promoted in the Salamanca Declaration and Framework for Action (UNESCO, 1994) and UNESCO's "Program for All", which advocate that schools accept all children, regardless of their physical, intellectual, socio-emotional, linguistic and other characteristics, and special schools should be used as a valuable resource for the development of inclusive schools. The fact that inclusion is the center of attention, for a prolonged period, is only a direct indication of the complexity and confusion of the problem. Inclusion requires a holistic and coordinated approach by addressing all socio-

economic, cultural and political barriers that are the basis for the marginalization of certain groups of people. The implementation of inclusive education in Republic of Macedonia brings many challenges. Inclusion is a process by which schools, local education authorities and others develop cultures, policies and practices to include students. The purpose of this study is to determine the factors that represent a significant barrier for quality inclusive education, to give some recommendations for their reduction and to encourage new research and initiatives for improving the conditions for inclusive education of children with disabilities. The recommendations given in the study should encourage teachers what they can make it in existing conditions to improve the quality of educational inclusion.

INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA – ANALYSIS OF LEGAL AND STRATEGIC DOCUMENTS

Inclusion in the educational system in the Republic of Macedonia is a relatively new concept, as in many other countries of South-East Europe, but the real observations and the analysis of the entire documentation lead us to the fact that the relevant institutions have been dealing with the issue of inclusion for 2 decades. The previous decade in Macedonia was marked by an effort to introduce social and educational inclusion of people/children with special educational needs. It was initially introduced through independent pilot projects supported either by the Government (Ministry of Education and the Ministry of Social Policy) or by largest organizations for children's rights (UNICEF) in cooperation with relevant ministries, educational institutions and local non-governmental organizations.

The process of inclusion in Republic of Macedonia started a project activity in 1998 led by the Bureau for Education Development and representatives from the offices of UNESCO and UNICEF, in which teachers from 5 regular elementary schools are trained to work with students with special educational needs and include in their classes students with developmental disabilities, implementing inclusive practice, and in 1999. Also five preschool institutions are included in the project activity. Unlike the documents of other countries, the inclusion in R. Macedonia is mentioned in manuals produced within the framework of various projects Republic of Macedonia.

The first attempts to improve the educational system in Republic of Macedonia are noted in strategic documents, although they are not directly linked to inclusion, not promoting non-discrimination on the basis of disability. The National strategy for the development of education (2005-2015) represents the first attempt to improve the educational system for all students, predicting the improvement of physical access to educational institutions; reducing discrimination in schools (based on gender, skin color, ethnicity, nationality, political affiliation or religion); improving educational experiences and outcomes for all children; increasing care for children with special educational needs; and expansion of opportunities for both preschool education and the years of compulsory primary education (Education Development Strategy 2005-2015). Inclusion as a possible way of education for children with special needs it is mentioned in the National Strategy for Equalizing the Rights of Persons with Disabilities (revised 2010-2018) and the National Program for the Adoption of European Union Law, while being negatively criticized by foreign experts due to inadequate interpretation and presentation. Criticisms

are aimed at the formal placement of special schools in the single education system and the labeling with inclusion of the simple physical placement of children with special needs in regular schools (National Strategy for Equalizing the Rights of Persons with Disabilities disability).

In his study Ombudsman of the Republic of Macedonia (2016), claims:

- The legislation and some relevant bylaws in the Republic of Macedonia, as regards the education of children with disabilities, is not in accordance with the international standards given in the Convention on the Rights of the Child and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities.
- The legislation in the Republic of Macedonia is focused more on the disability of the children as a medical category and to addressing the problems arising from it, rather than towards the potential of the children and their abilities. There is no education system which is subordinated to diversity and the needs of every child (reasonable accommodation), so that the children are categorized and enrolled in educational institutions according to those categorizations. The medical categorization of the children remains to be the way for the child to go forward through the education system, both in conditions of special schools (which are associated with a specific type of disability) and special classes in regular schools (which are also associated with the medical categorization), and this is not a single education system at all.
- The placement of the children with disabilities in separated (special) classes in the regular schools is treated as inclusion by many teachers, even though the practice shows that those children either have or do not have minimal contact with the other children.
- The schools are not adequately staffed and equipped to implement the inclusion of children with disabilities in regular primary education. In addition, there is a lack of suitable and continuous trainings for the school teaching staff in working with children with disabilities, and consequently improvement of the quality of education provided to the children with disabilities. In addition, it is also necessary to make the employees more sensitive to the situation of these children and the significance of their inclusion (Ombudsman of the Republic of Macedonia, 2016, p. 50)

The Comprehensive strategy for education for 2018-2025 of Republic of Macedonia includes a series of measures that envisage increasing the inclusiveness of the educational system, primarily targeting the infrastructure of the educational system, including buildings, equipment, teaching and assistive technologies, the curriculum and program and textbooks for students with special educational needs, ensuring the competences of teachers and professional services that work with students from these groups with in order to provide an adequate environment for learning in general and the inclusion of persons with special educational needs. The continuous presence of foreign experts also contributed to proposed changes in the Law on Basic Education. The first and basic change is the addition of the non-discriminatory policy and the introduction of a ban on discrimination based on mental and physical disabilities (different level of functionality). According to the change of the Law on primary education in 2019, special schools and special classes for students with disabilities were transformed into elementary schools with a resource center and learning support centers. Article 19 of the Law stipulates that in order to support learning for students with disabilities, the primary

school must provide: an educational assistant, a personal assistant, appropriate professional support from a learning support center, an inclusive team and assistive technology upon the recommendation of the expert assessment body and in accordance with the individual educational plan or the modified program. An Individual Educational Plan includes adaptations in the learning outcomes of the curriculum, introduction of specific activities and methods that enable the achievement of the learning outcomes. The modified curriculum, intended for students with complex needs, is prepared for each educational period of primary education and with it determines the learning results based on the competencies with which they should acquire and develop independence, personal development and social relations.

Primary schools with a resource center and learning support centers, through the involvement of experts from various profiles and educational staff from the ranks of employees, but also by using the resources that exist at the local self-government level, provide support in implementing inclusive education in the following areas:

1. Education of students with complex needs for whom it is in their best interest to follow part of the modified program in a primary school with a resource center, and in accordance with the recommendation of the Professional Body for Functional Assessment.
2. Development of specialized services available to all children/students with disabilities regardless of the type of school they attend: sensory integration, Montessori pedagogy/approach, Art therapy and other specialized methods for working with children with disabilities, use of assistive technology, speech therapy treatments, services from special educator and rehabilitator, psychologist, social worker, psychomotor re-education, support of students and parents/guardians, creation of customized teaching materials.
3. Resource services in schools: training and engagement of educational and personal assistants, experts in inclusive teams, support of educational staff, support of students and parents/guardians in inclusive education by a resource special educator and rehabilitator or other professional associate.
4. Resource services in the community: consultation services for all stakeholders in inclusive education (units of local self-government, civil sector, business community, inter-municipal centers for social work, health establishments etc.)

Goal of the research

The main goal of this paper is to examine the present situation of inclusive education of students with disability in Republic of North Macedonia by examining the attitudes and opinions of all participants who are, in any way, involved in the educational process - parents, teachers, and professional service (pedagogues and psychologists), from primary schools. According to the change of the Law on primary education in 2019, special schools and special classes for students with disabilities were transformed into primary schools with a resource center and learning support centers, and they should provide support to regular primary schools. With this change, all students with disabilities are enrolled in regular elementary schools.

WORK METHODS

Research sample

The research sample was randomly selected and consists of 60 teachers, 20 representatives from the professional service (pedagogues and psychologists) from primary schools, 250 parents of children with disabilities and parents of children with typical development. The sample was chosen randomly in each of the 10 primary schools from three geographical regions: Southwest region (municipalities Bitola and Prilep), Central Region (municipality Veles) and South-East region (municipality Valandovo).

Measuring instruments

The research was conducted with a descriptive - analytical method that is adequate and in accordance with the nature and character of the set goals of the research. The analytical method analyzed the views and opinions of the respondents covered in the sample of the research. The research was carried out using a questionnaire for parents of children with disabilities and parents of children with typical development and questionnaire for teachers and professional services (pedagogues and psychologists). The questionnaire contained closed type questions, and a Likert scale of a series of statements, on a three-step scale 1– don't agree 2- partially agree 3 – completely agree about the most significant conditions for quality inclusive education; teachers' competences for working with students with disabilities; the advantages and barriers for quality inclusive education.

Data processing

The data were processed quantitatively and qualitatively using the EXCEL and STATISTICS computer programs. The data were grouped according to the number of matchings in certain categories and then placed in tables. The data were calculated with frequencies for which a percentage was calculated.

RESULT AND DISCUSSION

Inclusive education does not only mean physical accommodation of children with disabilities in the regular school system, it also means inclusion in the work and life of the school. While developing the inclusion process is important, it is also important to develop adequate services that will provide team-approach in resolving problems in the basic public school system. Table 1 shows the results obtained from the attitudes of teachers and professional services (pedagogues and psychologists) from primary schools. In most of the primary schools in the interior of our country, there are no employed special educators and rehabilitators.

Most of the teachers completely agree that they don't have sufficient competences for working with children with disabilities and they need additional trainings and seminars in the field of educational inclusion in order to gain the needed knowledge. The teachers agree that for certain conditions and disabilities, regular schools are a better inclusive environment, especially for the development of social skills, but in terms of achieving higher cognitive goals, they consider homogeneous groups with a smaller number of students, similar to classes in special schools, is better choice.

Table 1. Attitudes of teachers and professional services about the inclusive education of students with disabilities in regular primary schools

Tabela 1. Stavovi nastavnika i stručnih službi o inkluzivnom obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju u redovnim osnovnim školama

| Inclusive education of students with disabilities | Don't agree % | Partially agree % | Completely agree % |
|---|----------------------|--------------------------|---------------------------|
| When in the class there is a child with disabilities, I try to sensitize the children with typical development, but also and their parents. | 1.6 | 19.1 | 79.3 |
| For children with disabilities, I prepare an individual education plan. | 6.7 | 16.6 | 76.7 |
| Inclusion team and parents are involved in the development of individual educational plan. | 26.7 | 15 | 58.3 |
| Teachers have enough competencies to work with children with disabilities. | 66.6 | 16.7 | 16.7 |
| Primary schools with resource centers provide sufficient support in improving professional competencies of teachers for working with students with disabilities in regular schools. | 26.7 | 59.9 | 13.4 |
| We need more training for the implementation of inclusion for students with disabilities in regular schools. | 3.3 | 21.7 | 75 |
| Children with disabilities have higher academic achievements if they are included in regular schools. | 58.3 | 21.7 | 20 |
| Children with disabilities have better socialization if they are included in regular schools. | 16.4 | 23.7 | 59.9 |
| I have difficulty determining criteria for evaluating students with disabilities. | 10 | 16.6 | 73.4 |
| I think that students with disabilities in regular schools should have different certificates and diplomas. | 21.7 | 4.9 | 73.4 |
| Special schools are a better learning environment for severe conditions and disabilities. | 20 | 16.7 | 63.3 |
| Parents of children with typical development are sensitized towards students with disabilities. | 16.7 | 25 | 58.3 |
| I believe that the two-sided model of education for students with disabilities is more suitable for the conditions and culture of our country. | 15 | 21.7 | 63.3 |
| Employment of special education teachers and rehabilitators is necessary in every regular school. | / | 16.5 | 83.5 |
| Regular schools have infrastructural accessibility around and inside the school. | 83.5 | 16.5 | / |
| Regular schools have assistive technology and didactic aids for students with disabilities. | 73.4 | 25 | 1.6 |
| Regular schools are ready to provide quality education for students with disabilities. | 70.5 | 8.4 | 21.1 |
| Inclusive education is successful. | 25.6 | 24.2 | 50.5 |

Most of them believe that the two-sided model of education for students with disabilities is more suitable for the conditions and culture of our country. Inclusive education is still a controversial concept, as researchers and educators have still concerned about the effects of inclusion (Sharma et al., 2008). Statistically more of them believe that all students will have more social than academic benefits. Finally, the results show that many of students in classrooms, teachers' reluctance, and curriculum are the main barriers to the implementation of inclusive education in our educational system. Most of the teachers partially agree that primary schools with resource centers provide sufficient support in improving professional competencies of teachers for working with students with disabilities in regular schools. Although the work and services that should be provided by primary schools with a resource center are regulated by the Law on primary education and regulations, practice shows that this process is slow and not all primary schools are familiar with the services they can receive. Teachers must have the support they need to educate all children in their classes. This support may be needed in the form of extra planning time, educational assistants, specific training in teaching methods or learning styles or even environmental aids, such as appropriate desks and other physical materials for students. All students can benefit from a variety of learning styles and teaching methods being utilized in the classroom. Open communication and coordinated planning between teachers, pedagogical- psychological service, and special education staff are essential for inclusion to work. Time is needed for teachers and specialists to meet and create well-constructed plans to identify and implement modifications, accommodations, and specific goals for individual students. The results show that regular primary schools are still not fully accessible both in terms of architectural accessibility and in terms of assistive technology and didactic resources needed for the education of students with disabilities. The general attitude of majority of teachers is that primary schools are not yet fully prepared for quality inclusive education according to the specific needs of students with disabilities.

Table 2. presents the attitudes of parents of children with typical development (P1) and parents of children with disabilities (P2) regarding inclusive education in primary schools in the Republic of North Macedonia.

Both groups of parents believe that inclusion would contribute more in terms of the child's social development, but that in terms of academic progress, it might be better for the children to be in special schools. Attending regular education will improve the general well-being of the children, they will be more empathetic and gain more confidence, parents believe. Both groups of parents agree that the teaching staff is not qualified enough to educate students with disabilities and think that there is a lack of special educators and rehabilitators in regular schools. Most of parents believe that inclusion should not be implemented at any cost, especially in conditions where schools are not sufficiently accessible and do not have material and technical conditions, or staffed Inclusion teams. Most of the parents do not agree that the current conditions in regular schools can provide quality inclusive education and think that should be an opportunity for education both in regular schools and in special schools.

Table 2. Attitudes of parents about the inclusive education of students with disabilities in regular elementary schools

Tabela 2. Stavovi roditelja o inkluzivnom obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju u redovnim osnovnim školama

| Inclusive education of students with disabilities | Don't agree % | | Partially agree % | | Completely agree % | |
|---|---------------|------|-------------------|------|--------------------|------|
| | P1 | P2 | P1 | P2 | P1 | P2 |
| When in the class there is a child with disabilities, teachers try to sensitize the children with typical development, but also parents. | 3.6 | 4.7 | 31.7 | 21.3 | 64.7 | 74 |
| Inclusion team and parents are involved in the development of individual educational plan. | 23.5 | 45.5 | 66.9 | 25.7 | 9.6 | 28.8 |
| Teachers have enough competencies to work with children with disabilities. | 68.8 | 72 | 2.5 | 6 | 28.7 | 22 |
| Primary schools with resource centers provide sufficient support in improving professional competencies of teachers for working with students with disabilities in regular schools. | 9.9 | 18.3 | 21.3 | 23.1 | 68.8 | 58.6 |
| Teaching staff in regular schools is qualified for good implementation of inclusive education for students with disabilities. | 54 | 60 | 33 | 20 | 13 | 20 |
| Children with disabilities have higher academic achievements if they are included in regular schools. | 47 | 20 | 10 | 30 | 43 | 50 |
| Children with disabilities have better socialization if they are included in regular schools. | 33 | 13 | 10 | 23 | 57 | 64 |
| I think that students with disabilities in regular schools should have different certificates and diplomas. | 37 | 43 | 10 | 30 | 53 | 27 |
| Special schools are a better learning environment for severe conditions and disabilities. | 23 | 34 | 17 | 33 | 60 | 33 |
| Parents of children with typical development are sensitized towards students with disabilities. | 7 | 7 | 23 | 17 | 70 | 58 |
| I believe that the two-sided model of education for students with disabilities is more suitable for the conditions and culture of our country. | 7 | 17 | 47 | 36 | 47 | 47 |
| Employment of special education teachers and rehabilitators is necessary in every regular school | / | / | | 11 | 78 | 89 |
| Regular schools have infrastructural accessibility around and inside the school. | 78 | 86 | 10 | 10 | 2 | 4 |
| Regular schools have assistive technology and didactic aids for students with disabilities. | 72 | 76 | 18 | 18 | 10 | 6 |
| Regular schools are ready to provide quality education for students with disabilities. | 40 | 57 | 46 | 26 | 24 | 17 |
| Inclusive education is successful. | 8 | 12 | 62 | 57 | 30 | 31 |

The three groups of respondents (parents of children with typical development and disabilities, teachers and professional services) were asked what are the advantages and

barriers for inclusive education. The comparative analysis of the results of the responses showed the following advantages and barriers of inclusive education.

Advantages of inclusive education:

- Inclusive education helps in developing: empathy, altruism, humanity, respect for diversity and acceptance of every child;
- Contributes to the socialization of all children;
- Develops a sense of equality and belonging, helps overcome stereotypes, prejudices and discrimination.

Barriers for inclusive education:

- Lack of adequate staff and technical conditions for improving the quality of inclusive education;
- Lack of education, training and motivation of the teaching staff and professional services;
- Lack of education for both parents of children with typical development and parents of children with disabilities;
- Slow removal of physical barriers;
- Need for compliance and changes in legal legislation at all levels of education from pre-school to higher education.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

One of the new methods in education system in North Macedonia is transformation of special schools into primary schools with a resource center. All bylaws have been adopted in accordance with the new Law on Primary Education to support the process for transformation of special schools into primary schools with a resource center that should provide professional assistance and support of the municipal primary schools where students with disabilities are enrolled. The results obtained from the research show that in practice this process takes place slowly and that not all the conditions for quality inclusive education have been created yet. The recommendations of this research are related to the detected shortcomings in the process of full inclusion.

Regarding architectural barriers in regular primary schools:

- to build access ramps at the entrance of the school building according to world standards that will be adequate and safe for use by students with special needs;
- to build mobile elevators or to acquire electric carts with caterpillars that are adapted for climbing stairs;
- to adapt school toilets and make them functional for use according to the needs of students with disabilities;
- to leave enough space in the classrooms for students with disabilities who use a wheelchair or other mobility aid can manage better and have no obstacles during the movement;
- to adapt the gymnasiums in schools according to the needs of students with special needs;
- to install Braille markings, tactile paths and strips with a high contrast yellow color in schools, which would facilitate movement and orientation through the premises of the school building for visually impaired students.

Regarding the educational process in regular primary schools:

- every primary school has at least one special educator and rehabilitator employed;
- to increase the cooperation between the inclusive team in regular schools and primary schools with resource centers;
- constantly hold trainings for teaching staff to work with students with disabilities;
- a transparent system for evaluating the professional development of teachers and professional associates that is connected to the system for advancement in titles.
- to procure appropriate didactic materials and assistive technology for students with disabilities;
- to prepare study sheets and tests adapted to the needs of students with disabilities;
- the final certificates of students who worked according to IEP should be different from the certificates of other students. With this, there will be a better record of the functionality and level of achievement of students with disabilities when enrolling in the next level of education;
- the employment of more educational assistants as well as personal assistants in schools;
- constant cooperation with the families of students with special educational needs is recommended.

REFERENCES

- Armstrong, F. (2003). *Spaced out: Policy, difference and the challenge of inclusive education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- 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>
- Bartolo, P. (2004). Recent developments in inclusive education in Malta. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2), 65-91.
- Lambert, N., & McCombs, B. (1998). *How students learn: reforming schools through learner-centered education*. Washington, D.C: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10258-000>
- Ministry of Education and Science. (2018). *Education Strategy for 2018-2025 and Action Plan*, Skopje: Ministry of Education and Science of the Republic of Macedonia. <http://mrk.mk/wp-content/uploads/2018/10/Strategija-za-obrazovane-ENG-WEB-1.pdf>
- Ministry of Education and Science. (2019). *Zakon za osnovno obrazovanie* [Law for elementary education], Skopje: Ministry of Education and Science of the Republic of Macedonia. <https://www.slvesnik.com.mk/Issues/dc070a58a138483aa68da4517a10ac1e.pdf>
- Ministry of Education and Science. (2020). *Упатство за начинот на соработка помеѓу основните училишта со ресурсен центар, центрите за поддршка на учењето и другите основни училишта* [Guidance on how to cooperate between primary schools with a resource center, learning support centers and other primary schools], Skopje: Ministry of Education and Science of the Republic of Macedonia. [https://mon.gov.mk/stored/document/Upatstvo%20za%20nacinot%](https://mon.gov.mk/stored/document/Upatstvo%20za%20nacinot%20)

20na%20sorabotka%20pomegu%20OU%20i%20OU%20so%20resursen%20centar.pdf

- Ombudsman of Republic of Macedonia. (2016). *Кон инклузивно образование - Извештај од истражување за вклученост на децата со посебни потреби во редовното основно образование* [Towards inclusive education - Report of the conducted research regarding inclusion of children with disabilities in regular primary education], Skopje: UNICEF. <https://www.unicef.org/tfymacedonia/macedonian/resources.html>
- Smith, P. (2007). Have We Made Any Progress? Including students with intellectual disabilities in regular education classrooms. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(5), 297-309. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2007\)45\[297:HWMAPI\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2007)45[297:HWMAPI]2.0.CO;2)
- Steinbeck, J. (1952). *East of Eden*. New York: Penguin.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2010). *'Education for All 'EFA' Global Monitoring Report Reaching the Marginalized; Regional Overview, Sub-Saharan Africa'*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187279>

ZDRAVSTVENA ZAŠTITA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA

HEALTH SERVICE FOR CHILDREN WITH SPECIAL CARE NEEDS

**Robert KARLO^{1,2}, Vanja ŽUFIC¹, Klara KARLO³, Jakov
MIHANOVIĆ^{1,2}, Oliver JURIC¹**

¹Opća bolnica Zadar, Služba za kirurgiju, Zadar, Hrvatska

²Sveučilište u Zadru, Odjel za zdravstvene studije, Zadar, Hrvatska

³Main-Kinzig-Kliniken, Gelnhausen, Germany

Stručni rad

APSTRAKT

Liječenje djeteta s posebnim potrebama može varirati ovisno o vrsti i ozbiljnosti tih potreba i važan je aspekt javnog zdravstvenog sustava koji se fokusira na pružanje specijalizirane medicinske skrbi te podrške za djecu koja imaju različite fizičke, mentalne, emocionalne ili socijalne potrebe. Ključno je prilagoditi pristup individualnim potrebama djeteta, a to obično zahtijeva suradnju između roditelja, stručnjaka za zdravstvo, obrazovanje i socijalne usluge. Koordinacija skrbi: Potrebno je osigurati da postoji dobra komunikacija svih stručnjaka koji su uključeni u skrb djeteta, uključujući liječnike, terapeute, učitelje i socijalne radnike. Terapije: Dijete s posebnim potrebama može imati koristi od različitih terapija, kao što su fizikalna terapija, logopedska terapija, terapija igrom ili terapija ponašanja. Ovisno o potrebama djeteta, terapije se mogu prilagoditi kako bi se potaknuo najbolji mogući napredak. Edukacija i podrška obitelji: Obrazovanje obitelji o stanju djeteta i kako im pružiti podršku ključno je za uspješno upravljanje posebnim potrebama djeteta. Obitelj također može tražiti podršku od drugih roditelja koji imaju iskustva sličnih situacija, kao i od organizacija koje pružaju podršku obiteljima s posebnim potrebama. Kvalitetna skrb i ljubav: Bez obzira na dijagnozu ili stanje djeteta, pružanje ljubavi, podrške i kvalitetne skrbi ključno je za njihov opći dobrobit. Ohrabrivanje djetetove samostalnosti i podrška u razvoju njihovih vještina i interesa i za vrijeme liječenja poboljšava psihofizičko stanje djeteta. Važno je napomenuti da je svako dijete jedinstveno i da će liječenje biti individualno prilagođeno njihovim potrebama. Suradnja s kvalificiranim stručnjacima i podrška obitelji ključni su za uspješno upravljanje posebnim potrebama djeteta. Praćenje napretka: Redovito praćenje djetetovog napretka i prilagođavanje plana liječenja prema potrebi bit će ključno za osiguranje da dobiva najbolju moguću skrb. Važno je napomenuti da je svako dijete jedinstveno i da će liječenje biti individualno prilagođeno njihovim potrebama. Suradnja s kvalificiranim stručnjacima i podrška obitelji ključni su za uspješno liječenje i održano zdravlje djece za vrijeme boravka u bolnici i kućnoj njezi.

Ključne riječi: liječenje djece, edukacija, posebna skrb, prilagođeni uvjeti

ABSTRACT

The treatment of a child with special needs can vary depending on the type and severity of those needs and is an important aspect of the public health system that focuses on providing specialized medical care and support for children who have different physical, mental, emotional or social needs. The key is to adapt the approach to the individual needs of the child, and this usually requires cooperation between parents, health, education and social services professionals. Coordination of care: It is necessary to ensure that there is good communication between all professionals involved in the child's care, including doctors, therapists, teachers and social

workers. Therapies: A child with special needs can benefit from various therapies, such as physical therapy, speech therapy, play therapy or behavior therapy. Depending on the child's needs, therapies can be tailored to encourage the best possible progress. Family education and support: Educating the family about the child's condition and how to support them is key to successfully managing the child's special needs. The family can also seek support from other parents who have experienced similar situations, as well as from organizations that provide support for families with special needs. Quality care and love: Regardless of a child's diagnosis or condition, providing love, support and quality care is essential to their overall well-being. Encouraging the child's independence and supporting the development of their skills and interests during treatment improves the child's psychophysical condition. It is important to note that each child is unique and that the treatment will be individually adapted to their needs. Collaboration with qualified professionals and family support are key to successful management of a child's special needs. Monitoring progress: Regularly monitoring your child's progress and adjusting the treatment plan as needed will be key to ensuring that he is receiving the best possible care. It is important to remember that every child is unique and that treatment will be individually tailored to their needs. Cooperation with qualified specialists and family support are key to successful treatment and maintained health of children during their stay in hospital and home care.

Keywords: treatment of children, education, special care, adapted conditions

UVOD

Djeca s posebnim zdravstvenim potrebama definirana su kao „ . . . oni koji imaju ili su pod povećanim rizikom od kroničnog fizičkog, razvojnog, bihevioralnog ili emocionalnog stanja i koji također zahtijevaju zdravstvene i srodne usluge vrste ili količine izvan one koju općenito zahtijevaju djeca“ (McPherson et al., 1998). Svako dijete koje ispunjava ove kriterije u okruženju rane skrbi i obrazovanja treba imati ažuran plan skrbi, koji će ispuniti njihov pružatelj primarne zdravstvene zaštite uz doprinos roditelja/staratelja, koji će biti uključen u njihov zdravstveni karton na licu mjesta i lako dostupan onih koji brinu o djetetu (Center, A. D. R., 2015).

Skrb usmjerena na obitelj

U posljednjih 15 godina zdravstvena skrb djece i odnos obitelji i zdravstvenih djelatnika značajno se promijenio. Uloga roditelja/skrbnika pomaknula se od pacijenata do partnera s pružateljem zdravstvenih usluga; a „dobar pacijent“ se promijenio od bespogovornog slušanja savjeta do dobrog partnera koji aktivno sudjeluje u odlukama i zagovara usluge za svoje dijete. „Skrb usmjerena na obitelj“ uključuje pružanje obiteljske zdravstvene skrbi i drugih usluga na temelju obiteljskih potreba, prioriteta i pogodnosti, a ne onih pružatelja usluga ili samog djeteta. Usluge usmjerene na obitelj dokaz su predanosti programa obiteljskim partnerstvima i podršci razvoju djeteta i obitelji.

Individualizirana njega

Individualizacija znači prepoznavanje karakteristika koje svako dijete čine jedinstvenim i planiranje programa koji odgovara tim razlikama. Individualizacija omogućuje obiteljima i osoblju da odgovore na ugrađeni vremenski sat svakog djeteta za razvoj, kao i na kulturu, obitelj, domaći jezik, životna iskustva, snage, potrebe, vještine i sposobnosti. Programi rane skrbi i obrazovanja mogu najbolje zadovoljiti potrebe djece s kroničnim bolestima slijedeći sustavni proces individualiziranog zdravstvenog

planiranja. Za djecu koja ispunjavaju uvjete za Individualizirani obrazovni program (IEP) ili Individualizirani obiteljski plan usluga (IFSP), IEP ili IFSP mogu ali ne moraju uključivati planiranje zdravstvenih potreba djeteta. Osim toga, mnoga bi djeca s posebnim zdravstvenim potrebama koja ne ispunjavaju uvjete za IEP ili IFSP zapravo imala koristi od individualiziranog zdravstvenog planiranja (Center, A. D. R., 2015).

Individualizirano zdravstveno planiranje za djecu s kroničnim bolestima uključuje blisku komunikaciju i suradnju između obitelji, osoblja programa rane skrbi i obrazovanja te pružatelja zdravstvene skrbi i usluga. To je proces prikupljanja svih potrebnih informacija iz pregleda i evaluacija, razvijanje planova za rutinsku i hitnu skrb djeteta, provođenje stalne procjene i revidiranje planova prema potrebi. Plan bi trebao biti dokumentiran u pisanom obliku kako bi služio kao jasan vodič osoblju, obiteljima i pružateljima zdravstvenih usluga o zadovoljavanju djetetovih zdravstvenih potreba (Abdulhalim et al. 2021). Odluku o izradi individualiziranog zdravstvenog plana za dijete trebaju donijeti obitelj, zdravstveni stručnjaci i učitelj razredne nastave.

TKO SU DJECA S POSEBNIM POTREBAMA?

- Nowak classification of special children (1976)- 9 categories:

| Category | Example |
|------------------------|---|
| Physically handicapped | Kyphosis, scoliosis, poliomyelitis |
| Mentally handicapped | Down's syndrome, cerebral palsy, mental retardation |
| Congenital defects | Cardiac anomaly, cleft palate |
| Convulsive disorder | Epilepsy |
| Communication disorder | Sensory handicap (deafness, blindness) |
| Systemic disorders | Hemophilia, hyperthyroidism |
| Metabolic disorders | Juvenile diabetes |
| Osseous disorders | Ricketts , osteogenesis imperfecta |
| Malignant disorders | Rhabdomyosarcoma |

Slika 1. Klasifikacija (Izvor: Aravidhan, 2020)

Figure 1. Classification (Source: Aravidhan, 2020)

Prema podacima Centra za izvore podataka o zdravlju djece i adolescenata i prikazanom na Slici 1. (Aravidhan, 2020) u 2017. više od 20% djece od 0-5 godina i više od 40% djece od 6-11 godina ima jedno ili više od sljedećeg trenutnog ili cjeloživotnog oštećenja ukupnog zdravlja (Morton et al., 2021): alergije (na hranu, lijekove, insekte ili drugo), artritis, astma, poremećaji krvi (kao što su bolest srpastih stanica, talasemija ili hemofilija), ozljeda mozga/potres mozga/ozljeda glave, cerebralna paraliza, cistična fibroza, dijabetes, Downov sindrom, epilepsije ili poremećaja napadaja, genetsko ili nasljedno stanje, stanje srca, česte ili jake glavobolje uključujući migrenu (3-17 godina), Touretteov sindrom (3-17 godina), problemi s anksioznošću (3-17 godina), depresija (3-

17 godina), problem u ponašanju i ponašanju (3-17 godina), poremećaj ovisnosti (6-17 godina), kašnjenje u razvoju (3-17 godina), intelektualno oštećenje (3-17 godina), poremećaj govora ili drugog jezika (3-17 godina), poteškoće u učenju (poznate i kao mentalna retardacija) (3-17 godina), drugo mentalno zdravstveno stanje (3-17 godina), Autizam ili poremećaj autističnog spektra (ASD) (3-17 godina), Poremećaj nedostatka pažnje ili poremećaj pažnje/hiperaktivnosti (ADD ili ADHD) (3-17 godina), problemi sa sluhom, problemi s vidom. Postoji više klasifikacija, a jedna od njih prikazana je u Slici 1.

Downov sindrom

Downov sindrom je stanje u kojem osoba ima kromosom viška. Kromosomi su mali „paketi“ gena u tijelu. Oni određuju kako se djetetovo tijelo formira tijekom trudnoće i kako djetetovo tijelo funkcionira dok raste u maternici i nakon rođenja (Nakai et al., 2021). Obično se beba rađa s 46 kromosoma. Bebe s Downovim sindromom imaju dodatnu kopiju jednog od ovih kromosoma, kromosom 21. Medicinski izraz za dodatnu kopiju kromosoma je 'trisomija'. Downov sindrom se također naziva trisomija 21. Ova dodatna kopija mijenja način na koji se djetetovo tijelo i mozak razvijaju, što može uzrokovati i mentalne i fizičke izazove za novorođenče. Iako se osobe s Downovim sindromom mogu ponašati i izgledati slično, svaka osoba ima različite sposobnosti. Osobe s Downovim sindromom obično imaju IQ (mjeru inteligencije) u blago do umjereno niskom rasponu i sporije govore od druge djece. Niže visine kao djeca i odrasli. Mnogi ljudi s Downovim sindromom imaju uobičajene crte lica i nemaju druge velike urođene mane. Međutim, neki ljudi s Downovim sindromom mogu imati jednu ili više velikih urođenih mana ili drugih zdravstvenih problema. Downov sindrom je doživotno stanje. Usluge u ranoj dobi često će pomoći bebama i djeci s Downovim sindromom da poboljšaju svoje fizičke i intelektualne sposobnosti. Većina ovih usluga usmjerena je na pomoć djeci s Downovim sindromom da razviju svoj puni potencijal. Ove usluge uključuju govornu, radnu i fizikalnu terapiju, a obično se nude kroz programe rane intervencije u svakoj državi. Djeca s Downovim sindromom također mogu trebati dodatnu pomoć ili pažnju u programima rane skrbi i obrazovanja te u školi, iako su mnoga djeca uključena u razrede s djecom koja nemaju posebne potrebe (Pakjouei et al., 2018).

ADHD

Poremećaj nedostatka pažnje/hiperaktivnosti (ADHD). ADHD je jedan od najčešćih neurorazvojnih poremećaja u djetinjstvu. Obično se prvi put dijagnosticira u djetinjstvu i često traje u odrasloj dobi (Rofiah et al., 2021). Djeca s ADHD-om mogu imati problema s obraćanjem pažnje, kontroliranjem impulzivnog ponašanja (mogu djelovati bez razmišljanja o tome kakav će biti rezultat) ili biti pretjerano aktivna. Normalno je da djeca imaju problema s fokusiranjem i ponašanjem u jednom ili drugom trenutku. Međutim, djeca s ADHD-om ne izrastaju samo iz takvog ponašanja. Simptomi se nastavljaju, mogu biti ozbiljni i uzrokovati poteškoće u školi, kod kuće ili s prijateljima. Postoje tri različite vrste ADHD-a, ovisno o tome koje su vrste simptoma najjače kod pojedinca. Budući da se simptomi mogu mijenjati tijekom vremena, prezentacija se također može promijeniti tijekom vremena. Istraživanja ne podupiru popularno prihvaćena gledišta da je ADHD uzrokovan konzumiranjem previše šećera, previše

gledanja televizije, roditeljstvom ili društvenim i okolišnim čimbenicima kao što su siromaštvo ili obiteljski kaos.

Za djecu predškolske dobi (4-5 godina) s ADHD-om, bihevioralna terapija, posebno obuka za roditelje, preporučuje se kao prva linija liječenja prije nego što se pokuša s lijekovima. Što najbolje funkcionira ovisi o djetetu i obitelji. Dobri planovi liječenja uključivat će pažljivo praćenje, praćenje i uvođenje promjena, ako je potrebno, usput (Ronoh, Gaillard, & Marlowe, 2017).

Poremećaj iz autističnog spektra (ASD)

Poremećaj iz spektra autizma (ASD) je razvojna poteškoća koja može uzrokovati značajne socijalne, komunikacijske i bihevioralne izazove. Često ne postoji ništa o tome kako ljudi s ASD-om izgledaju što ih razlikuje od drugih ljudi, ali ljudi s ASD-om mogu komunicirati, komunicirati, ponašati se i učiti na načine koji se razlikuju od većine drugih ljudi. Sposobnosti učenja, razmišljanja i rješavanja problema kod osoba s ASD-om mogu varirati od nadarenih do onih s velikim poteškoćama. Neki ljudi s ASD-om trebaju puno pomoći u svakodnevnom životu; drugi trebaju manje. Osobe s ASD-om mogu ponavljati određena ponašanja i možda ne žele promjene u svojim dnevnim aktivnostima. Mnogi ljudi s ASD-om također imaju različite načine učenja, obraćanja pažnje ili reagiranja na stvari (Takahashi et al., 2015). Znakovi ASD-a počinju u ranom djetinjstvu i obično traju cijeli život osobe. Istraživanja pokazuju da usluge liječenja rane intervencije mogu poboljšati razvoj djeteta. Usluge mogu pomoći djetetu da dostigne razvojne prekretnice i komunicira s drugima (Takahashi et al., 2015).

INKLUZIJA/UKLJUČENJE

Ova riječ prikladno odnosi se na pružanje obrazovnog iskustva u najmanje restriktivnom okruženju. Puno i aktivno sudjelovanje djece s teškoćama u razvoju ili drugim posebnim potrebama u aktivnostima zajednice, uslugama i programima osmišljenim za djecu bez teškoća u razvoju, uključujući skrb o djeci, naziva se uključivanjem (Abdulhalim et al., 2021). U inkluzivnom programu, ako su potrebna podrška, prilagodbe ili izmjene kako bi se osiguralo potpuno, aktivno sudjelovanje djeteta, oni se pružaju na odgovarajući način. Sudjelovanje rezultira autentičnim osjećajem pripadnosti djeteta i obitelji.

INDIVIDUALIZIRANJE SKRBI I OBRAZOVANJA

Kada pruža usluge pojedinom djetetu, pružatelj bi se trebao usredotočiti na djetetove potrebe, a ne na invaliditet ili njegovu oznaku. Radeći s obitelji i pružateljima usluga, učitelji mogu pružiti individualiziranu skrb i obrazovanje za djetetove jedinstvene potrebe i snage, baš kao što bi trebali činiti za svako dijete u svojoj učionici. Kao što je svako dijete jedinstveno, tako je i svaki program skrbi za djecu. Ne postoji čarobna formula za postizanje uspješnosti inkluzije osim kreativnosti, energije i interesa koje većina pružatelja usluga skrbi o djeci već unose u svoj posao. Bez obzira na svoju jedinstvenost, svaki program može uspješno uključiti djecu s teškoćama u razvoju. I svaki od njih radi dijete po dijete, dan po dan. Neka djeca trebaju male promjene u nastavnim planu i programu ili manju podršku kako bi izvukla najviše iz određenih aktivnosti. Ove vrste stvari mogu se sastojati od prilično jednostavnih prilagodbi, kao što je osiguravanje posebnog mjesta ili tihe aktivnosti za dijete koje ne može sudjelovati

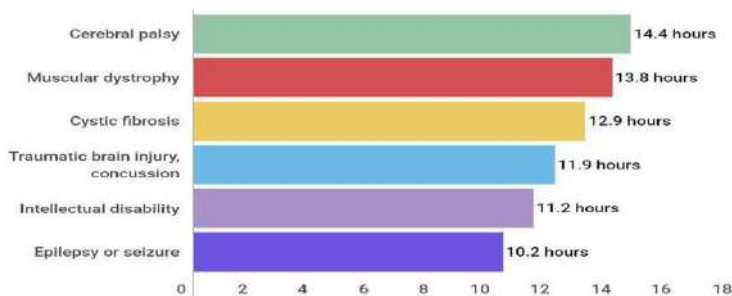
u aktivnostima velike grupe ili stavljanje na raspolaganje posebnog međuobroka za dijete koje treba jesti češće od tipični raspored obroka ili međuobroka. Druga djeca mogu zahtijevati specifičnije prilagodbe koje možda neće biti odmah vidljive (Center A. D. R., 2015).

DIJETE S POTEŠKOĆAMA I OBITELJ

Ključno je da djeca s teškoćama u razvoju ili drugim posebnim potrebama i njihove obitelji budu uključeni u kvalitetne programe ranog obrazovanja koji su prirodno okruženje njihovih vršnjaka koji se obično razvijaju. Djeca uče iz svojih interakcija s drugom djecom i svojom okolinom dok razvijaju osjećaj sigurnosti i samopoštovanja iz brižnih odnosa s pružateljima programa i osobljem. Svi imaju koristi od kvalitetnih programa obrazovanja u ranom djetinjstvu koji pružaju inkluzivnu skrb. Djeca s invaliditetom ili posebnim potrebama upoznaju i komuniciraju s vršnjacima koji se obično razvijaju, dok njihove obitelji imaju koristi od programa i usluga koje su im potrebne za postizanje ciljeva roditeljstva. Djeca koja se tipično razvijaju imaju koristi kada imaju priliku upoznati vršnjake koji se netipično razvijaju u razredu. Svatko ima priliku učiti o drugim ljudskim bićima s obzirom na njihove snage i izazove. Djeca i obitelji žele biti prihvaćeni i uključeni u svoju zajednicu bez obzira na sposobnosti (Toor et al., 2018). Žele istinski pripadati. Ali vrsta pripadnosti koju žele nadilazi jednostavno „biti zajedno“. Žele punopravno, bezuvjetno članstvo u obitelji i zajednici. Kao što je Norman Kunc, zagovornik prava osoba s invaliditetom, rječito rekao: Kada se inkluzivno obrazovanje u potpunosti prihvati, napuštamo ideju da djeca moraju postati 'normalna' kako bi doprinijela svijetu. Umjesto toga, tražimo i njegujemo darove koji su svojstveni svim ljudima. Počinjemo gledati dalje od tipičnih načina da postanemo cijenjeni članovi zajednice i, čineći to, počinjemo shvaćati ostvariv cilj pružanja svoj djeci autentičnog osjećaja pripadnosti. Briga za dijete s naglašenim potrebama zahtijeva stalni angažman članova obitelji. U Slici 2. prikazano je prosječno utrošeno vrijeme za brigu o određenim kategorijama djece.

At-home care

The top five conditions requiring the most average hours of at-home care per week:



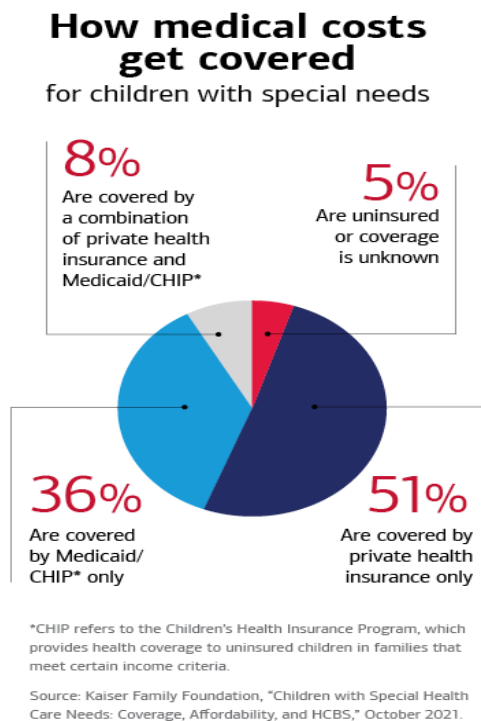
SOURCE: Based on the 2009-10 National Survey of Children with Special Health Care Needs

Slika 2. Prosječno vrijeme kućne brige o pojedinim kategorijama djece s teškoćama u razvoju
Figure 2. Average time of home care for certain categories of children with developmental disabilities

Djeca s teškoćama u razvoju ili drugim posebnim potrebama mogu predstavljati jedinstvene izazove, ali skrb koja im je potrebna vrlo je slična onoj koja je potrebna svakom djetetu. Djeca s posebnim potrebama većinu vremena provode radeći ono što rade i druga djeca. Imaju istu znatiželju, želju za igrom i potrebu za komunikacijom kao i njihovi vršnjaci. Pružatelji usluga skrbi o djeci koji pružaju skrb o djeci primjerenu razvoju, koja je individualizirana kako bi zadovoljila potrebe svakog djeteta, već posjeduju mnoge vještine potrebne za pružanje usluga djeci s teškoćama u razvoju ili drugim posebnim potrebama.

USPJEŠNA INKLUZIJA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA

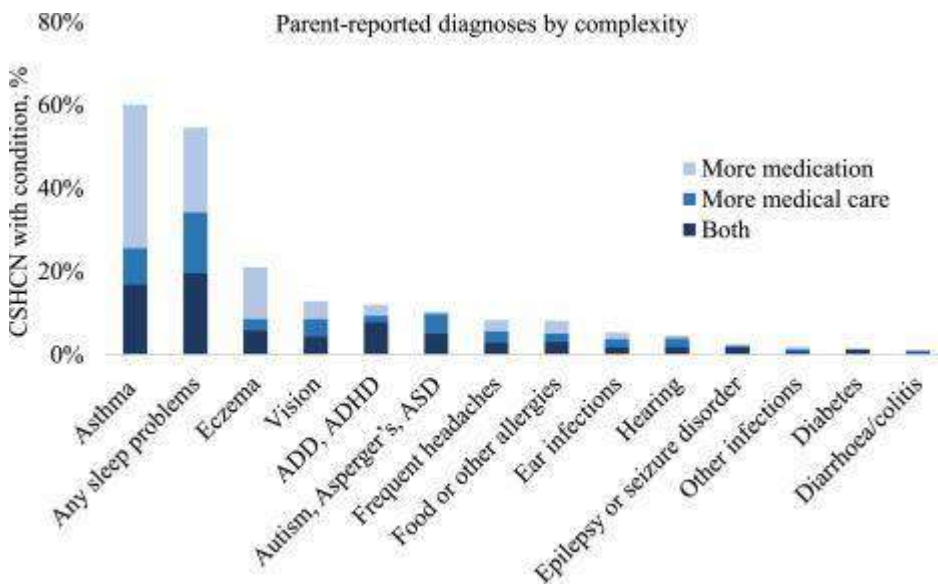
Kao što je svako dijete jedinstveno, tako je i svaki program ranog obrazovanja jedinstven. Ne postoji čarobna formula za postizanje učinka inkluzije osim kreativnosti, energije i interesa koje većina odgajatelja ranog djetinjstva već unose u svoj posao (Wang, 2016). Bez obzira na svoju jedinstvenost, svaki program može uspješno uključiti djecu s teškoćama u razvoju. I svaki od njih radi dijete po dijete, dan po dan. Stav „mogu učiniti“ među učiteljima pomaže osigurati potrebnu energiju za iznalaženje rješenja za neizbježne izazove. Također pomaže imati entuzijastičan stav o tome kako učiniti inkluziju uspješnom, umjesto jednostavnog ispunjavanja zakonske obveze. Financijski trošak brige za djecu po propozicijama SAD-a prikazan je u Slici 3.



Slika 3. Financijski trošak brige za djecu u SAD
Figure 3. Financial cost of child care in the USA

Neka djeca trebaju male promjene u nastavnom planu i programu ili manju podršku kako bi izvukla najviše iz određenih aktivnosti. Ove vrste stvari mogu se sastojati od prilično jednostavnih prilagodbi, kao što je osiguravanje posebnog mjesta ili tihe aktivnosti za dijete koje ne može sudjelovati u aktivnostima velike grupe ili stavljanje na raspolaganje posebnog međuobroka za dijete koje treba jesti češće od tipični raspored obroka ili međuobroka.

Slika 4. prikazuje odnos pojedinih oboljenja i postotka angažmana okoline u njezi djeteta.



Slika 4. Odnos pojedinih oboljenja i postotka angažmana okoline u njezi djeteta (Izvor: Huang, Freed, & Dalziel, 2002)

Figure 4. The relationship between individual diseases and the percentage of environmental involvement in child care (Source: Huang, Freed, & Dalziel, 2002)

Druga djeca mogu zahtijevati specifičnije prilagodbe koje možda neće biti odmah vidljive. Razni resursi zajednice mogu biti od pomoći u određivanju koji bi to mogli biti. Obitelj je, primjerice, uvijek prvi i najvažniji putokaz što bi djetetu moglo trebati; nakon toga može doći stručnjak za područje ili lokalna radionica (Wolf-Fordham et al., 2015). Izvan neposredne zajednice, svijet literature u knjigama, časopisima i web stranicama posvećenim teškoćama i inkluziji može informirati odgojitelja o prikladnim prilagodbama za dijete s određenim stanjem ili potrebom. Posebno se uspješno pokazala organizacija udruženja za pomoć obiteljima koje skrbe za djecu s posebnim potrebama koje pružaju intelektualnu, duhovnu i materijalnu pomoć okruženju u kojem se takvo dijete nalazi, prikaz Slika 5.



Slika 5. Plan za hitne slučajeve
Figure 5. Emergency plan

Programi koji započinju s visokokvalitetnim, razvojno primjerenim temeljem; pozitivan stav od strane pružatelja skrbi; odgovarajući omjeri odraslih i djece; pomoćni administratori; i odgovarajuća obuka za pružatelja usluga bit će u dobroj poziciji za kreativno rješavanje problema djeteta s teškoćama u razvoju ili drugim posebnim potrebama, točno kao što je to slučaj s djecom koja su obično u razvoju. Ako dijete već ima postavljenu dijagnozu, obučeno osoblje za intervencije može biti dostupno da pomogne u ovom procesu. Jedna od najvećih uloga pružatelja skrbi je omogućiti osjećaj pripadnosti i uključenosti.

ZAKLJUČAK

Sva djeca i njihove obitelji zaslužuju pristup i punu uključenost u visokokvalitetne programe rane skrbi i obrazovanja. To uključuje djecu s posebnom zdravstvenom skrbi i drugim posebnim potrebama. Radeći s obiteljima i pružateljima zdravstvenih usluga, programi mogu zadovoljiti individualne potrebe svakog djeteta. To zahtijeva znanje, planiranje i partnerstvo. Inkluzivni programi su od koristi svima, djeci s posebnim potrebama i njihovim obiteljima, djeci bez posebnih potreba i djelatnicima programa.

LITERATURA

- Abdulhalim, I., Mutch, C., González, V. A., & Amor, R. (2021). Improving post-earthquake evacuation preparedness for deaf and hard of hearing children: A conceptual framework. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 62, 102360. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2021.102360>
- Aravidhan A. (april 27, 2020). *Dental management of children with special health care needs*. <https://www.slideshare.net/aravindhanarumugam1/dental-management-of-children-with-special-health-care-needs-232698779>
- Center, A. D. R. (2015). *Sendai framework for disaster risk reduction 2015–2030*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction: Geneva, Switzerland.

- Huang, L., Freed, G. L., & Dalziel, K. (2020). Children With Special Health Care Needs: How Special Are Their Health Care Needs?. *Academic pediatrics*, 20(8), 1109-1115. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2020.01.007>
- McPherson, M., Arango, P., Fox, H., Lauver, C., McManus, M., Newacheck, P. W., Perrin, J. M., Shonkoff, J. P., & Strickland, B. (1998). A new definition of children with special health care needs. *Pediatrics*, 102(1 Pt 1), 137-140. <https://doi.org/10.1542/peds.102.1.137>
- Morton, B., Damato, E. G., Ciccarella, M. R., & Currie, J. (2021). Care Coordination for Children with Special Healthcare Needs Anticipating Transition: A Program Evaluation. *Journal of Pediatric Nursing*, 61, 7-14. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2021.02.024>
- Nakai, H., Itatani, T., Kaganoi, S., Okamura, A., Horiike, R., & Yamasaki, M. (2021). Needs of Children with Neurodevelopmental Disorders and Geographic Location of Emergency Shelters Suitable for Vulnerable People during a Tsunami. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1845. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041845>
- Pakjoui, S., Aryankhesal, A., Kamali, M., & Seyedin, S. H. (2018). Experience of people with physical disability: Mobility needs during earthquakes. *Journal of Education and Health Promotion*, 7, 80. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_40_18
- Rofiah, N. H., Kawai, N., & Nur Hayati, E. (2021). Key elements of disaster mitigation education in inclusive school setting in the Indonesian context. *Jamba*, 13(1), 1159. <https://doi.org/10.4102/jamba.v13i1.1159>
- Ronoh, S., Gaillard, J. C., & Marlowe, J. (2017). Children with disabilities in disability-inclusive disaster risk reduction: Focussing on school settings. *Policy Futures in Education*, 15(3), 380-388. <https://doi.org/10.1177/1478210317694500>
- Takahashi, K., Kodama, M., Gregorio, E. R., Tomokawa, S., Asakura, T., Waikagul, J., & Kobayashi, J. (2015). School Health: an essential strategy in promoting community resilience and preparedness for natural disasters. *Global Health Action*, 8, 29106. <https://doi.org/10.3402/gha.v8.29106>
- Toor, K. T., Burke, R. V., Demeter, N. E., Upperman, J. S., Merritt, R. J., Wee, C. P., & Goodhue, C. J. (2018). Improving Disaster Preparedness of Families With a Parenteral Nutrition-dependent Child. *Journal of Pediatric Gastroenterology and Nutrition*, 67(2), 237-241. <https://doi.org/10.1097/MPG.0000000000002048>
- Wang, J. J. (2016). Study on the context of school-based disaster management. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 19(1), 224-234.
- Wolf-Fordham, S., Curtin, C., Maslin, M., Bandini, L., & Hamad, C. D. (2015). Emergency preparedness of families of children with developmental disabilities: what public health and safety emergency planners need to know. *Journal of Emergency Management*, 13(1), 7-18. <https://doi.org/10.5055/jem.2015.0213>

PODRŠKA STRUČNJAKA DJECI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU I NJIHOVIM OBITELJIMA

SUPPORTING CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES AND THEIR FAMILIES

Ada FILIPAJ, Tamara KRALJ, Smiljana ELJUGA

Centar za rehabilitaciju Zagreb, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Cilj ovog rada je prikazati primjer dobre prakse u pružanju usluga za obitelji djece predškolske dobi s teškoćama u razvoju na području grada Zagreba koje provodi Centar za rehabilitaciju Zagreb. U okviru rane razvojne podrške i psihosocijalne podrške, profesionalna podrška socijalnog radnika i psihologa se ostvaruje početnim savjetovanjem u ustanovi i pronalaženjem odgovarajućeg rehabilitacijskog tretmana za dijete, uz mogućnost povezivanja različitih pružatelja usluga u lokalnoj zajednici. Nakon uključivanja djeteta u tretman, psiholog i/ili socijalni radnik, zajedno s edukacijskim rehabilitatorom odlaze u obitelj, gdje se kroz razgovor s roditeljima u opuštenoj atmosferi prikupljaju socioanamnestički podaci (socijalni radnik) i radi inicijalna procjena djeteta (psiholog). Nakon cjelokupnog uvida u dinamiku obitelji, djetetovih mogućnosti i potreba te roditeljskih očekivanja, roditelji dobivaju potrebne informacije o uslugama koje mogu ostvariti u okviru naše ustanove i kod drugih pružatelja usluga. Poseban naglasak se stavlja na podršku i pomoć roditelju pri uključivanju djeteta u redovni dječji vrtić s ciljem nastavka života u lokalnoj zajednici. Djeci dorasloj za upis u osnovnoškolski program, po završenoj procjeni zrelosti za polazak u školu, daju se informacije o mogućnostima odabira školovanja primjerenim djetetovim mogućnostima i potrebama. Prednost ovog načina rada je pružanje podrške obitelji u njihovom domu, gdje se roditelje savjetuje i educira kroz vještine i znanja prilagođene potrebama njihovog djeteta i obitelji u cjelini.

Ključne riječi: osnaživanje obitelji, dijete s teškoćama u razvoju, integracija, život u zajednici

ABSTRACT

The aim of this paper is to present an example of good practice in providing services for families of preschool children with developmental disabilities in the city of Zagreb, implemented by the Center for Rehabilitation Zagreb. Within the framework of early developmental support and psychosocial support, professional support from a social worker and psychologist is provided through initial counseling in the Center and deciding on an appropriate rehabilitation treatment for the child, with the possibility of coordinating various service providers in the local community. After the child is enrolled in treatment, the psychologist and/or social worker, along with the educational rehabilitator, visit the family. Socio-anamnestic data are collected through conversation with the parents in a relaxed atmosphere (social worker), and an initial assessment of the child is conducted by psychologist. After gaining a comprehensive understanding of the family dynamics, the child's capabilities and needs, and parental expectations, parents are provided with necessary information about the services available within our Center and from other service providers. Special emphasis is given on supporting and assisting parents in integrating their child into regular childcare facilities with the aim of maintaining life in the local community. After completing the assessment for school programs, parents of school aged children are provided with information about schooling options suitable for their child's

capabilities and needs. The advantage of this approach is providing support to the family in their home, where parents are advised and educated through skills and knowledge tailored to the needs of their child and the family as a whole.

Keywords: family empowerment, children with developmental disabilities, integration, living in community

UVOD

U Centru za rehabilitaciju Zagreb uz inicijalno stručnu podršku Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta provodi se rani razvojni program u obitelji (stručna podrška u obitelji, popularno nazvan *patronaža*) od 1980. godine, znatno ranije nego je taj oblik podrške zakonski zaživio u Hrvatskoj. Prva iskustva stručnog rada u obitelji temelje se na radu jednog edukacijskog rehabilitatora koji je pružao podršku djeci s teškoćama u razvoju od prve do četvrte godine u pet obitelji, ali i starijoj djeci koja nisu mogla biti uključena u druge oblike rehabilitacije. Cilj programa od samog početka je pružanje rane podrške djetetu s teškoćama u razvoju kroz edukacijsku rehabilitaciju u djetetovoj prirodnoj sredini (obitelji) uz istovremeno osnaživanje roditelja kroz psihosocijalno savjetovanje, kako bi se ostvarili optimalni uvjeti za razvoj djeteta. Od tada se bilježi stalan rast broja uključene djece u program stručne podrške u obitelji, a podrška djetetu i obitelji mijenjala se kvalitativno prateći suvremene spoznaje u edukacijskoj rehabilitaciji.

Podružnica Slobodna Centra za rehabilitaciju Zagreb prva je ustanova socijalne skrbi u Hrvatskoj koja je počela provoditi rane razvojne programe za djecu s razvojnim teškoćama i kontinuirano je proteklih nekoliko desetljeća u pružanju usluga uvodila suvremena načela rane razvojne podrške, često i u tom području prethodeći zakonskoj regulativi. Podružnica Slobodna se posebno ističe kao začetnik pružanja usluge stručne podrške u obitelji u Republici Hrvatskoj koju provodi već 44 godine. Za značajan doprinos ranoj intervenciji u djetinjstvu Centar za rehabilitaciju Zagreb podružnica Slobodna 2022. godine dobitnik je nagrade Hrvatske udruge za ranu intervenciju u djetinjstvu - HURID-ovo srce. Danas je u ranim razvojnim programima značajno veći broj korisnika predškolske dobi koji su korisnici socijalnih usluga rane razvojne podrške i psihosocijalne podrške u odnosu na djecu korisnike socijalne usluge boravka. Stručnjaci Centra pružaju ranu razvojnu podršku djeci s teškoćama u razvoju predškolske dobi kroz edukacijsko rehabilitacijski rad u prirodnoj sredini, u djetetovoj obitelji, uz istovremeno osnaživanje roditelja i ostalih članova obitelji. Cjelokupna rehabilitacija djeteta i obitelji zasniva se na timskom radu niza stručnjaka: edukacijskog rehabilitatora, psihologa, socijalnog radnika, logopeda, SI pedagoga, radnog terapeuta. Stručna podrška u obitelji omogućava da djeca s teškoćama u razvoju stalno razvijaju svoje postojeće sposobnosti, njihova obitelj postaje kompetentna u donošenju postupaka i odluka vezanih za izbor terapijskih ili edukativnih aktivnosti i općenito se cijela obitelj bolje integrira u lokalnu zajednicu. Stvaranjem primjerenog okruženja, osiguravanjem poticajnih aktivnosti kroz igru uz individualiziranu podršku, razumijevanjem dječjeg rasta i razvoja, građenjem partnerstva s roditeljima, uz holistički pristup, značajno se utječe na razvojni ishod i osiguravaju uvjete za podizanje kvalitete života djeteta i njegove obitelji na način da se dijete razvija, raste i uči u inkluzivnoj lokalnoj zajednici (Not, 2022).

Prve godine djetinjstva su razdoblje ubrzanog i iznimno složenog razvoja središnjeg živčanog sustava, kada se odgovarajućim rehabilitacijskim postupcima može utjecati na razvojni ishod djeteta, na način da se postojeće teškoće ublaže i razvijaju nove vještine i sposobnosti. Rani razvojni programi uključuju pružanje savjetodavnih i terapijskih usluga za djecu i njihove roditelje u obiteljskom domu. Djeca su uključena u program edukacijske rehabilitacije, a prema procjeni stručnog tima i ovisno o kapacitetima ustanove, dijete se može uključiti i u dodatne terapije: logopedsku terapiju, terapiju senzoričke integracije, neurofeedback, radnu terapiju, socijalno-pedagošku podršku pokretom i glazbom i psihološku podršku. Provođenje edukacijske rehabilitacije s djetetom i obitelji preduvjet je za uključivanje djeteta u ostale programe prema potrebama djeteta koje se utvrđuju tijekom stručne procjene ili ukoliko se uoči potreba tijekom rehabilitacije.

ULOGA POJEDINIH STRUČNJAKA U RADU TIMA

Svaki član tima provodi dio svoje osnovne stručne djelatnosti te uz sinergiju s ostalim stručnjacima doprinosi ostvarivanju individualnih planova i ciljeva za svaku obitelj. Socijalni radnik ima ključnu ulogu u informiranju roditelja i skrbnika o pravima djeteta s teškoćama u razvoju, budući da dijete kroz različite oblike intervencija prati od samog rođenja do odrastanja, ponekad i u odrasloj dobi. Rad socijalnog radnika temelji se na pružanju podrške i pomoći u zadovoljenju djetetovih osobnih, socijalnih i drugih potreba, ali i potreba članova obitelji. Time se stavlja naglasak na razvijanje djetetovih mogućnosti i sposobnosti, istodobno uzimajući u obzir i ograničenja koja kod djeteta postoje. Socijalni radnik usmjeren je na cjelovitu zaštitu djeteta s teškoćama u razvoju i obitelji što zahtijeva multidisciplinarni pristup u rehabilitaciji, te na problematiku djeteta i njegove obitelji prilikom integracije u postojeće socijalno okruženje (Filipaj i Buljevac, 2021). Naglasak se stavlja na stalnu potporu i pomoć tijekom uključivanja djece s teškoćama u razvoju u život društvene zajednice. Rad socijalnog radnika zasniva se na informiranju o pravima i uslugama koje dijete ili roditelji mogu ostvariti, na savjetovanju i pružanju podrške roditeljima u situacijama kada je njihova znanja i vještine potrebno poboljšati. Podrška socijalnog radnika djeci s teškoćama u razvoju je usredotočena na sveobuhvatnu zaštitu djece s teškoćama u razvoju i njegove obitelji, te pružanje odgovarajuće pomoći i podrške prilikom njihovog uključivanja u život lokalne zajednice. Roditelji djece s teškoćama u razvoju stupaju u kontakt sa socijalnim radnikom naše ustanove osobnim dolaskom u ustanovu, telefonskim pozivom ili mu se obrate za pomoć putem elektronske pošte. Socijalni radnik kroz individualan razgovor, savjetovanje i suradnju, roditeljima daje konkretne informacije o tome što sve trebaju poduzeti kako bi ostvarili pripadajuća prava i usluge za svoje dijete ili sebe. Već tijekom prvog razgovora sa socijalnim radnikom, roditelj dobije prijeko potrebne informacije o pravima i uslugama iz sustava socijalne skrbi i zdravstva, te načinima i mogućnostima njihovog ostvarivanja i uključivanja djeteta u odgovarajući oblik rehabilitacije kako kod nas, tako i kod drugih pružatelja usluge. Pružanjem odgovarajuće praktične stručne pomoći, roditelj se rasterećuje od potrebe dodatnog pronalaženja informacija o pravima i uslugama za svoje dijete, te načinom njihovog ostvarivanja, jer na jednom mjestu dobije sve potrebne informacije o tome. Na ovaj način se između socijalnog radnika i roditelja

stvara odnos međusobnog povjerenja i partnerstva, koji predstavljaju temelj buduće kvalitetne suradnje.

Uvidom u utvrđene djetetove teškoće i njegove potrebe, socijalni radnik upućuje roditelja u nadležni Područni ured Zavoda za socijalni rad prema mjestu stanovanja, zbog ostvarivanja prava i daljnjih aktivnosti koje treba poduzeti za dijete i obitelj. Suradnja sa službom socijalnog rada ključna je za osiguravanje sustavne podrške i zaštite djece s teškoćama u razvoju i njihovih obitelji. Socijalni radnici Područnih ureda Zavoda za socijalni rad imaju vrlo uspješnu suradnju i dugogodišnju praksu sa socijalnim radnikom naše ustanove, koji povezuje i pokreće različite pružatelje usluga u zajednici vezano uz potrebe i mogućnosti djece s teškoćama. Međusobnom razmjenom podataka o djetetu i obitelji, ubrzava se postupak upućivanja zahtjeva za uslugom stručne procjene djeteta i njegovog uključivanja u tretman u okviru naše ustanove. Na taj način se značajno skraćuje vrijeme čekanja djetetovog uključivanja u primjerene rehabilitacijske postupke s ciljem da se pravovremeno zadovolje kako njegove potrebe, tako i potrebe cijele obitelji. Zaprimanjem uputnica ili zaključka Zavoda za socijalni rad, kao temeljne isprave kojom se dijete upućuje na korištenje odgovarajuće socijalne usluge, određuje se datum i vrijeme održavanja stručne procjene uz poziv roditelju da zajedno s djetetom pristupi istoj. Stručna procjena je usluga kojom se utvrđuju sposobnosti i potrebe korisnika radi davanja mišljenja o primjerenoj vrsti, trajanju i učestalosti usluge. Usluga stručne procjene se odobrava djetetu s razvojnim rizikom, odstupanjem, teškoćama u razvoju ili osobi s invaliditetom radi priznavanja prava na uslugu psihosocijalne podrške, rane razvojne podrške, pomoći pri uključivanju u programe odgoja i redovitog obrazovanja, boravka, organiziranog stanovanja ili smještaja, a može trajati od četiri do šest sati. Uslugu stručne procjene na temelju uputnice ili zaključka Zavoda provodi tim stručnjaka doma socijalne skrbi koji pruža usluge djeci s teškoćama u razvoju ili osobama s invaliditetom ili drugih pružatelja usluga (NN 18/22, 71/23, 156/23).

Prilikom održavanja stručne procjene, na kojoj su osim roditelja i djeteta kao potencijalnog korisnika naših usluga uključeni socijalni radnik, psiholog, edukacijski rehabilitator i drugi stručnjaci prema potrebi, nastoji se dobiti uvid i prepoznati djetetove teškoće i potrebe. Timskom procjenom djeteta, svaki od stručnjaka sa svoga područja rada daje mišljenje i prijedlog za djetetovo uključivanje u primjerene rehabilitacijski postupak u našoj ustanovi ili kod drugih pružatelja usluga ovisno o njegovoj dijagnozi i razvojnim odstupanjima. Usluga stručne procjene ima za cilj pravovremeno uključivanje djeteta u odgovarajući tretman kako bi se otklonile njegove postojeće teškoće i prevenirale buduće, a čime bi se u isto vrijeme poboljšala kvaliteta života kako djeteta, tako i članova njegove obitelji. Ukoliko ustanova trenutno nema dovoljno dostupnih mjesta za djetetovo uključivanje u odgovarajuće rehabilitacijske postupke, djetetu i roditeljima se omogućava stručna pomoć i podrška koja traje sve do priznavanja traženog prava, odnosno do njegovog uključivanja u odgovarajući tretman. Stručnjaci ustanove su svojim radom i programima prije svega usmjereni na dijete i njegovu obitelj kroz suvremene pristupe u rehabilitaciji i prilagodljivost programa. Uključivanjem djeteta u odgovarajući rehabilitacijski tretman u našoj ustanovi, tim stručnjaka kontinuirano prati dijete i pruža obitelji adekvatnu razinu podrške s ciljem da se na što lakši način nose s roditeljstvom kao jednom od najzahtjevnijih uloga. Roditelji se svakodnevno susreću s najrazličitijim pritiscima zajednice u kojoj žive i očekivanjima koja trebaju ispuniti u procesu prihvaćanja djetetovih teškoća, zbog čega je podrška naših

stručnjaka od osobite važnosti za roditelje i dijete. U situacijama kada je dijete već uključeno u tretman naše ustanove, a u obitelji su evidentirane okolnosti kada roditelji ne surađuju sa stručnjacima ustanove u postupku provođenja individualnog plana podrške za dijete ili su tijekom rada s djetetom u obitelji zamijećeni narušeni partnerski odnosi, odnosno postoji sumnja da roditelji zanemaruju brigu i skrb o djetetu, roditelji i dijete su obuhvaćeni intenzivnijim radom i sustavnim praćenjem socijalnog radnika i psihologa kao nezaobilaznih članova stručnog tima. Redovitom razmjenom podataka s edukacijskim rehabilitatorom o djetetu i obitelji s kojima je uključen u direktan rad kroz primjerene rehabilitacijske postupke, socijalni radnik i psiholog dobiju neprocjenjive podatke koji predstavljaju temelj njihovog rada i od izuzetnog su značaja vezanih za zaštitu prava i interesa djeteta, kao i za osiguravanje prilagođenih intervencija potrebnih za djetetov optimalan razvoj. Pravovremena podrška i osnaživanje roditelja u brizi za dijete i podupiranjem pri usvajanju znanja potrebnih za rad s djetetom, dovode do poboljšanja kvalitete života u obitelji uz smanjenje razine njihovog stresa u situacijama kada je to god moguće.

Glavna uloga psihologa u radu s djecom s teškoćama u razvoju i njihovim obiteljima je stručna podrška koja se provodi kroz individualno i grupno savjetovanje (psihoedukativne radionice) i osnaživanje članova cijele obitelji. Psiholog procjenjuje razvoj djeteta od inicijalnog susreta i uključivanja u programe rane razvojne podrške, kroz praćenje u svim fazama razvoja, te savjetuje roditelje vezano uz razvojne miljojake s kojima se susreću. Psihološkim savjetovanjem i edukacijom osnažuju se roditelji kako bi kontinuirano poticali svoje dijete prateći njegove razvojne i individualne potrebe. S djetetovim odrastanjem, od dojenačke dobi do uključivanja u školu, roditelji su suočeni s različitim razvojnim izazovima u kojima je nužna psihološka podrška: prihvaćanje djetetove dijagnoze i specifičnosti koje iz nje proizlaze; nalaženje primjerenih terapija; postavljanje odgojnih granica; povratak roditelja na posao nakon (produljenog) porodiljinog dopusta; uključivanje djeteta u dječji vrtić te nalaženje adekvatnog oblika školovanja.

Psiholog je neizostavan član multidisciplinarnog stručnog tima s kojima donosi odluke vezane uz uključivanje djeteta u pojedine programe i terapije, kreiranje individualne podrške za svako pojedino dijete i njegovu obitelj, te ujedno pruža potporu i savjetovanje članovima tima. Pri procjeni razvoja djeteta psiholog koristi različite standardizirane psihodijagnostičke instrumente kojima se procjenjuju sva područja razvoja i ponašanja djeteta, kako bi se na primjereni način procijenile djetetove potrebe i interesi te razvojna razina djetetovog funkcioniranja. Tijekom procjene se, uz opservaciju interakcije djeteta s roditeljima i stručnjacima, koriste razvojne skale Bayley Scales of Infant and Toddler Development (Bayley-III) i Razvojni test Čuturić, Wechslerovi testovi inteligencije za djecu - Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI III) i Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV), ljestvica procjene ponašanja djeteta Child Behavior Checklist (CBCL) te skala emocionalnog razvoja Antona Došena - Scale of Emotional Development-Short (SED-S). Psiholog nadalje informira roditelje o rezultatima psihološke procjene, ukazujući na djetetove jake snage i teškoće, te ih upućuje u primjerene odgojne pristupe kako bi se prevenirali razvojni izazovi s kojima se susreću (emocionalne teškoće i poremećaji ponašanja). Razumijevanjem dječjeg rasta i razvoja te građenjem partnerstva s roditeljima, uz stvaranje primjerenog okruženja i

provođenje djetetu primjerenih aktivnosti, potiče se djetetov napredak i osiguravaju uvjeti za podizanje kvalitete života djeteta i njegove obitelji.

Edukacijsko-rehabilitacijska djelatnost je sustav pojedinačno ili skupno usmjerenih stručnih postupaka, metoda, intervencija, terapija, programa i aktivnosti utemeljen na načelima i spoznajama edukacijsko-rehabilitacijske znanosti i prakse, a obavlja se s ciljem unapređenja i/ili zadržavanja funkcionalnih sposobnosti i razvoja individualnih potencijala, stjecanja akademskih, socijalnih, životnih znanja i vještina, pozitivnih životnih navika, radnog i profesionalnog osposobljavanja/rehabilitacije, unapređenja životnog okruženja i socijalne uključenosti te kvalitete mentalnog zdravlja i kvalitete života u svrhu prihvaćanja, samoostvarenja i izjednačavanja mogućnosti (Zakon o edukacijsko rehabilitacijskoj djelatnosti). U Centru za rehabilitaciju Zagreb edukacijska rehabilitacija u obitelji namijenjena je djeci s neurorizikom, razvojnim odstupanjima i djeci s teškoćama u razvoju od rođenja do polaska u školu (6 ili 7 godina). Uloga edukacijskog rehabilitatora u svim programima je kvalitetna procjena ukupnog razvoja djeteta, provođenje individualnog razvojnog programa, podrška roditeljima za poticanje razvoja kroz svakodnevne aktivnosti kao i podrška za uključivanje djeteta u vrtić ili školu u lokalnoj zajednici čime se ujedno i promiču prava djece s teškoćama i njihovih obitelji. Edukacijska rehabilitacija u obitelji provodi se u okviru odjela Stručne podrške u obitelji kao individualna edukacijska rehabilitacija u okviru socijalnih usluga Rane razvojne podrške i Psihosocijalne podrške za djecu od treće do sedme godine u obiteljima koje žive na području grada Zagreba. Program se provodi kroz patronažne posjete obiteljima uz pružanje cjelovite timske podrške.

Rad edukacijskog rehabilitatora bazira se na verificiranom programu pod nazivom Osnove programa rada odgoja, naobrazbe i skrbi u radu s predškolskom djecom s mentalnom retardacijom (Bogdanović i sur., 1997) i prema Programu poticanja ranog razvoja dojenčadi i male djece s većim teškoćama u psihomotornom razvoju (Bravo i sur., 2001). Programi su utemeljeni na zakonitostima razvoja malog djeteta. Edukacijski rehabilitator prati slijedeća područja: spoznaja, komunikacija, socio-emocionalni razvoj, motorika, razvoj funkcionalnih vještina (razvoj svakodnevnih vještina, vještina hranjenja, higijene, samozbrinjavanja i sl.), interakcija roditelj – dijete i igra. U neposrednom radu s djetetom, edukacijski rehabilitator koristi sve raspoložive znanstveno utemeljene metode poticanja različitih aspekata djetetovog razvoja, te provodi rehabilitacijske programe koji su utemeljeni na detaljnoj procjeni djetetovih sposobnosti i vještina kroz individualizirani edukacijski plan i program. U suradnji s ostalim stručnjacima, izrađuje i provodi Individualni edukacijski plan, ukazuje na ono što dijete može, prilagođava aktivnosti i materijale za rad djetetu, provodi aktivnosti u malim koracima kako bi dijete bilo uspješno, što doprinosi realizaciji dugoročnih ciljeva Individualnog edukacijskog plana, uz pružanje podrške članovima obitelji u provođenju ciljanih aktivnosti. Edukacijski rehabilitator provodi opservaciju i evaluaciju kroz duži vremenski period, prati dijete kako bi i u procesima tranzicije dao potrebnu stručnu podršku razvoju djeteta. Ostvaruju se mali i veliki ciljevi i postignuća do kojih obitelji djeteta s teškoćama u razvoju ne bi došle bez sveobuhvatne podrške. Važno je upoznati roditelje s vrstom i stupnjem teškoće djeteta i pružiti podršku u prihvaćanju i razumijevanju djetetove teškoće. U suradnji s članovima stručnog tima edukacijski rehabilitator ukazuje na individualne potrebe te se timski određuju primjereni oblici i metode rada sukladno sposobnostima, mogućnostima i interesima pojedinog djeteta.

MEĐUSEKTORSKA SURADNJA

Potaknuti iskustvima roditelja koji su u potrazi za podrškom bili prepušteni samima sebi, 2019. godine Centar za rehabilitaciju Zagreb podružnica Slobošтина inicirala je suradnju s pedijatrima iz Doma zdravlja Zagreb – Centar. Ovaj model rada inicira i jača međusektorsku suradnju povezivanjem zdravstvene ustanove - pedijataru Doma zdravlja i stručnjaka ustanove socijalne skrbi koja pruža uslugu rane razvojne podrške.

Međusobna komunikacija zasniva se u segmentu praćenja i upućivanja putem zaštićene virtualne komunikacije. Pedijatri direktno usmjeravaju roditelje djece kod koje postoji sumnja ili je utvrđeno odstupanje u razvoju prema socijalnoj ustanovi (Centru za rehabilitaciju Zagreb), pružatelju usluge rane razvojne podrške. Stručni tim Centra potom provodi timsku ranu razvojnu procjenu, kojom se utvrđuje razina potrebne podrške za dijete i obitelj, s ciljem poticanja razvoja djeteta. Ovim modelom povezivanja i koordiniranim djelovanjem više sustava, proces dobivanja podrške za dijete i obitelj skratio se u prosjeku za 2,5 mjeseca. Neizravno je došlo i do ubrzanja redovnog puta do ostvarivanja prava na uslugu rane razvojne podrške u sustavu socijalne skrbi za 2 tjedna. Međusektorskom suradnjom sustavi koji surađuju brže i učinkovitije ostvaruju ciljeve i postignuća. Razvojni sistemski model rane intervencije ističe važnost i nužnost povezivanja svih sektora; zdravstva, socijalne skrbi te odgoja i obrazovanja u pružanju podrške djeci s neurorazvojnim rizikom i razvojnim teškoćama i njihovim obiteljima. Zbog složenosti procesa međusektorska suradnja u Hrvatskoj još uvijek nije zaživjela u onoj mjeri koja je nužna da bi cijeli sustav optimalno funkcionirao. Izostanak koordinacije među sektorima dovodi do izostanka pravovremene podrške i povezivanja različitih organizacija.

INKLUZIJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Kroz ranu podršku djetetu u obitelji doprinosi se unaprjeđenju inkluzivnog procesa i stvaraju se uvjeti za uspješno uključivanje djece s teškoćama u vršnjačke skupine kako bi se osigurali uvjeti za optimalan razvoj djeteta s teškoćama te samim time poboljšala kvaliteta života cijele obitelji.

Prema Konvenciji o pravima djeteta, međunarodnom dokumentu kojim se priznaju prava djece u svijetu, djeca imaju pravo na život i razvoj u svim segmentima, što uključuje tjelesni, emotivni, psihosocijalni, kognitivni, društveni i kulturni razvoj. Djeca s teškoćama u razvoju su osjetljiva skupina djece čija prava i potrebe zahtijevaju aktivno djelovanje u zajednici gdje živi obitelj djeteta. Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom detaljno je definirala obrazovanje djece s teškoćama u razvoju. U članku 7. navodi se da će države potpisnice osigurati sve potrebne mjere kako bi zajamčile djeci s teškoćama u razvoju puno uživanje ljudskih prava i temeljnih sloboda s drugom djecom (Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom, 2006). Nadalje, u članku 24. navodi se da će države potpisnice osigurati da se osobe s invaliditetom ne isključuju iz općeg obrazovnog sustava na osnovi svojeg invaliditeta, te da djeca s teškoćama u razvoju ne mogu biti isključena iz besplatnog i obveznog osnovnog ili iz srednjeg obrazovanja na osnovi teškoća u razvoju. Također, navodi se i pristup kvalitetnom i besplatnom obrazovanju i pravu na potrebnu pomoć i pružanje učinkovitih individualiziranih mjera potpore (Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom, 2006). Uz navedene

međunarodne dokumente koji naglašavaju prava djece s teškoćama u razvoju, u hrvatskom Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju u članku 15. piše da se u dječjem vrtiću ostvaruju redoviti programi njege, odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi djece rane i predškolske dobi koji su prilagođeni razvojnim potrebama djece te njihovim mogućnostima i sposobnostima, programi za djecu rane i predškolske dobi s teškoćama u razvoju, programi za darovitu djecu rane i predškolske dobi, programi na jeziku i pismu nacionalnih manjima, programi predškole, drugi odgojno-obrazovni programi (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2019). Centar za rehabilitaciju Zagreb je od početka dao izniman doprinos procesima integracije, a kasnije i inkluzivnom uključivanju djece s teškoćama u lokalnu zajednicu na području grada Zagreba. U razdoblju od 1980. do 2011. stručnjaci su te aktivnosti provodili uglavnom neformalnim putem, na različite načine kako bi podržali dijete i obitelj da se uključi u vrtić. U tom vremenu zbog nedostatka stručnjaka u vrtićima često je bila potrebna podrška tamošnjem osoblju u smislu edukacije, ali i praćenja djeteta tijekom boravka u vrtiću. Zakon o socijalnoj skrbi iz 2011. godine definira Ranu intervenciju kao socijalnu uslugu čime se povećava razina kvalitete ranih razvojnih programa, povećava se broj pružatelja usluge a njihova suradnja postaje formalnija i sustavnija. Stručnjaci u Centra su kontinuirano promicali suvremene vrijednosti odgojno obrazovnog rada i pratili znanstvene spoznaje na području edukacijske rehabilitacije imajući uvijek u vidu cilj da se dijete s teškoćama u razvoju što je moguće više pripremi za život u lokalnoj zajednici. U posljednjem desetljeću zakonskom regulativom, širenjem kapaciteta vrtića, povećanim brojem stručnih timova te suradnjom različitih resora koji brinu o djeci značajno se povećala kvaliteta života djece s teškoćama u razvoju.

U okviru podružnice Slobodština danas se provode inkluzivni edukacijsko rehabilitacijski programi kojima se pruža stručna podrška djeci, roditeljima i odgojiteljima redovnih vrtića u gradu Zagrebu. Cilj je uključivanje djece u vrtićke skupine, a isto tako omogućuje se dolazak djece s teškoćama u razvoju na rehabilitaciju u Centar, ali i po potrebi odlazak stručnjaka u vrtić. Suradnja s vrtićima je formalizirana na način da je Centar za rehabilitaciju Zagreb potpisnik 19 ugovora o suradnji s dječjim vrtićima koji omogućavaju međusektorsku suradnju sukladno svim važećim zakonskim propisima u Republici Hrvatskoj. Inkluzija ili uključivanje je dugotrajan proces, počinje u obitelji djeteta s teškoćama gdje dijete treba dobiti ljubav i razviti privrženost s članovima obitelji. Proces se nastavlja sa stručnjacima koji provode rane razvojne programe gdje dijete treba dobiti temelje za rani razvoj kako bi moglo dalje kroz različite rehabilitacijske postupke razvijati svoj potencijal. Cilj inkluzije nije samo integracija djece s teškoćama u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, već i osiguravanje niza uvjeta u kojima će njihove životne i obrazovne potrebe biti zadovoljene. Obrazovna inkluzija omogućuje svoj djeci, bez obzira na dob, spol, poteškoće i sposobnosti da sudjeluju u društvenim aktivnostima. Tako shvaćeno društvo ne znači da su u njemu svi članovi jednaki, nego da svi, bez obzira na navedene različitosti, imaju jednako pravo na mogućnost da sudjeluju i pripadaju društvu, odnosno da se obrazuju u skladu sa svojim sposobnostima (Babić i sur., 2018). To je visoki stupanj pedagoškog povezivanja djece s teškoćama s djecom bez teškoća, a aktivna je uključenost u aktivnosti u kojima djeca imaju pristup svim mjestima za igru.

U izgradnji inkluzivne zajednice svatko se osjeća dobrodošlim, djeca pomažu jedni drugima, prisutna je međusobna dobra suradnja, a lokalna zajednica uključena je u rad ustanove. Inkluzivne vrijednosti koje se navode su visoka očekivanja od sve djece, svi sudionici dijele filozofiju inkluzije, sva se djeca jednako poštuju, uklanjaju se prepreke za učenje i sudjelovanje u svim aktivnostima te aktivno suprotstavljanje diskriminirajućoj praksi (Bouillet, 2019). Prednosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja su višestruke, od koristi su djeci s teškoćama i njihovim roditeljima, djeci bez teškoća, odgajateljima i cijeloj zajednici. Dijete ima priliku za stalno druženje s vršnjacima, igru i ostvarivanje socijalnih interakcija koje su iznimno važne u ranom djetinjstvu. Nadalje, u inkluzivnim uvjetima djeca imaju priliku doživjeti osjećaj pripadnosti i prihvaćanja ali i priliku za razvoj socijalnih vještina i uključivanje u aktivnosti koje potiču njihov fizički, kognitivni i emocionalni razvoj. Upravo tako dijete osnažuje vlastite potencijale, razvija sposobnosti, uči nove vještine, kompenzira područja gdje ima teškoće, oponaša vršnjake i nalazi prijatelje. Roditelji su zadovoljni jer dijete ima mogućnost za razvoj i napredovanje u vršnjačkoj skupini, a oni sami mogu realnije procijeniti djetetov razvoj. Djeca bez teškoća u skupini gdje boravi dijete s teškoćama u razvoju imaju priliku za razvijanje empatije, senzibilizacije na različitost, bolje razumijevanje i prihvaćanje teškoća ali i osobni rast i razvoj odgovornosti radi pomaganja i međusobne suradnje.

ZAKLJUČAK

Svako dijete s teškoćama u razvoju ima određeni potencijal kojega je potrebno razvijati i usmjeravati uz stručnu podršku kroz socijalne usluge i programe koji se provode u obitelji i kod pružatelja usluga. Učinkovit sustav podrške je onaj koji odgovara na potrebe svakog pojedinog djeteta i njegove obitelji, a to su upravo intenzivni rani razvojni programi koje provodi Centar. Bitan je obitelji usmjeren pristup, pružanje kvalitetne i objedinjene podrške djetetu koja odgovara interesima, potrebama i vrijednostima obitelji u kojoj dijete živi. Prepoznavanje djece s razvojnim teškoćama i njihovo upućivanje u primjerene tretmane nije moguće bez međusobne suradnje zdravstvenih, predškolskih i socijalnih ustanova. Inicijativa stručnjaka Centra za rehabilitaciju Zagreb omogućila je međusektorsku suradnju svih važnih dionika kako bi se obiteljima s djecom s teškoćama u razvoju skratilo vrijeme uključivanja u odgovarajuće terapijske programe i pružila pravovremena i adekvatna podrška. Stručna podrška djeci s teškoćama u razvoju u njihovim obiteljima preduvjet je za uspješno integriranje primjerenih razvojnih zadataka i potreba svakog pojedinog djeteta i njegove obitelji s ciljem postizanja najboljeg mogućeg razvojnog ishoda, ali i kvalitetnog funkcioniranja obitelji u lokalnoj zajednici. Pružanje podrške djetetu u obiteljskom domu je nezamjenjiv i dragocjen oblik potpore jer se roditelje savjetuje i educira kroz vještine i znanja prilagođene potrebama djeteta i obitelji u cjelini. U toj prirodnoj okolini dijete se osjeća sigurno, roditelji postaju aktivni članovi tima, a stručnjaci imaju priliku kvalitetnije sagledati potrebe djeteta i njegove obitelji. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne predškolske ustanove primjereni je oblik podrške razvoju djeteta što uz odgovarajuće rehabilitacijske postupke usmjerene na obitelj djeteta doprinosi optimalnom razvojnom ishodu i stvaranju brojnih prilika i mogućnosti za učenje, rast i razvoj. U inkluzivnom okruženju djeca s teškoćama u razvoju uče i usvajaju nove

vještine od svojih vršnjaka, imaju stalnu mogućnost komunikacije i socijalne interakcije, što direktno utječe na kvalitetu života djeteta i cijele obitelji u zajednici u kojoj žive. Zaključno, sustav podrške djetetu s teškoćama u razvoju koji je podržavajući za dijete i obitelj, ali i dobro koordiniran od strane stručnjaka iz posebnih i redovnih programa, ključan je za jačanje otpornosti obitelji tijekom savladavanja različitih izazova na djetetovom razvojnog putu.

LITERATURA

- Bogdanović, Z., Bravo, M., Dujmović, M., Jurišić, N., Mužek, M., Stipčić, R. i Šubić, D. (1997). *Osnove programa odgoja, naobrazbe i skrbi u radu s djecom predškolske dobi s mentalnom retardacijom*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
- Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Bravo, M., Eljuga, S., Jurišić, N. i Mužek, M. (2001). *Program poticanja ranog razvoja dojenčadi i male djece s većim teškoćama u psihomotornom razvoju*. Materijal za seminar Predškolski odgoj i naobrazba djece s teškoćama u razvoju, Šibenik.
- Filipaj, A. i Buljevac, M. (2021). Pružanje socijalnih usluga djeci s teškoćama u razvoju: Uloga socijalnog radnika zaposlenog u ustanovi socijalne skrbi. *Ljetopis socijalnog rada*, 28(1), 257-271. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v28i1.418>
- Milić Babić, M., Tkalec S., & Powell Cheatham, L. (2018). Pravo na odgoj i obrazovanje djece s teškoćama od najranije dobi. *Croatian Journal of Education*, 20(1), 233-263. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i1.2494>
- Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti osoba s invaliditetom od 2017. do 2020.* (2017). Narodne novine 42/2017-967.
- Not, T. (ur.). (2022). *Zabilježbe prošlosti (s pogledom u budućnost)*. Zagreb: Centar za rehabilitaciju Zagreb
- United Nations. (1989). *Konvencija UN-a o pravima djeteta*. Geneva: United Nations.
- United Nations. (2006). *Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom*. Geneva: United Nations.
- Zakon o edukacijskoj djelatnosti* (2022). Narodne novine 18/2022.
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (2019). Narodne novine 98/2019.
- Zakon o socijalnoj skrbi* (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2019, 2020, 2022, 2023). Narodne novine, 157/2013., 152/2014., 99/2015., 52/2016., 16/2017., 130/2017., 98/2019., 64/2020., 138/2020., 18/22, 46/22, 119/22, 71/23, 156/23.

RANA DETEKCIJA TALENTIRANOSTI KOD DJECE S VIŠESTRUKIM TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

EARLY DETECTION OF GIFTEDNESS IN CHILDREN WITH MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Maja RADOŠ-BUČMA, Ivana LONČARIĆ

Centar za odgoj i obrazovanje Ivan Štark, Osijek, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Pojam talentiranosti ne odnosi se samo na intelektualno iznadprosječnu populaciju, nego je njega moguće prepoznati i razvijati do visokog stupnja i kada su u pitanju djeca s višestrukim teškoćama u razvoju. Važnost rane detekcije talentiranosti i njeno poticanje je od izuzetnog značaja za talentiranog pojedinca. Ovaj rad analizira različite sustave odgoja i obrazovanja i prilike za detekciju talentiranosti kod djece s višestrukim teškoćama u razvoju u svakom od tih sustava. Naglašava se važnost dobro pripremljene okoline i zadovoljavanje svih ostalih preduvjeta potrebnih za uspješnu inkluziju djece s teškoćama u razvoju u redovni odgojno obrazovni sustav. Individualizirani pristup i rad u manjim skupinama pruža veće mogućnosti pažljive opservacije i detekcije kreativnosti i talentiranosti kod djece s višestrukim teškoćama u razvoju, uzevši pri tom u obzir njihove raznolike potrebe i razvojne osobitosti. U radu se navode primjeri detekcije talentiranosti kod učenika Centra za odgoj i obrazovanje Ivan Štark, njihovo poticanje i razvojni put, njihovi uspjesi u odnosu na redovnu populaciju djece. Konačno, ovaj rad ukazuje i na nedovoljnu pripremljenost redovnog odgojno obrazovnog sustava za djecu s višestrukim teškoćama u razvoju te implicira kako je poseban odgojno obrazovni sustav spremniji za detekciju talentiranosti kod ove populacije djece.

Ključne riječi: talentiranost, rana detekcija, djeca s višestrukim teškoćama u razvoju, sustavi odgoja i obrazovanja

ABSTRACT

The concept of talent does not only refer to the intellectually above-average population, but it is possible to recognize and develop it to a high degree when it comes to children with multiple developmental disabilities. The importance of early detection of talent and its encouragement is extremely important for a talented individual. This paper analyzes different systems of upbringing and education and the opportunities for detecting talent in children with multiple developmental disabilities in each of these systems. The importance of a well-prepared environment and meeting all other prerequisites necessary for the successful inclusion of children with developmental disabilities in the regular educational system is emphasized. An individualized approach and work in smaller groups provides greater opportunities for careful observation and detection of creativity and talent in children with multiple developmental disabilities, taking into account their diverse needs and developmental characteristics. The paper provides examples of talent detection among students of the Center for Education Ivan Štark, their encouragement and development path, their successes in relation to the regular population of children. Finally, this paper points to the insufficient preparation of the regular educational system for children with multiple difficulties in development and implies that the special educational system is better prepared for the detection of talent in this population of children.

Keywords: giftedness, early detection, children with multiple developmental disabilities, education systems

UVOD

Neka djeca tijekom djetinjstva za razliku od ostale djece postaju radoznalija, bolje povezuju stvari i pojmove, razumiju uzroke i posljedice te počinju izvršavati složenije zadatke prije druge djece iste dobi (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008). Neobična djeca, s pojačanim interesom za jedno ili više područja razvoja sposobnosti svrstavaju se u grupu darovitih ili talentiranih. Neobičnost u razvoju djece, s druge strane, ogleda se u smanjenim sposobnostima i različitim vrstama teškoća u razvoju. No, i unutar te kategorije neobičnosti moguća je pojava posebno izražene kreativnosti koja graniči s talentiranosti ili darovitosti.

Darovitost se može izraziti u raznim okolnostima kroz različite aktivnosti koje spadaju u brojna područja ljudskih sposobnosti (intelektualne, kreativno - stvaralačke, socioemocionalne i senzomotorne). Da bi se od potencijalne darovitosti došlo do ostvarene potrebni su i prirodna dispozicija, ali i okolinski (obiteljska, školska i šira sredina, osobe, kritični događaji, okolnosti) i osobni činitelji (motivacija i osobine ličnosti) (Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika, 2016). S druge, pak, strane, višestruke se teškoće kod djece mogu pojaviti u kognitivnom, motoričkom i senzoričkom razvoju te u više njih u isto vrijeme (Horn & Kang, 2012). Mogu podrazumijevati različiti spektar teškoća kao što su intelektualne teškoće, motorička oštećenja te različita senzorička oštećenja. Pojava samo jedne od ovih teškoća usporava razvoj djeteta i zahtijeva snažnu podršku i poticanje iz okoline. Populacija osoba s višestrukim teškoćama vrlo je heterogena populacija te svaki pojedinac s obzirom na složenost svojih teškoća ima individualne potrebe i razvija se s obzirom na vlastite individualne mogućnosti. U literaturi je moguće pronaći brojne definicije koje su vezane uz populaciju djece s višestrukim teškoćama, a jedna od sveobuhvatnijih bi bila da osoba ima više od jedne teškoće te navedene teškoće mogu biti vidljive u fizičkom, intelektualnom, komunikacijskom, senzoričkom ili emocionalnom razvoju (Lappa & Mantzikos, 2019). Rezultati IQ testa ove djece bit će najmanje dvije standardne devijacije ispod prosjeka, trebat će intenzivnu podršku u zadovoljavanju svakodnevnih potreba te će adaptivna ponašanja koja pokazuju biti znatno ispodprosječna (Bruce, 2011). Važno je napomenuti kako termin višestruke teškoće ne podrazumijeva samo dva kombinirana oštećenja koja se javljaju istovremeno, već interakciju kognitivnih, senzoričkih i tjelesnih oštećenja koja mogu uzrokovati velike teškoće u učenju i komunikaciji u svakodnevnom životu. Kumulativna pojavnost ovih teškoća ono je što može znatno umanjiti kvalitetu života ove populacije (Lappa i Mantzikos, 2019). Generalno, ono što je zajedničko svakoj osobi s višestrukim teškoćama je da postoje problemi u percipiranju svijeta koji ih okružuje (Horn & Kang, 2012). Bez obzira na navedeno, postojanje jedne ili više razvojnih teškoća kod djeteta ne isključuje istovremeno postojanje talentiranosti.

U literaturi postoji izraz „twice exceptional“ koji je prvi upotrijebio James J. Gallagher s namjerom uspostavljanja nove kategorije za djecu koja su darovita, ali istovremeno imaju i određenu teškoću (Little, 2001). U slučaju koji se želi prikazati ovim radom, ne radi se o twice exceptional u doslovnom prijevodu jer se taj pojam odnosi na osobe s teškoćama u učenju koje imaju uredne intelektualne sposobnosti. U primjerima o kojima se govori u ovom radu twice exceptional bi se odnosio na talentiranost koja se otkriva

kod djece s višestrukim teškoćama u razvoju. Primarna teškoća je intelektualno ispodprosječno funkcioniranje, a primarna talentiranost je u likovno kreativnom izričaju. Izraz „darovit“ u svojem značenju podrazumijeva zrelost, a ne sposobnost koja se razvija te je s toga u suprotnosti s novijim istraživanjima o djeci. Iznimni talenti prisutni su kod djece i mladih u svim kulturalnim skupinama, svim ekonomskim slojevima te u svim područjima ljudskog djelovanja. Sposobnijim bismo trebali smatrati svako dijete koje je po bilo kojoj sposobnosti ili postignuću daleko naprednije od onog što mi kao odgojno obrazovni djelatnici očekujemo od djeteta te kronološke dobi. Sposobnije dijete nije jednostavno prepoznati jer ta djeca ne tvore homogenu skupinu. To je posebno teško ukoliko govorimo o djeci s teškoćama u razvoju koja imaju inače smanjene sposobnosti. Unutar smanjenih sposobnosti na većini razvojnih područja izdvaja se jedna, obično u polju kreativnosti, koja je posebno izražena i razvijena više u odnosu na te sposobnosti većine populacije. Te posebnosti je važno na vrijeme detektirati i dalje poticati.

ZNAČAJ RANE DETEKCIJE TALENTIRANOSTI I NJENO POTICANJE

Postoje određeni rani znakovi prema kojima možemo prepoznati talentirano i darovito dijete, a to su: prijevremeni tjelesni razvoj, ubrzan razvoj govora i razumijevanja jezika, dugotrajno zadržavanje pažnje, pamćenje detalja, zanimanje za nepoznatim stvarima te prekomjerna osjetljivost (Šarić, 2016). Te karakteristike možemo pronaći kod djece urednog razvoja.

Što više učimo o osobinama darovite i talentirane djece, saznajemo da smo mnogo takve djece previdjeli, primjerice, invalidnu djecu, djecu iz manjinskih skupina pa čak i neke djevojčice (George, 2004). Uz to, literatura navodi potencijalnu i ostvarenu darovitost (Vidović, 2000) gdje biografski podaci govore kako neki iznimno daroviti pojedinci kao djeca nisu bili zamijećeni (to su na primjer Hans Kristijan Andersen i Albert Einstein). Kako pomoći darovitoj djeci u realizaciji njihovih potencijala? Odgovor je - poznavanjem prirode darovitosti.

Raniji početak vodi skupljanju većeg broja sati prakse. Onaj tko ima više prakse uglavnom postiže veću kvalitetu. Naporan rad je neophodan za postizanje vrsnosti, ali ne i dovoljan. Kineska djeca primaju praksu u crtanju od treće godine, a od šeste godine dnevno prakticiraju preslikavanje kaligrafije. Nakon početnih učenja grafičkih shema takav način rada se prevladava i počinju crtati po promatranju. Slično je i s muzikom; rad po Suzukijevoj metodi daje vrlo vješte male violiniste koji djeluju poput nadarene djece. Časopis „Science“ (Winner, 2005) navodi podatke o mozgovima violinista prikupljenih bilježenjem odgovora na stimulacije moždane kore putem magnetskog slikanja - oni koji su se počeli obučavati prije dvanaeste godine imaju veće i složenije neuralne krugove u mozgu od violinista koji su počeli s obukom nakon njih. Kada se s vježbanjem krene prekasno, ono ne može preustrojiti mozak. Istraživanja ukazuju kako talentirani ne postaju nužno uspješni u odrasloj dobi.

Vrlo je važna identifikacija djece koja imaju potencijal – djece koja bi se mogla po nečemu isticati, kao i djece koja su već pokazala izvrsnost u nekom području. Dodatnim radom s takvom djecom često se potiče njihovo sudjelovanje na natjecanjima, susretima, smotrama...

Unutar kategorije djece s teškoćama u razvoju otkrivanje talentiranosti predstavlja poseban izazov, ali kada ga se prepozna, važno ga je definirati, a potom snažno poticati kako bi se on razvio u svom punom potencijalu.

POTEŠKOĆE U PREPOZNAVANJU TALENTIRANOSTI U UVJETIMA REDOVITOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Tijekom povijesti mijenjao se odnos prema djeci s teškoćama, posebice prema njihovu obrazovanju, a ovisio je o mnogobrojnim faktorima kao što su kulturni, ekonomski, politički i socijalni. Danas je koncept inkluzivnog odgoja i obrazovanja u nekim zemljama temeljno načelo koje se prepoznaje kroz različite modele školovanja, što se vrednuje i unapređuje u smislu povećanja kvalitete cjelovitoga sustava odgoja i obrazovanja (Karamatić Brčić, 2013).

U Republici Hrvatskoj unatrag nekoliko godina radi se na reformama školstva, a jedna od temeljnih točki reforme jest važnost razvijanja odgojno-obrazovnog sustava za svu djecu, bez obzira na njihova razvojna obilježja. Obrazovanje djece s teškoćama sastavni je dio politike obrazovanja što je evidentno kroz sve dokumente kojima se uređuje odgojno-obrazovni sustav. Tako se sukladno postojećoj zakonskoj nacionalnoj legislativi sve većem broju djece s teškoćama omogućuje uključivanje u redovni osnovnoškolski sustav. S druge pak strane, brojna istraživanja govore kako nisu zadovoljeni potrebni preduvjeti koje inkluzija podrazumijeva. Iz navedenog razloga, često se događa da je dijete s teškoćama u razvoju samo fizički prisutno u razrednom odjelu redovne škole. Učitelji često ističu kako nemaju dovoljno kompetencija, ali ni uvjeta za rad s takvom djecom. Izostanak odgovarajućih stručnih suradnika te pomoćnika u nastavi samo otežava ovaj zahtjevni proces. Kada se uzmu u obzir takve činjenice onda je evidentno kako se nerijetko događa da djeca s teškoćama u razvoju u redovnoj školi budu samo pasivni sudionici obrazovnog procesa, a većina obveza koje donose školske aktivnosti spadaju na roditelje tog djeteta. U takvim uvjetima, koji su, nažalost, česta pojava, nemoguće je i pomišljati na otkrivanje, a potom i snažno poticanje talentiranost kod djece s teškoćama u razvoju u redovnom školskom sustavu.

Danas, talent označava razvijenu područno specifičnu darovitost. Gagnéov model razvoja talenta iz nadarenosti objašnjava kako je potrebna nadarenost zbrojena sa slučajem (srećom), okolinom i motivacijsko emocionalnim osobinama. Područja talenta mogu biti školska (akademska), umjetnička, sportska, tehnološka. Gagné također navodi i „katalizatore“ koji omogućuju razvoj darovitosti u talent: to su otvorenost prema novom iskustvu, pozitivna slika o sebi, autonomija i otpornost na stres.

Povoljna nastavna atmosfera djecu potiče na samostalno promišljanje i aktivnost, daje prednost aktivnosti djeteta pred nastavnikovom aktivnosti, omogućuje razvoj intrinzične motivacije, daje im slobodu i potiče divergentno mišljenje i maštu (Čudina-Obradović, 1991). U ovom smislu, a uzevši u obzir prethodno napisano o stanju obrazovne inkluzije u Hrvatskoj, jako je teško otkriti talentiranost kod djece s teškoćama u razvoju u redovnom sustavu. Pored toga, bitno je napomenuti kako talentiranost nije nužno naslijeđena ili statična, već može biti razvijena kroz rad, praksu i iskustvo te upućuje kako je okolina ključna za realizaciju talentiranosti kod sve djece, a posebno je značajna kada su u pitanju djeca s višestrukim teškoćama u razvoju. U tom slučaju neophodan je pažljiv pristup, opservacija djeteta u različitim uvjetima u školi, njegov pristup

rješavanju problema te ulaganje vremena i truda na poticanju i razvijanju talentiranosti kod tog djeteta.

PREPOZNAVANJE TALENTIRANOSTI U POSEBNIM UVJETIMA ODGOJA I OBRAZOVANJA

David George navodi da nije jednostavno prepoznati sposobnije dijete jer ta djeca ne tvore homogenu skupinu o čijim se talentima lako generalizira. Jedan od najistaknutiji istraživača darovitih i talentiranih, Eric Ogilvie, ponudio je područja u kojima djeluju sposobnija („More able“) djeca. Neka od područja su spretnost u tehnici, vizualna i izvedbena sposobnost i kreativnost. Dijete se pri polasku u vrtić ili školu može istaknuti po iskazivanju vrsnosti ili ranog zanimanja za crtanje, glazbu i druge vrste umjetnosti. Odgajatelji ili učitelji pažljivo promatraju svako dijete, bilježe njihov razvoj u emocionalnom, intelektualnom, tjelesnom, moralnom i kreativnom smislu. Od velike koristi su u ovom razdoblju lista provjere (check- liste) koje provode posebne ustanove. Prednost imaju često posebne ustanove iz razloga jer je grupa djece manja i učitelj može temeljitije pratiti napredak ili čak nepoželjno ponašanje kod potencijalno talentiranog djeteta. Učitelj igra veliku ulogu u ranom prepoznavanju potencijalne talentiranosti. Često djeca dolaze u odgojno obrazovne ustanove bez prethodne podrške (kreativne, podrške okoline, osiromašeno poticajne okoline) i uloga učitelja je pružiti djeci potrebno vrijeme, uvjete, materijale i pažnju. Pojedine razvojne faze mogu u pojedine djece trajati različito dugo ili neke mogu izostajati kod višestrukih teškoća. Grgurić i Jakubin (1996) navode da većinu periodizacije dječjeg likovnog izražavanja možemo uočiti u Linquetov modelu, gdje su navedene tri osnovne faze, a to su faza šaranja, kao početak likovnog izražavanja, faza dječjeg, odnosno intelektualnog realizma, kao početak namjernog prikazivanja, faza vizualnog realizma, odnosno napuštanje dječjeg realizma. Razvojni dječji crtež je neophodan za rad sa djecom, jer pomaže likovnom pedagogu u stvaranju individualiziranog kurikulumu za potencijalno talentiranu djecu.

TALENTIRANI POLAZNICI CENTRA ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE IVAN ŠTARK

Darovitoj djeci treba omogućiti individualizirani način rada i diferencirani sadržaj rada te ih uključiti u diferencirani odgojno-obrazovni program u redovitoj skupini i/ili izvan nje. Ovim radom prikazati ćemo slučaj dječaka koji je korisnik poludnevnog boravka Centra za odgoj i obrazovanje Ivan Štark. Od ranog djetinjstva dječak je imao poticaj od strane odgajateljice iz vrtića. Suradnja roditelja sa predškolskom ustanovom posijala je sjeme upornosti i razvila njegovu znatiželju, koja se nje govala u osnovno školskom sustavu. Nakon nekoliko godina u redovnoj osnovnoj školi dječak kreće u posebnu odgojno obrazovnu ustanovu koja mu pruža dodatni individualizirani pristup u kreativnom stvaralaštvu. U posebnoj ustanovi se kod ovog dječaka prepoznaje talentiranost u likovnim i sportskim postignućima. Tehniku razvija i usavršava stalnim radom i pomalo opsesivnom potrebom za većim znanjem i tehnikama. Dječak je pod mentorstvom svoje tadašnje učiteljice likovne kulture stvarao radove u crtačkim i slikarskim tehnikama. Njegova djela oslikavaju urođenu ljubav prema narodnoj kulturi i krajoliku. Česti motivi su prikaz tradicije, sakralne arhitekture i prizora te prirode. Prije

nekoliko godina njegova učiteljica je prijavila rad svog učenika koji prikazuje tradiciju pod naslovom „Baština“ na „17th Kanagawa Biennial World Childrens Art Exhibition“ (17. Svjetske Kanagawa bijenale dječjih likovnih radova) u Japanu. Stručnjaci su prepoznali umjetničku vrijednost rada te mu je dodijeljeno priznanje. Navedeni rad je nastao u kombiniranoj tehnici koristeći tempere, kolaž i tuš i prikazuje portret djevojke u narodnoj nošnji.

Nakon ovog velikog priznanja dječak se i dalje specijalizira u crtačkim tehnikama i gradi svoj rad pomoću strukturnih crta. Radovi rastu u bogatstvo struktura, detalja i ornamenata. Svoje školovanje u Centru završava još jednom likovnom nagradom u Križevcima na 8. „Dječjem Kranjčiću“ sa osvojenim 1. mjestom u likovnom natječaju u redovnoj kategoriji. Tema natječaja je „Učitelju, gdje stanuješ“ u kojem se dječak predstavio sa vjerskom tematikom. Izvrsnost uspjeha odražava se i u govoru dekana Učiteljskog fakulteta u Zagrebu S. Opić, koji komentira: „U Križevcima smo na ‘Dječjem Kranjčiću’ vidjeli najbolje što Hrvatska ima!“ Umjetničke ambicije ovog dječaka rastu te nastavlja izlagati na Znanstveno-umjetničkom simpoziju u Osijeku, na raznim likovnim natječajima i u Gradskoj knjižnici Osijeka.

Kod neke naše djece obrazac koji nosi sa sobom poremećaj iz spektra autizma doprinosi njihovim talentima u svakodnevnim upornim i opsesivnim obrascima ponavljanja i svakodnevnoj konstanti. Ponavljajuća ponašanja uvijek imaju za rezultat napredak u razvoju novih, ali i već usvojenih kvalitetnih vještina. U redovnom sustavu obrazovanja ti opsesivni obrasci naglašavali bi učenikovu dijagnozu, a nastavnici nerijetko ne znaju što raditi s tim ponavljanjima i kako ih iskoristiti za učenje i usavršavanje djeteta. Školska atmosfera trebala bi ustupiti ozračje novoj atmosferi – onoj u kojoj će i učitelji i djeca imati naučeni, istraživački stav. Ovakva pojava svakako je puno češća u posebnim odgojno obrazovnim ustanovama, nego u redovnoj školi. U posebnoj odgojno obrazovnoj ustanovi radi se sa puno individualnog pristupa djetetu koji vodi ka usavršavanju i učenju specifičnih vještina i tehnika.

Dječak H. C. je zbog svog izuzetno neobičnog stila korištenja crtačkih tehnika flomastera stvorio privid slike u tehnici flomasterima te je dobio posebnu pohvalu za darovitu djecu u redovnoj kategoriji. Ovaj dječak pokazuje preciznost u korištenju crtačkih, slikarskih i kiparskih tehnika. U svim navedenim likovnim tehnikama on pridaje veliki trud u smislu preciznosti i detalja. Likovne tehnike usvaja brzo i precizno. Sa godinama razvija svoj stil korištenja crtačkih tehnika u flomasterima gdje rad gradi strukturnim linijama. Svaka obojana ploha promatrana detaljnije prikazuje strukturu koja seže do vrhunske urednosti. Rado prikazuje pejzaž i portret poznatih umjetničkih reprodukcija. Baš kao i u istočnjačkim školama, kao što je u Japanu, gdje se cijeni vještina kopiranja starih majstora, za razliku na zapadu, gdje se njeguje prvenstveno individualnost umjetnika, dječak promatrajući umjetničke reprodukcije poznatih umjetnika kao što je Pablo Picasso i Henry Matissa, usvaja samoinicijativno osjećaj prema kompoziciji, temama i prostornim planovima. Djela ovog dječaka oslikavaju razigranosti u kompoziciji te crtanje radi crtanja. Lokalna javnost u Osječko-baranjskoj županiji sa stručnim žirijem u području likovnih stručnjaka nagrađuju ga posebnom pohvalom na natječaju za darovite učenike Osječko-baranjske županije.

Sljedeći naš polaznik kojega želimo prikazati u ovom radu jeste A.B.

On ima dijagnozu poremećaja iz spektra autizma. Ima izraženo stereotipno ponavljanje i stremljenje perfekcionizmu. On, isto kao i prethodno opisani dječak, predano i brzo usvaja

sve likovne tehnike. Kod njega je izražena velika znatiželja za povijesnim temama kao što je Grčka, Rim, Japan i srednjovjekovno povijesno razdoblje. Ta znatiželja uključuje istraživanje kulturne baštine u zanatskom djelu, glazbenom i jezičnom. Stoga učenik kreće u proučavanje Gregorijanskog kora i izradu keramičkih funkcionalnih predmeta. Svoj rad u keramici izlaže na županijskom natjecanju predstavljajući Sgraffito keramičku tehniku. Dječak koristi elemente talijanskog sgraffito stila i Japanskog Kintsugi. Rezbari slogan na latinskom jeziku s vrlo detaljnim pristupom u realizaciji. Izradom keramičkih predmeta svladao je tehniku keramike koja je izuzetna zahtjevna i kompleksna. Sva tri dječaka pokazuju autentičan stil sa mnoštvom detalja i kompleksnost rada koji nastaje. Imaju priliku stvarati u sredini koja pokazuje interes za njihovu talentiranost i snažno ju i dalje potiče.

„Obogaćena“ sredina podrazumijeva zanimljiv, raznolik i poticajan okoliš za dijete koje u njemu odrasta. Takav specijalizirani prostor kod djeteta potiče prirodno urođenu znatiželju i motivaciju za učenjem, koja je svakom dana pri rođenju. Ukoliko dijete nije odraslo u takvoj okolini, ono je kao spužva, koja je žedna da upije svijet oko sebe i da je u komunikaciji sa istom. Od velike je važnosti djetetu pružiti takvu sredinu, koja pruža izazove i podiže mu standarde njegove uspješnosti. Važna je roditeljska podrška i opskrbljivanje djeteta materijalima koje traži ili može iskoristiti. Snažnu ulogu igra i stupanj roditeljskog obrazovanja; vjerojatno obrazovani roditelji imaju mogućnosti i želje za osiguravanjem obogaćene okoline. Imanje mnogo novca nije presudan uvjet za razvijanje talentiranosti, ali jest činjenica da obitelj cijeni obrazovanje. Djeci treba omogućiti čitanje, sviranje, crtanje/slikanje/modeliranje i građenje te razgovor. Obogaćena sredina igra ulogu i u unapređivanju normalnih stupnjeva razvoja, a osiromašena sredina ih usporava. Učitelj igra važnu ulogu da dijete obogaćenu sredinu nauči spoznati, opažati i stvoriti vezu na multidimenzionalnim načinima kroz vid, motoričkim osjetilima, njuhom, hvat šakom te time potaknuti povezivanje novih neuronskih veza. Učitelj, kao i roditelj, predstavljaju ovdje stup motivacije za usvajanje novih vještina, s kojim je kasnije lakše izdvojiti i uočiti potencijal darovitosti ili talentiranosti kod djeteta. Negativne strane ponašanja koja su uočena kod darovite djece koja se nose sa dosadom jer njihova znatiželja nije zadovoljena ili agresivnim ponašanjem zbog neusklađenog razvoja fizičkog i intelektualnog razvoja, mogu frustrirati dijete ili roditelja. Pri tome je važno imati stručnu edukacijsko rehabilitacijsku i drugu stručnu podršku, koja zna to ponašanje preusmjeriti na asertivno ponašanje. Kvalitetni učitelji izvode motivacijske skokove nadarenog djeteta koristeći ponajviše različite dječje potrebe, a jedna od njih je i potreba za osjećajem rasta kompetentnosti.

ZAKLJUČAK

Prepoznavanje i poticanje talentiranosti kod djece trebala bi biti važna uloga svakog odgojno obrazovnog djelatnika. Učitelj u kontaktu sa darovitom djecom stječe poziv mentora. Mentorski rad s takvom djecom daje im mogućnosti individualne interakcije u nekom duljem vremenskom razdoblju. U tom periodu rade na određenim temama što kod talentirane djece izaziva veliki interes. Kada se radi o djeci s višestrukim teškoćama tu se pojavljuju različiti izazovi. Ukoliko su takva djeca polaznici redovnih odgojno obrazovnih ustanova, postoji velika opasnost da će njihova talentiranost ostati neprepoznata među svom ostalom djecom i njihovim potencijalnim talentima. Mnogi

učitelji u redovnim školama se usmjeravaju na razvojne teškoće koje djeca imaju i njihovo prevladavanje, dok eventualne znake talentiranosti ostavljaju u drugom planu. Nasuprot tomu, u posebnim odgojno obrazovnim ustanovama u kojima je manji broj djece u skupinama, učitelji imaju priliku više se usmjeriti na svako pojedino dijete i iz njega izvući maksimum potencijala. Ukoliko se u takvim uvjetima otkrije potencijalno talentirano dijete, zasigurno će biti snažno poticano kako bi se talent razvio u najvećoj mogućoj mjeri. Takve slučajeve je neizmjerljivo važno prezentirati javnosti kako bi se razbijale predrasude o djeci s teškoćama u razvoju i prezentiralo ih se kao jednako vrijedne članove zajednice. Centar za odgoj i obrazovanje Ivan Štark upravo se zalaže za takav vid inkluzije i ukazivanja na činjenicu da su različitosti među ljudima poželjne i dobrodošle te predstavlja svakog svog polaznika kao vrijednog člana svoje zajednice.

LITERATURA

- Bruce, S. M. (2011). Handbook of Special Education. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Severe and Multiple Disabilities* (pp. 291-304). New York: Routledge.
- Cvetković Lay, J. i Sekulić Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim: priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi* (2.izd). Zagreb: Alineja.
- Čudina-Obradović, M. (1991) *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga
- George, D. (2004). *Obrazovanje darovitih*. Zagreb: Educa.
- Grgurić, N. i Jakubin, M. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Horn, E. M., & Kang, J. (2012). Supporting Young Children With Multiple Disabilities: What Do We Know and What Do We Still Need To Learn?. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(4), 241-248. <https://doi.org/10.1177/0271121411426487>
- Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola, LIX*(30), 67-77.
- Lappa, C. i Mantzikos, C. (2019). Teaching social skills in small groups of children with multiple disabilities: motor and intellectual disabilities. An intervention program. *European Journal of Special Education Research, 4*(1), 57-77. <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v0i0.2296>
- Little, C. A. (2001). Closer Look at Gifted Children with Disabilities. *Gifted Child Today, 24*(3), 46-53.
- Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika* (2016). Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske
- Šarić, D. (2016). *Metodičko-didaktički postupci rada odgojitelja s darovitim djetetom predškolske dobi* (Završni rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:941897>
- Vidović, E. (2000). *Identifikacija intelektualno darovitih učenika na temelju rezultata testa inteligencije i procjena roditelja* (Diplomski rad). Zagreb: Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet.
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca – mitovi i stvarnost*. Lekenik: Ostvarenje

PROBLEMI MENTALNOG ZDRAVLJA KOD OSOBA S INTELKTUALNOM OMETENOŠĆU

MENTAL HEALTH PROBLEMS IN PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Aleksandra ĐURIĆ-ZDRAVKOVIĆ¹, Aleksandra PAVLOVIĆ¹,
Aleksandra BOKUN²

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

²OŠ „Sava Jovanović Sirogojno“, Zemun, Srbija

Pregledni rad

APSTRAKT

Pojavnost poremećaja mentalnog zdravlja predstavlja veliki izazov za javnozdravstvenu zaštitu. Približno 40% osoba sa intelektualnom ometenošću ima neki od problema mentalnog zdravlja koji se može dijagnostikovati. Cilj rada je da pregledom dostupne literature prouči faktore povećane vulnerabilnosti, barijere i preventivnu politiku u okviru mentalnog zdravlja kod osoba sa intelektualnom ometenošću. Sistematičan pregled literature temelji se na pretraživanju dostupnih naučnih recenziranih radova. Za ovu pretragu korišćen je servis Konzorcijuma biblioteka Srbije za objedinjenu nabavku – KoBSON (baza podataka MEDLINE) i izdvojeni su radovi pisani na engleskom jeziku. Faktori koji dovode osobe sa intelektualnom ometenošću do povećane vulnerabilnosti za probleme mentalnog zdravlja veoma su složeni, mogu biti povezani i uzajamno delujući, stvarajući višestruke puteve osetljivosti. U radu se navode brojne barijere koje ugrožavaju kvalitetno dobijanje pomoći u okviru zaštite mentalnog zdravlja ovih osoba. Kada je u pitanju preventivna politika ključno je poboljšati saradnju primarne zdravstvene zaštite i specijalista, kao i usmeriti specifične intervencije zasnovane na dokazima na rizične faktore koji se javljaju u populaciji osoba s intelektualnom ometenošću. Izrađeni planovi i programi prevencije treba da omogućuje direktan uticaj na rizične faktore.

Ključne reči: intelektualna ometenost, mentalno zdravlje, barijere, prevalenca, preventivna politika

ABSTRACT

The occurrence of mental health disorders represents a major challenge for public health protection. Approximately 40% of persons with an intellectual disability have a diagnosable mental health problem. The aim of the paper is to, by reviewing available literature, study the factors of increased vulnerability, barriers and preventive policy within the mental health of persons with intellectual disability. A systematic literature review is based on a search of available peer-reviewed scientific papers. For this search, the service of the Serbian Library Consortium for Coordinated Acquisition – KoBSON (MEDLINE database) was used, and papers written in English were selected. The factors that lead persons with intellectual disability to increased vulnerability to mental health problems are very complex, may be related and mutually acting, creating multiple pathways of susceptibility. In the paper, a number of barriers that threaten getting quality help in the field of mental health care of these persons, are mentioned. When it comes to preventive policy, it is crucial to improve cooperation between primary health care and specialists, as well as to direct specific evidence-based interventions to risk factors that occur in the population of persons with intellectual disability. Prepared prevention plans and programs should enable direct influence on risk factors.

Keywords: intellectual disability, mental health, barriers, prevalence, preventive policy

UVOD

Prema gledištu Svetske zdravstvene organizacije mentalno zdravlje nije samo odsustvo mentalne bolesti, već je deo opšteg zdravlja i stanje pozitivnog blagostanja u kom pojedinci mogu da ostvare svoj puni potencijal (Gregory et al., 2024; WHO, 2004). Interaktivni zdravstveni model Svetske zdravstvene organizacije pruža opšte razumevanje zdravlja i funkcionisanja koje je specifično za razvoj i rast dece u različitim životnim situacijama. Ovaj model ilustruje složene interakcije između različitih dimenzija koje utiču na zdravlje deteta, kao što su okruženje, uzrast deteta ili faza razvoja (WHO, 2007). Razumevanje ovih faktora sredine daje osnovu za moguću adaptaciju specifičnih faktora u cilju poboljšanja ishoda za funkcionisanje deteta. Mentalno zdravlje male dece opisano je u smislu prediktora zdravlja, kao što su nivo angažovanja deteta, socijalna interakcija i svakodnevno funkcionisanje. Funkcionalni problemi tokom detinjstva često su razlog za početno upućivanje specijalističkim službama za mentalno zdravlje i važan fokus za postavljanje dijagnostike, identifikaciju izazova iz realnog života i usmeravanje planiranja tretmana u slučajevima netipičnog razvoja (Castro & Pinto, 2013).

Intelektualna ometenost (IO) registruje se kod približno 1% populacije i karakteriše je značajna deficitarnost intelektualnih i adaptivnih veština učenih tokom razvojnog perioda (Đurić-Zdravković, 2020). Istraživanja pokazuju da je prevalenca problema mentalnog zdravlja kod osoba s IO više od sedam puta veća nego kod opšte populacije (Hughes-McCormack et al., 2017). Približno 40% dece sa IO ima neki od problema mentalnog zdravlja koji se može dijagnostikovati, što je najmanje dvostruko više nego kod dece bez intelektualnih teškoća (Đurić-Zdravković i Japundža-Milislavljević, 2009; Totsika, Liew, Absoud, Adnams, & Emerson, 2022). Problemi sa mentalnim zdravljem podjednako su česti kod osoba sa teškom i dubokom IO, kao i kod osoba sa lakom ili umerenom IO (Hove & Havik, 2010). Osobe s IO imaju ograničenja u veštinama rešavanja problema, kognitivnim sposobnostima i komunikacijskim veštinama koje mogu uticati na njihovu sposobnost da se suoče sa stresnim životnim događajima. Životne okolnosti osoba sa IO mogu da povećaju rizik od razvoja problema sa mentalnim zdravljem.

Većina faktora rizika za loše mentalno zdravlje i prepreke za pristup podršci nisu jedinstveni za osobe sa IO. Faktori koji su identifikovani kao zaštitni kod osoba bez intelektualnih teškoća, kao što su mogućnosti zapošljavanja, strukturisane dnevne aktivnosti i mreže socijalne podrške, mogu biti manje dostupni osobama s IO, a pogotovo u navedenoj restrikciji mogu biti osobe s težim oblicima ove kliničke slike (Hulbert-Williams & Hastings, 2008; McNally, Taggart, & Shevlin, 2021). Genetski faktori mogu dodatno da povećaju vulnerabilnost nekih osoba s IO u pogledu učestalijih problema mentalnog zdravlja, o čemu svedoče značajne stope komorbiditeta problema u ovoj oblasti kod osoba sa IO i određenim genetskim sindromima (Glasson et al., 2020).

Isto tako, fenomen „dijagnostičkog zatamnjenja“ može dodatno da zakomplikuje situaciju u ovom domenu: to jest, kliničar može pogrešno da klasifikuje i atributira skup simptoma kao izraz postojeće IO, a ne kao posebno koegzistirajuće stanje narušenog mentalnog zdravlja (Mason & Scior, 2004).

Pored deficita u kognitivnom i akademskom funkcionisanju koji nastaju kao rezultat IO, ove osobe takođe imaju lošiji kvalitet opšteg zdravstvenog statusa kojeg karakteriše veća

stopa smrtnosti (Ouellette-Kunz et al., 2005) i povećan rizik od razvoja dodatnog psihijatrijskog poremećaja (Ouellette-Kunz et al., 2005; Einfeld, Ellis & Emerson, 2011), što dovodi do dualnog poremećaja. Škotski autori izveštavaju da je populacijska studija odraslih sa IO otkrila da je od 1023 osobe 40,9% ispunilo dijagnostičke kriterijume za prisustvo poremećaja mentalnog zdravlja, uključujući afektivne poremećaje (6,6%), psihozu (4,4%) i anksiozne poremećaje (3,8%) (Cooper, Smiley, Morrison, Williamson, & Allan, 2007). Studija iz Manitobe otkrila je povećanu prevalenciju demencije i depresije u populaciji osoba s IO u odnosu na populaciju bez razvojnih smetnji (Shooshtari, Martens, Burchill, Dik, & Naghipur, 2011). Konkretno, mlađe odrasle osobe (20-54 godine) sa IO bile su u četiri puta većem riziku od demencije i tri puta većem riziku od depresije (Shooshtari et al., 2011). Koegzistencija IO i poremećaja mentalnog zdravlja može imati ozbiljne posledice na svakodnevno funkcionisanje osobe ometajući zapošljavanje, obrazovanje, odnose i smeštaj (NADD, 2024).

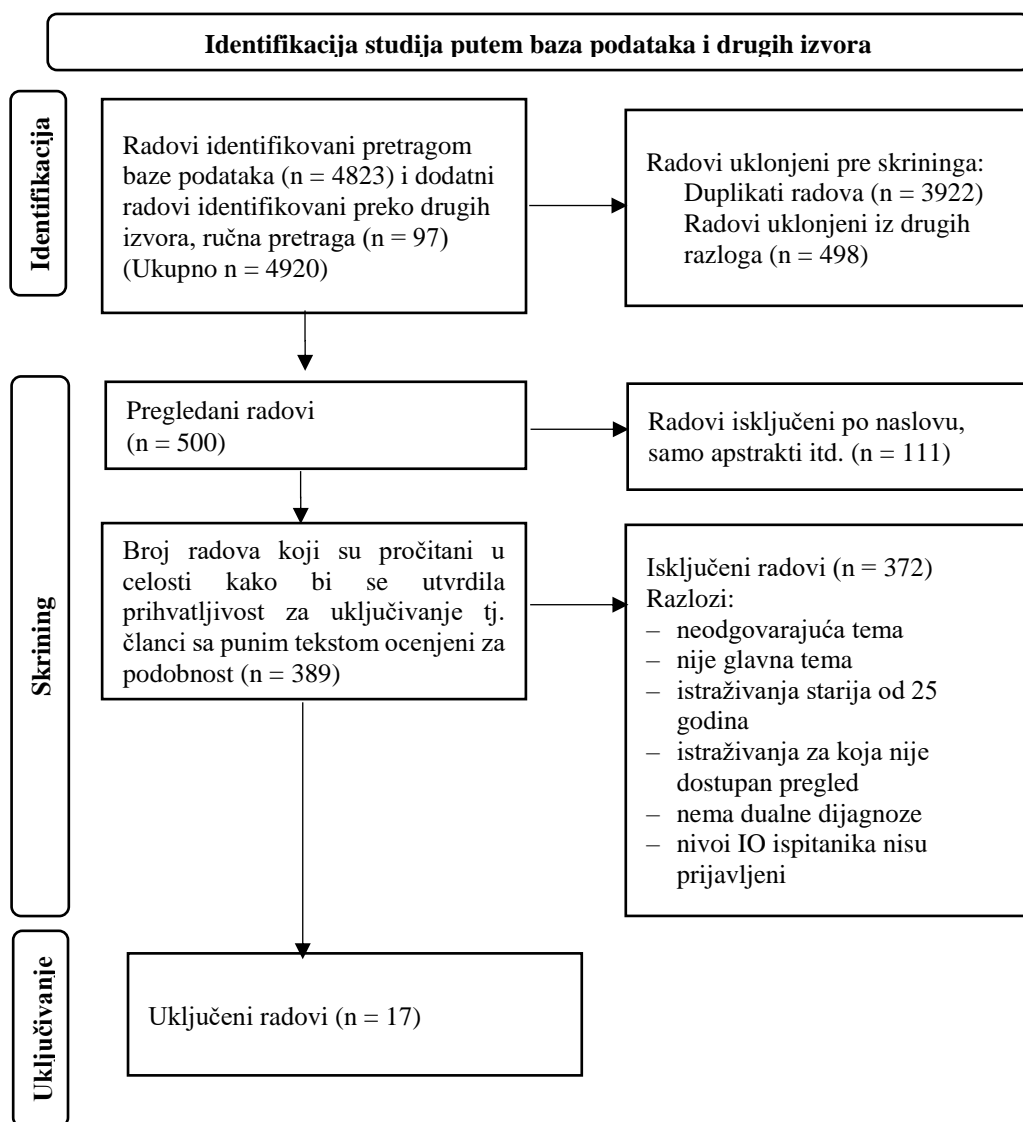
Cilj rada je da pregledom dostupne literature prouči faktore povećane vulnerabilnosti, barijere i preventivnu politiku u okviru mentalnog zdravlja kod osoba s IO.

METODE

Izvršen je sistematski pregled literature objavljene u recenziranim publikacijama pretraživanjem elektronske baze podataka koja je dostupna preko servisa Konzorcijuma biblioteka Srbije za objedinjenu nabavku – KoBSON (baza podataka MEDLINE). Isto tako, korišćena je pretraga, uz Research Gate i Google Scholar. Ključne reči koje su na engleskom jeziku korišćene pri pretrazi su: intellectual disability, mental health, barriers, vulnerability, prevalence, preventive policy, children, youth, adolescent i kombinacije navedenih reči. Pojmovi su međusobno kombinovani („and, or”).

Inkluzivnim kriterijumima bili su obuhvaćeni istraživački radovi, pregledni radovi, meta-analize, studije slučaja, udžbenici, poglavlja u tematskim zbornicima i to bez ograničenja u vezi s uzrastom, polom ili nacionalnošću ispitanika. Svi radovi koji su uključeni napisani su na engleskom jeziku. Ekskluzivnim kriterijumima bili su obuhvaćeni radovi: u kojima nivoi IO ispitanika nisu prijavljeni, ili postoji samo prosečan IQ skor bez informacija o rasponu rezultata, kao i distribucija ispitanika po nivoima ozbiljnosti IO, zatim radovi stariji od 25 godina, sa konferencija, sa neodgovajućom temom vezanom za mentalno zdravlje osoba s IO i sa marginalizacijom ove teme.

Prikaz procesa identifikacije, skrininga i uključivanja radova u analizu zasnovanu na revidiranom PRISMA modelu (Page et al., 2021) dat je na Grafikonu 1.



Grafikon 1. Proces identifikacije, skrininga i uključivanja radova u analizu zasnovanu na PRISMA modelu.

Graph 1. The process of identification, screening and inclusion of papers in the analysis based on the PRISMA model.

FAKTORI POVEĆANE VULNERABILNOSTI

Faktori koji dovode osobe sa IO do povećane ranjivosti za probleme mentalnog zdravlja veoma su složeni. Mnogi mehanizmi koji utiču na ovu ranjivost međusobno su povezani i uzajamno deluju, stvarajući višestruke puteve osetljivosti (Ouellette-Kunz et al., 2005).

Prema Džulijanu Troloru (Trollor, 2014), veliki broj društvenih, bioloških i psiholoških faktora rizika dovodi do visokih stopa poremećaja mentalnog zdravlja koji se registruju u ovoj populaciji. Na primer, osoba sa IO može imati smanjene mogućnosti da se uključi u različite životne izbore i restriktivnost pri uključivanju u društvene mreže, ograničene veštine suočavanja i veću podložnost stresu što zauzvrat povećava ranjivost na poremećaje mentalnog zdravlja. Pored toga, razvojne disfunkcije mozga, farmakološki tretmani i njihovi neželjeni efekti, kao i specifična genetska stanja koja su povezana sa IO mogu uticati na osetljivost osobe za razvoj ovakvog poremećaja (Trollor, 2014). Utvrđeno je da su mnogi specifični faktori povezani sa incidentima mentalnog zdravlja koje doživljavaju osobe s IO slični onima koji se nalaze u opštoj populaciji. Međutim, postoje važne razlike, jer je veća verovatnoća da će osobe s IO imati dualnu dijagnozu, smeštaj i podršku van porodičnog doma, biti izložene zlostavljanju i razvodu roditelja u detinjstvu, imati ograničenu mobilnost (Smiley et al., 2007). Ističe se da iako neki od ovih faktora mogu biti nepromenljivi, oni mogu pomoći da se identifikuju osobe s IO koje su u većoj ranjivosti. Pored toga, mnogi drugi faktori koji se odnose na incidenciju mogu se rešiti kroz intervenciju i podršku. Od posebnog interesa je nalaz za koji je utvrđeno da osobe koje su živele u smeštaju van svoje porodične kuće doživljavaju veće stope incidenata mentalnog zdravlja (Smiley et al., 2007). Istraživanje korelacija mentalnog zdravlja kod ove populacije naglašava da izloženost višestrukim životnim događajima kao što su selidba, ožalošćenost, problemi u vezi i problemi pri zapošljavanju mogu izazvati psihopatološki stres (Lunski & Elserafi, 2011). Pored toga, ova populacija može biti podložnija uticaju takvih događaja, jer se više oslanja na druge, ali i zbog smanjenog kognitivnog kapaciteta za suočavanje sa stresom i prilagođavanje novim situacijama (Martorell et al., 2009).

U istraživanju uticaja životnih događaja na uzorku od 281 muškaraca i žena sa IO upućenih na specijalističke usluge mentalnog zdravlja u jugoistočnom Londonu, tamošnji autori otkrili su da je izloženost samo jednom životnom događaju povezana sa depresijom, šizofrenijom, poremećajem ličnosti i ženskim polom. Međutim, izloženost višestrukim životnim događajima bila je u korelaciji sa reakcijom prilagođavanja, poremećajima ličnosti i depresijom. Iako se iz ovog istraživanja ne mogu izvući uzročne veze, autori zaključuju da njihovi rezultati ukazuju na povećanu ranjivost na efekte životnih događaja kod osoba sa IO (Tsakanikos, Bouras, Costello, & Holt, 2007). Iako ova studija nije bila iscrpna u smislu veličine uzorka ili tipa životnog događaja, ona naglašava negativne efekte koje uobičajeni životni događaji mogu imati na ovu populaciju, kao i na to da postoji potreba da ovi efekti budu prepoznati od strane osoba koje se brinu o pojedincu, kako bi se mogla pružiti odgovarajuća podrška i intervencija pre nego što dođe do razvoja poremećaja mentalnog zdravlja. Utvrđeno je i da traumatski životni događaji igraju ulogu u razvoju mentalnog zdravlja u ovoj populaciji. Martorell i saradnici otkrili su da je 75% od 177 osoba sa lakom do umerenom IO doživelo najmanje jedan traumatski događaj tokom svog života, a 50% njih je doživelo jedan u prethodnih 12 meseci (Martorell et al., 2009). Pored toga, otkriveno je da izloženost jednom ili više traumatskih događaja značajno povećava šanse za mentalni poremećaj. Oni su sugerisali da za ovu populaciju traumatska iskustva mogu delovati kao predisponirajući faktori za razvoj mentalnog poremećaja, dok opštiji životni događaji deluju kao precipitirajući faktori. Ovo je važno naglasiti, jer se preventivni napor uglavnom preduzimaju kada se zna da postoje predisponirajući faktori (Martorell et al., 2009). Drugim rečima, velika je

verovatnoća da su osobe s IO doživele traumatski događaj tokom svog života koji ih stavlja u veći rizik od razvoja poremećaja mentalnog zdravlja. Oni su, dakle, ranjiviji i manje sposobni da se nose sa stresom koji prati uobičajene životne događaje, a koji izazivaju psihološki stres i još više povećavaju njihovu ranjivost.

BARIJERE U ČUVANJU MENTALNOG ZDRAVLJA

U Srbiji osobe sa dualnom dijagnozom primorane su da traže pomoć od generalizovanih službi za mentalno zdravlje koje nemaju lak pristup ovoj populaciji, niti su dobro opremljene da se adekvatno nose sa jedinstvenim potrebama i situacijama. Iako su građanima Srbije koji pripadaju ovoj populaciji zagarantovana ista prava i slobode kroz različite zakone i politike (Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba sa invaliditetom, Zakon o javnom zdravlju, Zakon o zaštiti lica sa mentalnim smetnjama), kao i ostalim građanima Srbije, ne postoji trenutni nacionalni okvir ili komitet koji bi bio zadužen za pružanje zdravstvenih usluga za osobe sa IO. Kao rezultat ovih pitanja, kvalitet usluga mentalnog zdravlja zavisi od regiona u kome osoba živi, stručnosti i sredstava koja su dostupna u tom regionu, kao i od toga u kojoj meri su kreatori politike prepoznali jedinstvene potrebe populacije sa IO. Čak i u nekim ekonomski razvijenijim državama prepoznaju se istovetni navedeni problemi (Rose, O'Brien, & Rose, 2007).

U Kanadi je sprovedena nacionalna anketa u kojoj su ključni informanti iz provincija i dve teritorije izvestili o rasponu usluga mentalnog zdravlja koje su im dostupne, kao i o uočenim prazninama u pružanju tih usluga. Prema njihovim nalazima, ogromna većina ispitanika ocenila je generičke pružaoce usluga mentalnog zdravlja kao neadekvatno kompetentne da zadovolje potrebe dece (56%), adolescenata (62%) i odraslih (63%) sa IO i problemima mentalnog zdravlja. U stvari, agencije za mentalno zdravlje, kao što su bolnice i centri za mentalno zdravlje u zajednici, pružale su usluge kojima se najmanje pristupalo (31-55%), kako su prijavili ispitanici ove ankete. Nasuprot tome, ove osobe češće su se obraćale defektolozima ili porodičnom lekaru kako bi dobili pomoć u vezi sa mentalnim problemima ili problemima u ponašanju. Pored toga, iako su specijalizovane usluge registrovane u nekoliko regiona u zemlji, liste čekanja za ove usluge bile su u proseku četiri meseca ili duže, a manje od polovine ispitanika je izjavilo da postoji dostupnost stručnih ili specijalizovanih usluga u hitnoj pomoći ili u stacionaru (Lunsky, Garcin, Morin, Cobigo, & Bradley, 2007). Iako roditelji daju sve od sebe da podrže svoju decu sa IO i sa problemima mentalnog zdravlja, oni nisu dovoljno obučeni da se nose sa ozbiljnošću problema i ponašanja do kojih može doći. Odeljenja za hitne slučajeve često su mesta kojima se oni obraćaju u vremenima teških kriza mentalnog zdravlja (Weiss, Lunsky, Gracey, Canrinus, & Morris, 2009). Prema istraživanju o korišćenju odeljenja za hitne slučajeve za odrasle osobe sa IO u Ontariju, roditelji imaju tendenciju da dovedu svoju decu na prijemno odeljenje onda kada smatraju da su usluge u zajednici nedostupne ili da su sve njihove mogućnosti iscrpljene. Pritom, roditelji su ukazali na nekoliko problema u tom procesu: vreme čekanja, nedostatak znanja bolničkog osoblja, dijagnostičko zatamnjenje, nedostatak vremena provedenog u proceni, prekomerno oslanjanje na lekove i nedostatak poštovanja prema njihovoj deci. Većina osoba dovedenih na ova odeljenja stalni su korisnici i njihova hospitalizacija ukazuje na to da ne dobijaju adekvatnu negu mentalnog zdravlja unutar zajednice (Weiss et al., 2009).

U literaturi se navode i druge barijere koje ugrožavaju kvalitetno dobijanje pomoći u okviru zaštite mentalnog zdravlja: teškoće u komunikaciji sa osobama s IO i njihovim roditeljima, problemi u dobijanju kompletne istorije neurorazvojnog poremećaja i poremećaja mentalnog zdravlja, nedostatak obuke i iskustva lekara opšte prakse, ograničenje vremena za konsultacije, loša usklađenost sa planovima upravljanja tretmana, poteškoće u određivanju problema, malo informacija o hemijskim ograničenjima i neželjenim efektima psihotropnih lekova, loš kontinuitet nege i nedostatak znanja o dostupnim uslugama i resursima namenjenim ovoj populaciji (Lennox, Diggins, & Ugoni, 1997).

PREVENTIVNA POLITIKA MENTALNOG ZDRAVLJA

Da bi se obezbedila bolja psihosocijalna adaptacija osoba s IO, neophodno je da prevencija mentalnih problema, ili rano prepoznavanje kroz bolji skrining praćen odgovarajućim tretmanom, budu deo zdravstvene politike. U literaturi se ističu brojni problemi koje treba rešiti, kao što su, na primer, nejednakosti u pružanju usluga i pomoći porodicama kroz podršku i savetovanje, zajedno sa psihoterapijskim i psihofarmakološkim intervencijama (Kolaitis, 2008). U ranom prepoznavanju problema mentalnog zdravlja, precizna procena dualnih dijagnoza korisna je u otkrivanju specifičnih osnovnih procesa koji diferenciraju komorbidne sindrome i ključna za izbor odgovarajućeg rehabilitacionog tretmana za osobe sa IO (Di Nuovo & Buono, 2007). U istraživanju o identifikaciji slučajeva problema mentalnog zdravlja kod osoba sa IO, glavni cilj je razvoj jednostavnog instrumenta za skrining. Istorijski gledano, procena problema mentalnog zdravlja kod osoba s IO uglavnom se realizuje popunjavanjem upitnika koji nisu uvek validni za decu bez intelektualnih teškoća. Jedno holandsko istraživanje predlaže Upitnik o snagama i teškoćama (Strengths and Difficulties Questionnaire) prilikom procenjivanja razlika u problemima mentalnog zdravlja između dece sa i bez IO (Kapteijn, Jansen, Vogels, & Reijneveld, 2008).

Uvođenjem razvojne dimenzije u detekciju i tretman, biopsihosocijalne dimenzije postavljaju se u novi kontekst koji više odgovara osobama sa IO. Društveni kontekst života osoba sa IO sugerise da psihosocijalne intervencije zasnovane na dokazima mogu biti posebno važne (Dagnan, 2007). Došen je uveo četiri dimenzije – biološku, psihološku, socijalnu i razvojnu, koje su zastupljene u integrativnoj dijagnozi kao i u integrativnom tretmanu, oličene saradnjom različitih stručnjaka kao što su psihijatar, psiholog, defektolog, socijalni radnik, medicinska sestra i roditelj (Došen, 2007).

Na globalnom nivou, praćenje i identifikacija opšteg zdravstvenog stanja važni su koraci za smanjenje zdravstvenih dispariteta u populaciji i mogu dati podatke za identifikaciju zdravstvenih stanja, planiranje intervencija i upoređivanje populacija ili segmenata stanovništva. Irska autorka Patricija Volš predložila je procenu mentalnog zdravlja osoba sa IO prema tri kategorije: informacije prikupljene u anketama opšte populacije, mere zdravstvenog statusa osoba sa IO na nivou države i regiona i njihovo korišćenje sistema zdravstvene zaštite (Noonan-Walsh, 2008). U Evropskoj uniji, Pomona grupa razvila je skup zdravstvenih indikatora koji odražavaju aspekte zdravlja osoba sa IO: sociodemografske podatke, zdravstveno stanje, zdravstvene determinante i zdravstvene sisteme na osnovu okvira zdravstvenih indikatora Evropske unije za opštu populaciju (Van Schroyensteen Lantman-de Valk, Linehan, Kerr, & Noonan-Walsh, 2007). Oni

predlažu praćenje opšteg stanja mentalnog zdravlja, izazovnog ponašanja, upotrebe psihotropnih lekova i sprovođenje redovnih pregleda/skrininga/ poseta lekara opšte prakse u cilju razvijanja efikasnosti preventivne politike mentalnog zdravlja osoba sa IO.

ZAKLJUČAK

Promocija mentalnog zdravlja osoba s IO osigurava bolji kvalitet života ovih osoba. Na tom putu barijere i riziko faktori su brojni. Glavne smernice u tom zadatku su prepoznavanje rizičnih faktora, rani skrining dualnih dijagnoza, kao i uključivanje svih dostupnih resursa koji su u kontaktu s osobama s IO. Unapred izrađeni planovi prevencije omogućavaju direktni uticaj na riziko faktore.

Da bi se minimizovao uticaj problema mentalnog zdravlja kod osoba sa IO, postoji hitna potreba da se uspostavi odgovarajući sistem skrininga i praćenja kako bi se evidentirao njihov mentalni zdravstveni status, kao i da bi se analizirali profili tretmana i nuspojava medikamentata. Roditeljima je potrebna veća podrška u zajednici i predah kako bi se osećali bolje pripremljeni da se nose sa potrebama mentalnog zdravlja ove specifične populacije. Pored toga, kako bi se izbegla mogućnost lošeg tretmana za osobe sa IO i pratećim problemima mentalnog zdravlja, potrebno je razviti državnu strategiju obuke stručnjaka za mentalno zdravlje na radnom mestu. Na taj način bi se povećala dostupnost usluga mentalnog zdravlja svim osobama sa IO.

LITERATURA

- Castro, S. & Pinto, A. I. (2013). Identification of core functioning features for assessment and intervention in autism spectrum disorders. *Disability and Rehabilitation*, 35(2), 125-133. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.690494>
- Cooper, S., 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(1), 27-35. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.022483>
- Dagnan, D. (2007). Psychosocial interventions for people with intellectual disabilities and mental ill-health. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(5), 456-460. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3282ab9963>
- Di Nuovo, S. F., & Buono, S. (2007). Psychiatric syndromes comorbid with mental retardation: Differences in cognitive and adaptive skills. *Journal of Psychiatric Research*, 41(9), 795-800. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2006.02.011>
- Došen, A. (2007). Integrative treatment in persons with intellectual disability and mental health problems. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(1), 66-74. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00868.x>
- Đurić-Zdravković, A. (2020). *Pedagogija osoba s poremećajem intelektualnog razvoja*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Đurić-Zdravković, A., Japundža-Milislavljević, M. (2009). Neki bihevioralni problemi dece sa lakom intelektualnom ometenošću. U D. Radovanović (Ur.), *Istraživanja u specijalnoj pedagogiji* (str. 493-504). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- 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 and Developmental Disability*, 36(2), 137-143. <https://doi.org/10.1080/13668250.2011.572548>

- Glasson, E. J., Buckley, N., Chen, W., Leonard, H., Epstein, A., Skoss, R., Jacoby, P., Blackmore, A. M., Bourke, J., & Downs, J. (2020). Systematic review and meta-analysis: mental health in children with neurogenetic disorders associated with intellectual disability. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *59*(9), 1036-1048. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.01.006>
- Gregory, T., Monroy, N. S., Grace, B., Finlay-Jones, A., Brushe, M., Sincovich, A., Heritage, B., Boulton, Z., & Brinkman, S. A. (2024). Mental health profiles and academic achievement in Australian school students. *Journal of School Psychology*, *103*, 101291. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101291>
- Hove, O., & Havik, O. E. (2010). Developmental level and other factors associated with symptoms of mental disorders and problem behaviour in adults with intellectual disabilities living in the community. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *45*, 105-113. <https://doi.org/10.1007/s00127-009-0046-0>
- 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*(5), 243-248. <https://doi.org/10.1192/bjpo.bp.117.005462>
- Hulbert-Williams, L., & Hastings, R. P. (2008). Life events as a risk factor for psychological problems in individuals with intellectual disabilities: a critical review. *Journal of Intellectual Disability Research*, *52*(11), 883-895. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01110.x>
- Kaptein, S., Jansen, D. E. M. C., Vogels, A. G. C., & Reijneveld, S. A. (2008). Mental health problems in children with intellectual disability: use of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of Intellectual Disability Research*, *52*(2), 125-131. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.00978.x>
- Kolaitis, G. (2008). Young people with intellectual disabilities and mental health needs. *Current Opinion in Psychiatry*, *21*(5), 469-473. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3283060a7b>
- Lennox, N. G., Diggins, J. N., & Ugoni, A. M. (1997). The general practice care of people with intellectual disability: barriers and solutions. *Journal of Intellectual Disability Research*, *41*(5), 380-390. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1997.tb00725.x>
- Lunsky, Y., & Elserafi, J. (2011). Life events and emergency department visits in response to crisis in individuals with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *55*(7), 714-718. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01417.x>
- Lunsky, Y., Garcin, N., Morin, D., Cobigo, V., & Bradley, E. (2007). Mental health services for individuals with intellectual disabilities in Canada: Findings from a national survey. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *20*(5), 439-447. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2007.00384.x>
- Martorell, A., Tsakanikos, E., Pereda, A., Gutiérrez-Recacha, P., Bouras, N., & Ayuso-Mateos, J. L. (2009). Mental health in adults with mild and moderate intellectual disabilities: the role of recent life events and traumatic experiences across the life span. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, *197*(3), 182-186. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3181923c8c>
- Mason, J., & Scior, K. (2004). „Diagnostic overshadowing“ amongst clinicians working with people with intellectual disabilities in the UK. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *17*(2), 85-90. <https://doi.org/10.1111/j.1360-2322.2004.00184.x>
- McNally, P., Taggart, L., & Shevlin, M. (2021). Trauma experiences of people with an intellectual disability and their implications: A scoping review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *34*(4), 927-949. <https://doi.org/10.1111/jar.12872>
- National Association for Dual Diagnosis (NADD) (2024). *Information on Dual Diagnosis*. NADD Website. <http://thenadd.org/resources/information-on-dual-diagnosis-2/>.
- Noonan-Walsh, P. (2008). Health indicators and intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry*, *21*(5), 474-478. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3283065bc6>

- Ouellette-Kuntz, H., Minnes, P., Garcin, N., Martin, C., Suzanne Lewis, M. E., & Holden, J. J. (2005). Addressing health disparities through promoting equity for individuals with intellectual disability. *Canadian Journal of Public Health, 96*(Suppl 2), S8-S22. <https://doi.org/10.1007/BF03403699>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E.,... & McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *The BMJ, 372*(160). <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Rose, N., O'Brien, A., & Rose, J. (2007). Investigating staff knowledge and attitudes towards working with adults with learning disabilities and mental health difficulties. *Advances in Mental Health and Learning Disabilities, 1*(3), 52-59. <https://doi.org/10.1108/17530180200700031>
- Shooshtari, S., Martens, P. J., Burchill, C. A., Dik, N., & Naghipur, S. (2011). Prevalence of depression and dementia among adults with developmental disabilities in Manitoba, Canada. *International Journal of Family Medicine, 2011*, 319574. <https://doi.org/10.1155/2011/319574>
- Smiley, E., Cooper, S. A., Finlayson, J., Jackson, A., Allan, L. Mantry, D., McGrother, C., McConnachie, A., & Morrison, J. (2007). Incidence and predictors of mental-ill health in adults with intellectual disabilities. *British Journal of Psychiatry, 191*(4), 313-319. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.031104>
- Totsika, V., Liew, A., Absoud, M., Adnams, C., & Emerson, E. (2022). Mental health problems in children with intellectual disability. *The Lancet Child & Adolescent Health, 6*(6), 432-444. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(22\)00067-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(22)00067-0)
- Trollor, J. (2014). Making mental health services accessible to people with an intellectual disability. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 48*(5), 395-398. <https://doi.org/10.1177/0004867414531628>
- Tsakanikos, E., Bouras, N., Costello, H., & Holt, G. (2007). Multiple exposure to life events and clinical psychopathology in adults with intellectual disability. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 42*(1), 24-28. <https://doi.org/10.1007/s00127-006-0128-1>
- Van Schrojenstein Lantman-de Valk, H., Linehan, C., Kerr, M., & Noonan-Walsh, P. (2007). Developing health indicators for people with intellectual disabilities. The method of the Pomona project. *Journal of Intellectual Disability Research, 51*(6), 427-434. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00890.x>
- Weiss, J. A., Lunsy, Y., Gracey, C., Canrinus, M., & Morris, S. (2009). Emergency psychiatric services for individuals with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 22*(4), 354-362. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2008.00468.x>
- World Health Organization (WHO). (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice: Summary report*. World Health Organization.
- World Health Organization (WHO). (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. Geneva: World Health Organization.

NAPOMENA

Rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektu koji finansira Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (broj ugovora 451-03-66/2024-03/200096).

PREGLED ISTRAŽIVANJA UČESTALOSTI DEPRESIJE KOD OSOBA SA INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

RESEARCH OVERVIEW ON THE FREQUENCY OF DEPRESSION IN PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Amerisa BJELAK

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

Pregledni rad

APSTRAKT

U radu je analizirana naučna i stručna literatura koja se bavi učestalošću depresije kod djece i odraslih sa intelektualnim teškoćama. Osnovno istraživačko pitanje bilo je koliko je prisutna depresija kod osoba sa intelektualnim teškoćama. Revijalnim pregledom dostupne literature i analizom rezultata prikazanih u izdvojenim studijama, sistematizovana su saznanja iz ove oblasti. Kao rezultat sveobuhvatne pretrage, prikazano je ukupno trinaest istraživanja koja su objavljena u u prethodne četiri decenije, a koja su svojim rezultatima pružala odgovore na postavljena istraživačko pitanje. Incidenca depresije kod intelektualnih teškoća slična je općoj populaciji. Depresija kao psihički poremećaj raspoloženja, utiče na to kako osoba funkcioniše, kako se osjeća i odrađuje aktivnosti tokom dana. Prisutnost ovog ozbiljnog poremećaja raspoloženja je vidna kod osoba sa intelektualnim teškoćama, ali još nije toliko istražena, što nam govori manjak istraživačkih radova koji se ciljano bave istraživanjem prevalnce depresije kod ove populacije. Na osnovu pregledanih rezultata zaključujemo da učestalost depresije može biti povezana sa nivoom intelektualne teškoće, dobi i spolom. Učestalija je kod odraslih osoba, osoba sa težim oblicima intelektualnih teškoća, te na osnovu rezultata žene imaju veći riziko faktor, a i češće su samprijavljivale simptome depresije nego muškarci. Depresija se kod intelektualnih teškoća se teže dijagnosticira, zbog prirode ovih poremećaja, simptomi se mogu preklapati ili teže primjetiti, te ovaj osjetljivi proces zahtjeva strogu stručnost i preciznost.

Ključne riječi: intelektualne teškoće, depresija, učestalost

ABSTRACT

This paper analyzes the scientific and professional literature dealing with the frequency of depression in children and adults with intellectual disabilities. The main research question was how much depression is present in people with intellectual disabilities. Through a review of the available literature and an analysis of the results presented in selected studies, knowledge from this field was systematized. Because of a comprehensive search, thirteen researches published in the previous four decades, whose results provided answers to the research question were presented. The incidence of depression in intellectual disabilities is similar to the general population. Depression, as a psychological mood disorder, affects how a person functions, how he feels and performs activities during the day. The presence of this serious mood disorder is visible in people with intellectual disabilities, but it has not yet been researched as much, which tells us the lack of research papers that specifically investigate the prevalence of depression in this population. Based on the reviewed results, we conclude that the frequency of depression maybe related to the level of intellectual disability, age and gender of the person. It can be more common in adults and in people with severe forms of intellectual disabilities, based on the results, women have a higher risk factor, and they self-reported symptoms of depression more often than

men did. Depression in intellectual disabilities is more difficult to diagnose, due to the nature of these disorders, symptoms can overlap or be harder to notice, and this sensitive process requires strict expertise and precision.

Keywords: intellectual disabilities, depression, frequency

UVOD

Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (World Health Organization, 2022) mentalno zdravlje je stanje mentalnog blagostanja koje omogućava ljudima da se nose sa životnim stresovima, ostvare svoje sposobnosti, dobro uče i rade, te daju doprinos svojoj zajednici. Isti autor navodi, da je to sastavna komponenta zdravlja i dobrobiti koja podupire naše individualne i kolektivne sposobnosti da donosimo odluke, gradimo odnose i oblikujemo svijet u kojem živimo. Dakle, mentalno zdravlje je osnovno ljudsko pravo i to je ključno za lični, društveni i društveno-ekonomski razvoj (World Health Organization, 2022). Depresija je (također poznata kao velika depresija, veliki depresivni poremećaj ili klinička depresija) čest, ali ozbiljan poremećaj raspoloženja, te izaziva ozbiljne simptome koji utiču na to kako se osoba osjeća, razmišlja i nosi sa svakodnevnim aktivnostima, kao što su spavanje, jedenje ili rad (National Institute of Mental Health, 2023). Isti autor također navodi, da bi se dijagnosticirala depresija, simptomi moraju biti prisutni najmanje 2 sedmice, te da postoje različite vrste depresije, od kojih se neke razvijaju zbog specifičnih okolnosti. Vrste depresije su: velika depresija, perzistentni depresivni poremećaj, perinatalna depresija, sezonski afektivni poremećaj i depresija sa simptomima psihoze (National Institute of Mental Health, 2023). Poremećaji mentalnog zdravlja predstavljaju jedan od važnijih javnozdravstvenih problema i u svijetu i kod nas zbog sve veće učestalosti, čestog početka u mlađoj odrasloj dobi, te narušavanja kvaliteta života kako bolesnika tako i njihove porodice (Švraka i sar., 2018). Ista autorica navodi da je u razdoblju od 2010.-2014. godine primjetan je blagi trend obolijevanja stanovništva Federacije BiH od mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja posebno u starijim populacijskim grupama. Također, Švraka i sar. (2018) navodi, da neurotski, sa stresom povezani i somatski poremećaji (F40-F48) su najčešći poremećaji mentalnog zdravlja stanovništva u razdoblju od 2010.-2014. godine. Drugi po rangu su poremećaji raspoloženja (F30-F39), a na trećem mjestu su shizofrenija, shizotipalni i sumanutni poremećaji (Zavod za javno zdravstvo FBiH, 2015, prema Švraka i sar., 2018). Mentalno zdravlje osoba sa intelektualnim teškoćama je tema koja je postala integrisana za istraživače i uopće za društvo krajem XX stoljeća (Nikolić i Vantić-Tanjić, 2015). Iste autorice navode da se dugo godina smatralo da je apsurdno pričati o unapređenju mentalnog zdravlja ovih osoba jer je vladalo mišljenje da su osobe sa intelektualnim teškoćama u pravilu mentalno poremećene. Također ove autorice navode, da se smatralo da je za očekivati da uz intelektualne teškoće idu i mentalne bolesti, odnosno da su intelektualne teškoće mentalno ili psihičko oboljenje. Bojanin i saradnici (2002, prema Nikolić & Vantić-Tanjić, 2015) ističu da je aktualan stav da intelektualne teškoće i mentalni poremećaji koegzistiraju i osobe sa intelektualnim teškoćama su pod povećanim rizikom za razvoj mentalnih poremećaja. Došen (2005, prema Nikolić i Vantić-Tanjić, 2015) ističe da se u zadnjih tridesetak godina u mnogim zemljama zapadnog svijeta unutar psihijatrije razvilo subspecijalističko znanje o tretmanu osoba sa intelektualnim teškoćama, te da su osnovane su razne internacionalne udruge za

promicanje mentalnog zdravlja osoba s intelektualnim teškoćama. Danas se zna da se kod osoba s intelektualnim teškoćama problemi mentalnog zdravlja pojavljuju se nekoliko puta češće u odnosu na opću populaciju (Sekušak-Galešev, 2014, prema Raguž, 2023). Najčešći problem ponašanja je agresivnost (kod oko 10% osoba s intelektualnim teškoćama), dok je kod psihičkih poremećaja to depresija (15-20%) (Tomljanović i Jokić-Begić, 2021, prema Raguž, 2023). Dijagnoza depresije u velikoj se mjeri oslanja na samoprocjenu pacijenta. Ovo otežava dijagnostiku budući da osobe s intelektualnim teškoćama ne posjeduju ili tek u maloj mjeri posjeduju komunikacijske vještine (McBrien, 2003; Raguž, 2023). Dijagnostikovanje depresije kod osoba sa intelektualnim teškoćama, posebno težeg stepena, često se oslanja se na procjene roditelja, staratelja ili osoblja koje sa njima radi, te da ovakav pristup podrazumjeva, prije svega, da su ti spoljni posmatrači sposobni da prepoznaju znake depresije, kao i da razlikuju psihijatrijske simptome od problema u adaptivnom ponašanju (Tomić i sar., 2011). Kognitivni čimbenici snažno su povezani s depresijom kod osoba s intelektualnim teškoćama na što se treba obratiti pažnja u liječenju depresivnih poremećaja kod ove populacije (McCabe, McGillivray, & Newton, 2006, prema Raguž, 2023). Pojedini autori ističu iritabilnost kao poseban simptom depresije kod osoba s intelektualnim teškoćama. Iritabilnost se javlja u velikom intenzitetu, a posebno je naglašena kod osoba s nižim stupnjem kognitivnog funkcioniranja, dok kod osoba s lakim, a dijelom i umjerenim stupnjem intelektualnih teškoća prevladava depresivno raspoloženje, te zbog toga iritabilnost je uključena u dijagnostičke kriterije depresije kod osoba s teškim intelektualnim teškoćama (Raguž, 2023). Poremećaji spavanja i prehrane, socijalna izolacija i gubitak interesa simptomi su karakteristični za sve stupnjeve intelektualnih teškoća (Marston, Perry i Roy, 1997; prema Raguž, 2023). Cilj ovog rada je da se pregledom dostupne literature izdvoje i prikažu prethodna istraživanja učestalosti depresije kod osoba sa intelektualnim teškoćama. Cilj je, takođe da se analizom odabranih studija sistematizuju znanja iz ove oblasti. Istraživanje treba da doprinese boljem razumijevanju i spoznaji o prisutnosti depresije kao psihičkog poremećaja raspoloženja kod djece i odraslih sa intelektualnim teškoćama.

METODE RADA

Naučni radovi o učestalosti depresije kod osoba sa intelektualnim teškoćama bili su pretraživani korištenjem grupa riječi. Iz prve grupe „termini intelektualnih teškoća“ korišteni su: intelektualne teškoće, intelektualna ometenost, mentalna retardacija. Iz grupe „mentalno zdravlje“: depresija, mentalni poremećaji. Pretraga je urađena kombinovanjem po jedne riječi iz prethodno pomenutih grupa. Pretraga je urađena prvo na našem jeziku, a potom i na engleskom jeziku. Kriteriji za uključivanje radova u pregled bili su sljedeći: a) isključivo radovi koji su objavljeni u cijelosti; b) radovi koji su se bavili istraživanjem postojanja i učestalosti depresije kod djece i odraslih sa intelektualnim teškoćama; c) pregledni radovi koji su istraživali prisutnost depresije kod osoba sa intelektualnim teškoćama; d) radovi koji su istraživali učestalost mentalnih poremećaja, među kojima se izdvaja i depresija, kod djece i odraslih sa intelektualnim teškoćama. Kriterij isključivanja radova bili su: a) dostupni samo sažeci radova; b) radovi koji su nisu istraživali osobe sa intelektualnim teškoćama; c) radovi koji nisu uključivali učestalost depresije u sklopu istraživanja sveukupne prevalnce mentalnih

poremećaja. Pretraženo je više baza podataka, a one sa kojih su radovi preuzeti su slijedeće: „Researchgate“ i „Googleschoolar“. Obuhvaćeni su radovi od 1993. godine do danas.

REZULTATI

Tabela 1. Analizirana istraživanja

Table 1. Analyzed research

| R.b | Autor i mjesto | Uzorak ispitanika (opis) | Rezultati |
|-----|---|---|--|
| 1. | Cooper et al. (2018) Greater Glasgow, UK | Odrasla populacija sa IT (≥ 16 godina) ($n = 1023$), a u istraživanju je sudjelovalo $n = 651$ | Dvogodišnja incidenca manije na 1.1% je veća nego kod opšte populacije; 0.3% za prvu epizodu (standardizovani omjer incidenta= 41.5 ili 52.7 bez Down sindroma). Za svaku bipolarnu epizodu standardizovani omjer incidenta je bio 2.0% (ili 2.5 bez Down sindroma). Incidenca depresije od 7.2% je slična općoj populaciji (standardizovani omjer incidenta = 1.2), što ukazuje na trajnije/nedovoljno liječenje s obzirom na veću prevalenciju. Ukupno 42 (6.5%) osoba imalo je unipolarnu depresiju, a 13 (2.0%) incident bipolarnog afektivnog poremećaja. |
| 2. | Scheirs et al. (2023). Holandija | Učestvovalo je 102 holandskih pojedinaca koji borave u institucijama ili žive samostalno. | Koristeći standardne granične vrijednosti, broj ljudi identifikovanih kao depresivni na testovima je bio 31%, 44%, odnosno 22%. Kada je kriterijum bio iznad granične vrijednosti na sva tri testa istovremeno, 13.7% učesnika je identifikovano kao depresivno. |
| 3. | Chester et al. (2013). UK | Osobe sa blagim intelektualnim teškoćama ($n = 36$). | Simptome depresije koje su sami prijavili je bilo između 2.7-3.2 puta više kod žena nego kod muških pacijenta. |
| 4. | Meins (1993) Sidnej, Australija | Uzorak od 798 osoba (>19 godina) svih stepena intelektualnih teškoća | 4.8% ($n = 38$) identifikovano je sa DSM-III-R dijagnozom trenutnog depresivnog poremećaja. U poređenju sa reprezentativnom kontrolnom grupom ($n = 146$) osobe sa teškom depresijom ($n = 21$) pokazale su teži, a one sa distimijom ($n = 11$) blaži stepen intelektualne ometenosti. Biti žensko je faktor rizika za distimični poremećaj. Grupa sa depresivnim poremećajima ($n = 38$) imala je izrazito smanjenu socijalnu podršku. |
| 5. | Davis et al. (1997) Australija | U periodu od 6 mjeseci 47 pacijenata je pregledano na psihijatrijsku procjenu. $N=47$ | Utvrđeno je da deset pacijenata ima depresivni poremećaj (21.28%). Zamjenski kriteriji rezultirali su većom stopom dijagnoze od standardnih DSM-IV kriterija. VAS mjera razdražljivosti je visoko ocijenjena za svih 10 depresivnih pacijenata. Svih 10 pacijenata s depresijom raspoređeno je u melanholičnu podgrupu prema CORE rezultatu. |
| 6. | Hermans et al. (2013). Holandija | Ispitivana populacija se sastojala od 990 učesnika starosti ≥ 50 godina sa graničnim do dubokim IT. Njih 290 je ocijenjeno standardizovanim dijagnostičkim intervjuom. | Simptomi depresije su preovladavali u 16.8% (95% CI: 14.4–19.1) i značajno su povezani sa višom dobi. Simptomi anksioznosti su preovladavali u 16.3% (95% CI: 14.0–18.6) i značajno su povezani sa ženskim polom i graničnim do blagim IT. Veliki depresivni poremećaj preovladavao je u 7.6% (95% CI: 5.2–11.0), anksiozni poremećaji u 4.4% (95% CI: 2.6–7.0) i oba kod 0.7% (95% CI: 0.2–1.6). Nije bilo veze sa polom, godinama ili nivoom IT. |

Tabela 1. nastavak
Table 1. continuation

| | | | |
|-----|--|---|--|
| 7. | Shooshtari et al(2011). Manitoba, Kanada | Ciljna populacija studije uključivale je stanovnike Manitobe svih uzrasta sa razvojnim teškoćama i bez razvojnih teškoća. Razvojne teškoće: intelektualne teškoće i poremećaji autističng spektra. | Procijenjena prevalencija depresije i demencije među mlađim odraslim osobama (20-54) i starijim odraslim osobama (50+) sa razvojnim teškoćama je bila značajno veće od procijenjenih stopa za podudarnu grupu bez razvojnih teškoća. Ukupno 595 (42.47%) osoba sa razvojnim teškoćama starosti od 20 do 54 godine imala je dijagnozu depresije tokom petogodišnji perioda istraživanja. Među starijom populacijom sa razvojnim teškoćama, 84 (38.53%) imalo je dijagnozu depresije. Statistički procijenjena prevalencija među mlađim i starijim osobama sa razvojnim teškoćama je bila značajno veća od procjena za uparene grupe poređenja bez razvojnih teškoća i to za za depresiju na 2.96 za mlađu odraslu grupu i na 2.65 za stariju starosnu grupu (55+). |
| 8. | McGillivray & McCabe (2007) | Uzorak od 151 odrasle osobe (83 muškarca i 68 žena) | Prema rezultatima Beck Depression Inventory II, 39.1% učesnika pokazalo je simptome depresije (2 teška, 14 umjerena i 43 blaga). |
| 9 | Tsiouris (2001) | 150 osoba sa intelektualnim teškoćama Od 22 odabranih slučajeva, devet su bili muškarci i 13 su bile žene. Njihova starost se kretala od 24 do 51 godina, sa srednjom starošću od 36.4 godina. | Od 22 odabrana slučaja/ispitanika kod svih je potvrđena dijagnoza depresije. 68.18% osoba sa teškim i dubokim intelektualnim teškoćama imali su dijagnoze depresije: Bipolarni I, depresivan: 13.33%; Bipolarni II, depresivan: 20%; Bipolarni NOS, depresivan: 13,33%; Velika depresija, ponavljajuća: 33.33%, Velika depresija, pojedinačna epizoda: 20%. 31.82% osoba sa lakom i umjerenom intelektualnom teškoćom: Bipolarni II, depresivan: 28.57%; Velika depresija, ponavljajuća: 28.57%; Velika depresija, pojedinačna epizoda: = 42.86% |
| 10. | Marston et al. (1997) West Midland, Engleska | Identifikovano je 82 klijenta sa IT tokom 3-mjesečnog period od onih koji su registrovani kod lokalnog centra za pružanje usluga i brige osoba sa IT i koji su pod brigom lokalnog konsultanta psihijatra. Simptomi 36 osoba sa različitim stepenom intelektualne teškoće koji su imali ICD-10 depresivni sindrom u prethodnoj godini upoređeni su sa 46 osoba bez depresije sa uporedivim stepenom IT. | Od 82 pacijenta intervjuisana sa svojim negovateljima od strane prvog ocjenjivača (GM), smatralo se da 36 ima a depresivni poremećaj, klasifikovan u ICD-10 kriterijumima od strane drugog ocjenjivača (DP). Deset osoba spada u kategoriju teške depresivne epizode, onaj sa psihotičnim osobinama. Jedanaest pacijenata je imalo depresivne epizode umjerenog do blagog stepena. Pet ispitanika je imalo ili bipolarni poremećaj ili rekurentne depresivne epizode. Preostalih 10 pacijenta su imali manje definitivne poremećaje, većina njih bilo 'nespecificirano' ili 'drugo'. Uporedili su simptome već dijagnostikovane depresivne grupe prema ICD-10 sa nedepresivnom grupom ljudi sa intelektualnim teškoćama. Uočili su da je poremećaj spavanja i depresivno raspoloženje značajno češće u depresivnoj grupi na svim nivoima intelektualnih teškoća. U grupi blage intelektualne teškoće značajni su bili simptomi dnevne varijacije raspoloženje, gubitak energije, gubitak interesa i gubitak težine. Kod umjerene intelektualne teškoće, osim gubitka težine, primjećeno je samopovređivanje, smanjena komunikacija i postajanje društvene izolacije. Sa povećanjem invaliditeta došlo je do pomaka ka 'bihejvioralnom depresivni ekvivalentu' kao što su agresija, vrištanje i samopovređivanje. |

Tabela 1. nastavak**Table 1. continuation**

| | | | |
|-----|---|---|--|
| 11. | Deb et al. (2001). UK | Autori su koristili računarsku randomizaciju za odabir uzorka od 120 osoba | Prema Mini PAS-ADD, 20 osoba (22.2%) od 90 odraslih osoba s umjerenim do blagim intelektualnim teškoćama imalo je psihijatrijsku dijagnozu. Od toga, tri (3.3%) dijagnozu depresije, dvoje (2.2%) dijagnozu manije/hipomanije. |
| 12. | Whitney et al. (2018). SAD | Djeca od 6 do 17 godina sa IT (n = 423; 63% muškaraca) iz Nacionalnog istraživanja zdravlja djece iz 2016. | Prevalencija problema depresije i anksioznosti kod djece sa intelektualnim poteškoćama u ovom istraživanju iznosi 15.4% (95% CI: 9.0–21.8) za depresiju i 33.9% (95% CI: 24.8–43.1) za anksioznost. |
| 13. | Hove (2009). Rogaland i Sunnhordland, Norveška | Registrovana je 901 osoba sa administrativno definisanom IT koja je ispunjavala uslove za studiju (0,27% ukupnog odraslog stanovništva u istraživanom području). Vraćene su informacije od 593 osobe (66%). | 43% ispitanika pokazalo je simptome mentalnog poremećaja ili problema u ponašanju, dok je 35% uzorka pokazalo simptome mentalnih poremećaja. Problematično ponašanje bilo je prisutno kod 20% učesnika. Među onima s mentalnim poremećajima, anksiozni poremećaj (16%) i depresija (12%) bili su najčešći. |

Cooper i saradnici (2018) istraživanjem u Engleskoj, utvrdili su da je incidenca depresije od 7.2% je slična općoj populaciji, što ukazuje na trajnije/nedovoljno liječenje s obzirom na veću prevalenciju. Također, isti autori utvrdili su da je dvogodišnja incidenca manije, koja se javlja udruženo uz depresiju, za 1.1% je veća nego kod opšte populacije, tačnije 0.3% za prvu epizodu i za svaku bipolarnu epizodu standardizovani omjer incidenta je bio 2.0%. Scheirs i saradnici (2023) koristeći tri testa („Beck Depression Inventory“, „Glasgow Depression Scale“ i „Signaallijst Depressie voor Zwakzinnigen“) za procjenu prevalencije depresije kod osoba sa blagim ili umjerenim intelektualnim teškoćama, dolaze do rezultata gdje su koristeći standardne granične vrijednosti, broj ljudi identifikovanih kao depresivni na testovima bio je 31%, 44%, odnosno 22%. Isti autori navode, da smatraju da su to bili veliki brojevi i nisu se odnosili na iste slučajeve. Također, ovi autori u rezultatu navode, da kada je kriterijum bio iznad granične vrijednosti na sva tri testa istovremeno, 13.7% učesnika je identifikovano kao depresivno. Chester i saradnici (2013), u Ujedinjenom Kraljevstvu, istražujući rodne razlike u simptomima depresije i anksioznosti kod odraslih osoba s intelektualnim teškoćama koje su sami prijavili, dolaze do statistički značajne razlike u simptomima koji su osobe same prijavile (uglavnom su se odnosili na raspoloženje i samopoštovanje), bilo je 2.7 do 3.2 puta više kod žena nego muškaraca. Meins (1993), u Australiji, istražujući prevalencu i faktore rizika za depresivne poremećaje kod odraslih osoba sa intelektualnim teškoćama, dolazi do rezultata da je 4.8% (n = 38) od ukupnog broja ispitanika, identifikovano sa DSM-III-R dijagnozom trenutnog depresivnog poremećaja. Isti autor navodi, da u poređenju sa reprezentativnom kontrolnom grupom (n = 146), osobe sa teškom depresijom (n = 21) pokazale su teži, a one sa distimijom (n = 11) blaži stepen intelektualne teškoće. Meins također navodi, da je biti žensko faktor rizika za

distimnični poremećaj. Davis i saradnici (1997), u Australiji, istražujući depresiju kod osoba sa intelektualnim teškoćama, u periodu od šest mjeseci, koristeći dva instrumenta procjene („VAS - mjera depresije, razdražljivosti, verbalne agresije, fizičke agresije, izljeva temperamenta, regresiranog ponašanja“ i „CORE mjera psihomotornog poremećaja“) i supstitutivni dijagnostički kriterijumi koje su osmislili autori, dolaze do rezultata da je kod 21.28% od ukupnog broja ispitanika utvrđeno da ima depresivni poremećaj. Hermans i saradnici (2013) istražujući prevalencija depresije i anksioznosti kod starijih korisnika formalnog holandskog servisa za intelektualni invaliditet, dolaze do rezultata da su simptomi depresije su preovladavali u 16.8% ispitanika i da su značajno povezani sa višom dobi. Isti autori navode da je veliki depresivni poremećaj preovladavao je u 7.6% ispitanika, te anksiozni poremećaji u 4.4% i oba kod 0.7% ispitanika, te navode da nije bilo veze sa polom, godinama ili nivoom intelektualne teškoće u odnosu na učestalost. Shooshtari i saradnici (2011), istraživanjem prevalene depresije i demencije među odraslim osobama sa teškoćama u razvoju (intelektualne teškoće i poremećaji autističnog spektra) u Manitobi (Kanada), dolaze do procijenjene prevalencija depresije i demencije među mlađim odraslim osobama (20-54) i starijim odraslim osobama (50+) sa razvojnim teškoćama kao značajno veću od procijenjenih stopa za podudarnu grupu bez razvojnih teškoća. Isti autori navode, da je ukupno 595 (42.47%) osoba sa razvojnim teškoćama starosti od 20 do 54 godine imalo dijagnozu depresije tokom petogodišnjeg perioda istraživanja, te da je među starijom populacijom sa razvojnim teškoćama, 84 (38.53%) imalo dijagnozu depresije. Kao sveukupan rezultat istraživanja, samo za depresiju, isti autori navode da je primjetna statistički značajna razlika gdje je prevalenciji među mlađim i starijim osobama teškoćama bila značajno veća od procijenjene uparene grupe bez razvojnih teškoća, i to na 2.96 za mlađu odraslu grupu i na 2.65 za stariju grupu. McGillivray i saradnici (2007), istraživanjem ranog otkrivanja depresije i povezanih faktora rizika kod odraslih osoba s blagim/umjerenim intelektualnim teškoćama, korištenjem „Beck Depression Inventory II“ instrumenta za procjenu, dolaze do rezultata da 39.1% (N = 59) učesnika pokazalo je simptome depresije (N = 2 teška, N = 14 umjereni i N = 43 blaga depresija). Deb, Thomas i Bright (2001) istraživanjem prevalencije funkcionalnih psihijatrijskih bolesti među populacijom u zajednici Glamorgan (Ujedinjeno Kraljevstvo) u dobi između 16 i 64 godine, dolaze do rezultata da 20 osoba (22.2%) od 90 odraslih osoba s umjerenim do blagim intelektualnim teškoćama imalo je psihijatrijsku dijagnozu. Od toga, iz ukupnog rezultata, 3.3% je imalo dijagnozu depresije i 2.2% je imalo dijagnozu manije/hipomanije, koja često dolazi udruženo sa depresijom. Whitney i saradnici (2018), u istraživanju faktora povezani s depresijom i anksioznošću kod djece sa intelektualnim teškoćama od 6 do 17 godina (n = 423), dolaze i do rezultata prevalnce koji iznose 15.4% za depresiju i 33.9% za anksioznost u odnosu na ukupan broj ispitanika. Hove (2008) je, korištenjem skrininga P-AID (Psihopatološke kontrolne liste za odrasle sa intelektualnim invaliditetom) u istraživanju poremećaja mentalnog zdravlja odraslih osoba s intelektualnim teškoćama, od 66% ispitanika, došao do rezultata prevalence mentalnih poremećaja, gdje je od ukupno 35%, anksiozni poremećaj zauzimao 16% i depresija 12%, te su po tome iskazani kao najčešći. Tsiouris (2001) u svom istraživanju dijagnoze depresije kod osoba sa teškim/dubokim intelektualnim teškoćama, od ukupno 150 osoba sa intelektualnim teškoćama, u 22 odabrana slučaja navodi da se potvrđuje dijagnoza depresije prema DSM-III-R kriteriju, te od toga 68.18% (n = 15) osoba sa teškim i dubokim intelektualnim

teškoćama imali su dijagnoze depresije: Bipolarni poremećaj I, 13.33%; Bipolarni poremećaj II, depresivan 20%; Bipolarni nespecificiran, depresivan 13.33%; Velika depresija, ponavljajuća 33.33%; Velika depresija, pojedinačna epizoda 20%. Te, navode i ostalih 31.82% (N = 7) osoba sa lakom i umjerenom intelektualnom teškoćom; Bipolarni II, depresivan 28.57%; Velika depresija, ponavljajuća 28.57%; i Velika depresija, pojedinačna epizoda 42.86%. Marston i saradnici (1997) u svojoj studiji u West Midlandsu (Engleska), proučavajući manifestacije depresije kod osoba sa intelektualnim teškoćama, od ukupnog stanovništva identifikovali su 82 ispitanika sa i bez intelektualnih teškoća. Navode, da od toga ukupnog broja proučavanih ispitanika 36 je imalo depresivni poremećaj, klasifikovan ICD-10 kriterijom. Isti autori navode da od 36 ispitanika, 10 imalo teške depresivne epizode, 11 depresivne epizode umjerenog do blagog stepena, 5 ispitanika je imalo ili bipolarni poremećaj ili rekurentne depresivne epizode, te preostalih 10 pacijenta su imali manje definitivne poremećaje. Marston i saradnici (1997) u odnosu na ove podatke, dolaze do zaključka da je poremećaj spavanja i depresivno raspoloženje značajno češće u depresivnoj grupi na svim nivoima intelektualnih teškoća, te da u grupi blage intelektualne teškoće značajni su bili simptomi dnevne varijacije raspoloženje, gubitak energije, gubitak interesa i gubitak težine. Isti navode da, kod umjerene intelektualne teškoće, osim gubitka težine, primjećeno je samopovređivanje, smanjena komunikacija i postajanje društvene izolacije. Također, isti autori navode da sa povećanjem nivoa intelektualnih teškoća, češće su prisutni „bihevioralni depresivni ekvivalenti“ kao što su agresija, vrištanje i samopovređivanje.

DISKUSIJA

Na osnovu pregledane literature može se uočiti neusaglašenost u pogledu prevalencije depresije u populaciji osoba sa intelektualnim teškoćama. Analizom istraživanja može se uočiti da se prevalenca depresije kreće od najniže stope od 2.8% (Maiano et al., 2018), 3,3 (Dab et al., 2001), 7.2% (Cooper et al., 2018), 16.8% (Hermans et al., 2013), 21.28% (Davis et al., 1997), iznad 39% (McGillivray et al., 2007) do najviše stope od oko 43% (Shooshtari et al., 2011). Neusaglašenost postoji i u pogledu usporedbe prevalencije deprije između populacije osoba sa intelektualnim teškoćama i osoba opće populacije. U istraživanju Cooper i saradnika (2018) prevalenca depresije iznosi 7.2% i slična je incidenciji depresije u općoj populaciji. S druge strane, prema rezultatima Shooshtari i saradnika (2011) primjetna je statistički značajna razlika u prevalenciji depresije između osoba sa intelektualnim teškoćama i osoba opće populacije gdje je prevalenca među mlađim i starijim osobama teškoćama bila značajno veća od procjenjene uparene grupe bez razvojnih teškoća i to na 2.96 za mlađu odraslu grupu i na 2.65 za stariju starosnu grupu.

Primjetno je da je depresija, pored anksioznosti, jedna od najučestalijih mentalnih poremećaja kod osoba sa intelektualnim teškoćama jer se u studijama koje izvještavaju o vrstama psihijatrijskih poremećaja kod osoba sa intelektualnim teškoćama vrlo često na prva dva mjesta nalaze anksioznost i depresija. Tako Hove (2008) nalazi da su psihijatrijski poremećaji prisutni kod 35% ispitanika, i to kod 16% anksiozni poremećaji a kod 12% depresivni poremećaji. Maiano i saradnici (2018) nalaze da je učestalost anksioznog poremećaja kod osoba sa intelektualnim teškoćama 5.4%, a depresije 2.8%.

Kada govorimo o prevalenci depresije kod djece sa intelektualnim teškoćama Whitney i saradnici (2018) su u istraživanju faktora povezanih s depresijom i anksioznošću kod djece sa intelektualnim teškoćama od 6 do 17 godina (n = 423), došli do rezultata prevalnce koji iznose 15.4% za depresiju i 33.9% za anksioznost. Maiano i saradnici (2018) nalaze da je učestalost depresije u populaciji djece sa intelektualnim teškoćama 0.03%, dok je učestalost anksioznosti 1.2%.

Kada se govori o uzajamnom odnosu spola i prevalencije depresije rezultati nisu konzistentni. Tako Chester i saradnika (2013) nalaze da žene 2.7 do 3.2 puta više samoprijavljuju depresiju nego muškarci, te Meins (1993) koji nalazi da je biti žensko faktor rizika za distimni poremećaj. Međutim, u nekim istraživanjima spol se nije pokazao značajnim faktorom pojavnosti depresije u populaciji osoba sa intelektualnim teškoćama (Hermans et al., 2013).

Nekoliko autora izvještava o povezanosti nivoa intelektualnih teškoća sa učestalošću i težinom depresije. Na primjer u rezultatima Tsiouris (2001) nalazi veću učestalost depresije kod osoba sa težim i dubokim intelektualnim teškoćama (68.18%), u odnosu na osobe s lakšim intelektualnim teškoćama (31.82%). Marston i saradnici (1997) nalaze da se simptomi poremećaja spavanja i depresivno raspoloženje razlikuju u odnosu na nivo intelektualnih teškoća. U grupi osoba sa blažim intelektualnim teškoćama značajni su bili simptomi dnevne varijacije raspoloženje, gubitak energije, gubitak interesa i gubitak težine, a kod osoba sa umjerenim intelektualnim teškoćama, osim gubitka težine, primjećeno je samopovređivanje, smanjena komunikacija i postajanje društvene izolacije. Također, isti autori navode da sa povećanjem nivoa intelektualnih teškoća, češće su prisutni „bihevioralni depresivni ekvivalenti“ kao što su agresija, vrištanje i samopovređivanje. Međutim, Hermans i saradnika (2013) ne nalaze razlike u učestalosti depresije i nivoa intelektualnih teškoća.

ZAKLJUČAK

Dakle depresija kao psihički poremećaj raspoloženja, utiče na to kako osoba funkcionira, kako se osjeća i odrađuje aktivnosti tokom dana. Tomić i saradnici (2011) smatraju da, mentalni problemi ovih osoba, a posebno sklonost ka depresivnom reagovanju i ispoljavanju kliničkih formi depresije, imaju korijen u samim počecima njihovog socijalnog života, kroz primarne forme socijalnih odnosa unutar same porodice, ali i prvih vršnjačkih socijalnih grupa. Na osnovu prethodnih rezultata zaključuje se da učestalost depresije može biti povezana sa nivoom intelektualne teškoće, dobi i spolom same osobe. Može biti češća kod odraslih osoba, te kod osoba sa težim oblicima intelektualnih teškoća, te na osnovu rezultata žene imaju veći riziko faktor, a i češće su samoprijavljivale simptome depresije nego muškarci. Prisutnost ovog ozbiljnog poremećaja raspoloženja je vidna kod osoba sa intelektualnim teškoćama, ali još nije toliko istražena, što pokazuje manjak istraživačkih radova koji se ciljano bave istraživanjem prevalencije depresije kod ove populacije. S druge strane, neusaglašenost prevalencije pokazuje da postoji potreba da daljim istraživanjima, te identificiranjem faktora koji utiču na značajne razlike u prevalenciji depresije u ovoj populaciji. Najotežavajući faktor za utvrđivanje prevalencije, a koji značajno utiče na uočene razlike u prevalenciji jeste problem dijagnosticiranja depresije odnosno diferencijalna dijagnoza depresije od intelektualne teškoće. Naime, značajno je otežano razlikovanje depresije od

drugih prisutnih poremećaja kod osoba sa intelektualnim teškoćama. Matson (1999; prema Walton & Kerr, 2015) navodi da su ove poteškoće naročito izražene kod osoba sa teškim intelektualnim teškoćama jer nisu u stanju da komuniciraju svoje misli i osjećaje. Kada je upitanju dijagnosticiranje, potreban je poseban oprez, znanje, stručnost, valjani testovi procjene i uzimanje u obzir svih okolnih faktora, kako bi samo postavljanje dijagnoze u krajnjem slučaju bilo valjano. Hurley (2008) navodi tri simptoma koja su korisna u razlikovanju depresivnih pacijenata od svih ostalih grupa, a to su: tužno raspoloženje, plač i anhedonija.

LITERATURA

- Chester, R., Chaplin, E., Tsakanikos, E., McCarthy, J., Bouras, N. & Craig, T. (2013). Gender differences in self-reported symptoms of depression and anxiety in adults with intellectual disabilities. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities* 7(4), 191-200. <https://doi.org/10.1108/AMHID-03-2013-0025>
- Cooper, S. A., Smiley, E., Allan, L. & Morrison, J. (2018). Incidence of unipolar and bipolar depression, and mania in adults with intellectual disabilities: prospective cohort study. *The British Journal of Psychiatry*, 212(5), 295-300. <https://doi.org/10.1192/bjp.2018.12>
- Davis, J. P., Judd, F. K. & Herrman, H. (1997). Depression in Adults with Intellectual Disability. Part 2: A Pilot Study. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 31(2), 243-251. <https://doi.org/10.3109/00048679709073827>
- Deb, S., Thomas, M., & Bright, C. (2001). 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>
- Hermans, H., Beekman, A.T.F., & Evenhuis, H.M. (2013). Prevalence of depression and anxiety in older users of formal Dutch intellectual disability services. *Journal of Affective Disorders*, 144(1-2), 94-100. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.06.011>
- Hove, O. (2009). *Mental health disorders in adults with intellectual disabilities: Methods of assessment and prevalence of mental health disorders and problem behavior Scientific environment* (Doctor dissertation). Bergen: The Faculty of Psychology, University of Bergen.
- Hurley, A. D. (2008). Depression in adults with intellectual disability: symptoms and challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(11), 905-916. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01113.x>
- Marston, G. D., Perry, W. & Ro, A. (1997). Manifestations of depression in people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 41(6), 476-480. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1997.tb00739.x>
- McGillivray, J.A., & McCabe, M.P. (2007). Early detection of depression and associated risk factors in adults with mild/moderate intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 28(1), 59-70. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.11.001>
- Maiano, C., Coutu, S., Tracey, D., Bouchard, S., Lepage, G., Morin, A.J.S. & Moullec, G. (2018). Prevalence of anxiety and depressive disorders among youth with intellectual disabilities: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 236, 230-242. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.04.029>
- Meins, W. (1993) Prevalence and risk factors for depressive disorders in adults with intellectual disability. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 18(3), 147-156. <https://doi.org/10.1080/07263869300034911>
- National Institute of Mental Health (2023). Depression /online/. <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/depression>

- Nikolić, M. i Vantić-Tanjić, M. (2015). *Uvod u intelektualne teškoće*. Tuzla: OFF-SET.
- Raguž, A. (2023). *Psihopatologija kod osoba s intelektualnim teškoćama* (Magistarski rad). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilište u Zagrebu. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:659578>
- Scheirs, J. G. M., Muller, A., Manders, N. C. P., & Van der Zanden, C. D. (2023). The Prevalence and Diagnosis of Depression in People with Mild or Borderline Intellectual Disability: Multiple Instrument Testing Tells Us More. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 16(1), 54-66. <https://doi.org/10.1080/19315864.2022.2029642>
- Shooshtari, S., Martens, P. J., Burchill, C. A., Dik, N., & Naghipur, S. (2011). Prevalence of Depression and Dementia among Adults with Developmental Disabilities in Manitoba, Canada. *International Journal of Family Medicine*, 2011, Article ID 319574 1–9. <https://doi.org/10.1155/2011/319574>
- Švraka, E., Salkić, N., Pašalić, A. i Klinić, B. (2018). *Inkluzivna praksa I dio. Rehabilitacija u inkluziji*. Sarajevo: Savez udruženja osoba sa cerebralnom paralizom FBiH.
- Tomić, K., Mihajlović, G., Jovanović Mihajlović, J., Đukić Dejanović, S., Mihajlović, K. i Petrović, G. (2011). Dijagnoza i tretman depresije kod osoba sa intelektualnom ometenošću. *Acta Medica Medianae*, 50(3), 81-89. <http://dx.doi.org/10.5633/amm.2011.0315s>
- Tsiouris, J. A. (2001). Diagnosis of depression in people with severe/profound intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(2), 115-120. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00333.x>
- Walton, C., & Kerr, M. (2015). Severe Intellectual Disability: Systematic Review of the Prevalence and Nature of Presentation of Unipolar Depression. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(5), 395-408. <https://doi.org/10.1111/jar.12203>
- Whitney, D. G., Shapiro, D. N., Peterson, M. D., & Warschausky, S. A. (2018). Factors associated with depression and anxiety in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(5), 408-417. <https://doi.org/10.1111/jir.12583>
- World Health Organization (2022). *Mental health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

ABNORMAL PATTERNS OF CORTICAL ACTIVITY DURING SPEECH AND SIMPLE SOUND PROCESSING IN AUTISM SPECTRUM DISORDERS

ATIPIČNI OBRASCI KORTIKALNE AKTIVNOSTI PROCESIRANJA GOVORA I JEDNOSTAVNIH ZVUKOVA KOD OSOBA SA POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA

Slavica MAKSIMOVIĆ^{1,2}, Ljiljana JELIČIĆ^{1,2}, Ivana PAVKOVIĆ^{1,2}

¹Institute for Research and Development "Life Activities Advancement Institute", Belgrade, Serbia

²Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology, Belgrade, Serbia

Review paper

ABSTRACT

The fact that concerns the professional and scientific community in the first quarter of the 21st century is that the percentage of individuals diagnosed with an autism spectrum disorder (ASD) is approaching 3%. Considering such a high prevalence of PSA, there is a need for additional research to apply the best possible rehabilitation models and understand their mechanisms of action, but also to identify all the variables important for predicting the most successful treatment. Research shows that between 60% and 96% of individuals diagnosed with PSA show sensory sensitivity, and/or altered sensory processing in the form of hyper- and hyporeactivity to sensory stimuli. Auditory sensitivity is a typical change in sensory processing in individuals with autism spectrum disorder (ASD) and manifests itself as increased sensitivity to environmental sounds and low tolerance for loud sounds, which can make it difficult to understand speech and discriminate certain sounds from background noise. A large number of studies show that individuals with PSA have altered cortical activity in the processing of simple sounds and speech, which contributes to the disruption of the information-processing process. The review aims to consider the ways of processing speech-language information in individuals with PSA based on the review of numerous research results that studied cortical responses to simple sound and speech stimuli.

Keywords: autism spectrum disorder, speech and simple sound processing, sensory processing, electrophysiological correlates

APSTRAKT

Činjenica koja u prvoj četvrtini 21. veka zabrinjava stručnu i naučnu javnost je da se procenat ljudi sa dijagnozom poremećaja iz spektra autizma (PSA) približava 3%. S obzirom na ovako veliku prevalenciju PSA, postoji potreba za dodatnim istraživanjima kako bi se primenili što bolji rehabilitacioni modeli i razumeli njihovi mehanizmi delovanja ali i identifikovale sve varijable važne za predviđanje što uspešnijeg lečenja. Istraživanja pokazuju da između 60% i 96% osoba sa dijagnozom PSA pokazuje senzornu osetljivost, i/ili izmenjenu senzornu obradu u vidu hiper- i hiporeaktivnosti na senzorni stimulus. Slušna osetljivost je tipična izmenjenost senzorne obrade kod osoba sa poremećajem iz spektra autizma (PSA) a ispoljava se kao povećana osetljivost na zvukove iz okoline i niska tolerancija na glasne zvukove, što može otežati razumevanje govora i diskriminaciju određenih zvukova od pozadinske buke. Veliki broj istraživanja pokazuje da je kod osoba sa PSA prisutna izmenjena kortikalna aktivnost procesiranja jednostavnih zvukova i

govora, što doprinosi poremećaju procesa obrade informacija. Cilj preglednog rada je da se razmotre načini obrade govorno-jezičke informacije kod osoba sa PSA a na osnovu pregleda brojnih rezultata istraživanja koja su proučavala kortikalne odgovore na jednostavne zvučne i govorne stimulse.

Ključne reči: poremećaj iz spektra autizma, procesiranje zvučnih i govornih stimulusa, senzorna obrada, elektrofiziološki korelati

INTRODUCTION

A neurodevelopmental disorder characterized by a triad of symptoms: communication impairment, social interaction difficulties, and behavioral disturbances with repetitive, atypical, or narrow interests is defined as Autism Spectrum Disorder (ASD) (DSM-V, American Psychiatric Association, 2013). Associated symptoms in ASD that make it a lifelong neurodevelopmental condition are highly varied: reduced or increased sensory sensitivity, hyperactivity, emotional disorders, attention disorders, behavioral disorders, sleep disturbances, and mood disorders (Stepanova et al., 2017).

Apart from changes in the reception and processing of simple sounds, individuals with ASD also exhibit atypical linguistic processing and speech comprehension, delayed language acquisition, reduced ability to understand phrases, or understand individual words (Mitchell et al., 2006; Hudry et al., 2010). Additionally, a significant number of them are diagnosed as minimally verbal, further supporting atypical auditory processing in children with ASD (Tager-Flusberg and Kasari, 2013).

It is presumed that changes in auditory behavior and linguistic processing in individuals with ASD are a result of cortical dysfunction, which occurs due to increased endogenous cortical "noise" resulting from altered excitation-inhibition relationships within neuronal cells (Simmons et al., 2009; Sohal and Rubenstein, 2019).

The aim of this paper is to consider, based on a review of literature and numerous research results that have studied cortical responses to simple auditory and speech stimuli, the ways in which speech and language information is processed in individuals with ASD.

ELECTROPHYSIOLOGICAL INVESTIGATIONS INTO THE NEURAL CORRELATES OF AUDITORY PROCESSING IN INDIVIDUALS WITH PSA

Numerous scientific disciplines, such as cognitive neuroscience, are involved in studying cognitive and speech-language functioning (Jeličić, Stokić, & Subotić, 2017). Within scientific disciplines that study brain structure and brain functions, various techniques, procedures, and methods are used. In addition to neuroimaging examinations that analyze morphology and brain activity (such as functional magnetic resonance imaging (fMRI), positron emission tomography (PET), magnetoencephalography (MEG), evoked potentials (ERP), diffusion tensor imaging or tractography, transcranial magnetic stimulation), a significant diagnostic procedure in electrophysiological examinations of cognitive brain correlates (including speech-language abilities, as well as auditory processing of sound and speech stimuli) is represented by the EEG method. Specifically, electroencephalography (EEG) is a neurophysiological procedure extensively used in developmental cognitive neuroscience to analyze brain activity, based on numerical

analysis of EEG data and related behavioral correlates. It is used for clinical purposes and in basic research of perceptual and cognitive brain processes, cortical processing, determining the function of different brain areas, and neurofeedback (Jeličić, 2020).

Evoked Potentials (ERP)

Evoked Potentials (ERPs) are brain responses to repetitive stimulation of specific neural pathways and refer to a neurophysiological technique for investigating the sensory system: visual, auditory, and tactile sensations, based on the application of short-latency evoked potentials. They are derivatives of the EEG technique.

Sensory evoked potentials (EPs) (early components of stimuli) occur within the first 100 msec after stimulation and have very low amplitudes (0.1 - 20 μ V). This category includes auditory evoked potentials consisting of a series of positive and negative waves (N1, P2, etc.) reflecting the activity of sensory areas onto the cortex of the brain.

Event-related evoked potentials (ERPs) or late components of stimuli have a longer latency (longer than 100 msec) and larger amplitudes, depending on the context in which the stimulus occurs. Examples include the P-300 (or P3) potential occurring during cognitive tasks such as detecting a stimulus in a series of different stimuli; the N-400 potential arising from linguistic content or semantic representations; potential negative variations (PNVs) occurring during observation or anticipation of events; and motor preparation potentials (readiness potentials) preceding a movement.

The ERP technique is widely used in cognitive neuroscience, cognitive psychology, and psychophysiological research.

Evoked potentials to simple sounds in individuals with ASD

Sensory disorders, including auditory hypersensitivity, are the most common altered modality present in 90% of individuals with ASD (Gomes et al., 2008). The increased auditory sensitivity to sound was measured by the ability to differentiate tones using electrophysiological and behavioral measurements. Individuals with ASD were more successful in tone height discrimination tasks compared to the typical population (Bonnell et al., 2010), indicating that better height discrimination does not necessarily imply superior linguistic processing ability. Electrophysiological investigations of individuals with ASD in response to simple sounds identified atypical amplitude and variable latency, which can hinder language decoding and processing environmental noise (Cardy et al., 2008; Port et al., 2016).

This study presents research in which cortical responses to auditory stimuli were obtained and observed, including:

P1 - early cortical response to sound believed to reflect thalamocortical transmission along the ascending auditory pathway;

N1 (EEG) and M100 (MEG) - representing activity in the auditory cortex, superior temporal gyrus, and areas of auditory association;

MMN and MMF - MMN (mismatch negativity) represents activity in the auditory cortex supplemented by inputs from the frontal lobe and may also reflect activity in the hippocampus and thalamus. Its waveform reflects changes in EEG in response to stimulus changes.

In children with typical development, waveform shapes become more complex with age. It is important that early auditory development shows a reduction in latency and amplitude of P1, while the N1 response becomes more pronounced (Ponton et al., 2000; Wunderlich et al., 2006). Early developmental changes are accompanied by a reduction in N1 latency (Bruneau et al., 1997; Ponton et al., 2000; McArthur and Bishop, 2002). Studies highlight significant delays in N1 response in individuals with ASD, which could reflect underdevelopment of the auditory system. On the other hand, deviations found in the N1 response may be developmental in nature (Gage et al., 2003a).

Analysis of the P1 response has shown reduced amplitude in individuals with ASD (Table 1), indicating that sensory processing difficulties are present from an early age in children with ASD (Orekhova et al., 2008; Donkers et al., 2015). The P1 response is insensitive to changes in stimulus duration and habituation (Buchwald et al., 1992; Ruiz-Martinez et al., 2020), which may contribute to increased auditory sensitivity. Impaired temporal processing of stimuli can lead to deficits in linguistic processing in individuals with ASD, as they may have difficulty tracking frequency-temporal changes in words.

Table 1. P1 peak amplitude in response to simple sound stimuli (Rotschafer, 2021)

Tabela 1. P1 vrh amplituda kao odgovor na jednostavne zvučne podražaje (Rotschafer, 2021)

| P1 simple sound stimuli | Research | ASD sample |
|--------------------------------|----------------------------|--|
| Reduced amplitude | Buchwald et al., 1992; | Adults |
| | Donkers et al., 2015 | Boys aged 4-12 years |
| | Orekhova et al., 2008 | Boys and girls aged 4-8 years |
| | Ceponiene et al., 2003b | Boys aged 6-12 with high-functioning asd |
| | Ruiz-Martinez et al., 2020 | Boys aged 5-11 - including children with minimal verbal children |

Most studies investigating the N1 response (Table 2) have found prolonged latency (Roberts et al., 2010; Sokhadze et al., 2009; Bruneau et al., 1997; Seri et al., 1999; Cardy et al., 2008) and increased amplitude (Flagg et al., 2005; Gage et al., 2003a; Dawson et al., 1986; Van der Molen et al., 2012a, b), which almost exclusively occur in the right hemisphere, indicating poor response lateralization in individuals with ASD. In the typical population, during the childhood to adolescence period, the auditory brain areas undergo synaptic pruning resulting in a reduction in size relative to brain volume. During this developmental period, asymmetry is established between the left and right hemispheres in the auditory area. In individuals with ASD, the volume of the right (or non-dominant) hemisphere does not change, maintaining symmetry in the size of the auditory area (Devous et al., 2006; Jou et al., 2010). As such, the enhanced responses observed above the right hemisphere (EEG/MEGG generator) in individuals with ASD are a consequence of disrupted synaptic pruning during development.

Studies of MMN amplitude in response to pure tone stimuli in individuals with ASD show a range of findings that may depend on the participants' sub-diagnosis, degree of intellectual impairment, or age (Gomot et al., 2002, 2011; Ceponiene et al., 2003b; Ferri et al., 2003; Tecchio et al., 2003; Vlaskamp et al., 2017; Table 3). Ferri et al. (2003) and Gomot et al. (2011) found that children with ASD and intellectual disability have more

pronounced MMN responses to deviant stimuli, although an MEG study testing low-functioning individuals with ASD found reduced MMF amplitude (Tecchio et al., 2003).

Table 2. N1 peak in a response to simple sound stimuli (Rotschafer, 2021)

Tabela 2. N1 vrh u odgovoru na jednostavne zvučne podražaje (Rotschafer, 2021)

| N1 simple sound stimuli | Research | ASD sample |
|----------------------------|--------------------------------|--|
| Higher amplitude | Flagg, et al., 2005 | Boys aged 8-17 years |
| | | Boys aged 8-14 years |
| | Dawson, et al., 1986 | Boys aged 6-18 years, some of them are intellectually disabled |
| | Van der Molen et al., 2012a, b | Males with Fragile X syndrome aged 18–42 years |
| Extended latency | Roberts, et al., 2010 | 10 years middle age, gender unspecified |
| | Sokhadze, et al., 2009 | Males and one female with high-functioning ASD aged 9-27 years |
| | Bruneau et al., 1997 | Boys and girls with intellectual disability and ASD aged 4-8 years |
| | Seri, et al., 1999 | 7-10 years old – with tuberous sclerosis, gender unspecified |
| | Cardy, et al., 2008 | Boys and girls with ASD and/or Asperger's syndrome aged 7-18 years |
| Shortened/atypical latency | Gage et al., 2003b | Boys aged 8-14 years |
| | Oades, et al., 1988 | Boys and girls aged 6-18 years |
| | Ferri, et al., 2003 | Boys with intellectual disabilities aged 6-19 years |

Gomot et al. (2011) also observed pronounced MMN responses in individuals with ASD and found that MMN amplitude is associated with participants' ability to tolerate changes. Thus, variability in MMN amplitude results may reflect age-related differences and/or differences in how specific sensory impairments manifest in ASD. Consistent with this, a study testing children with high-functioning ASD generally did not find any significant differences in MMN, suggesting that participants' sub-diagnosis and level of intellectual impairment can significantly influence the MMN profile (Gomot et al., 2002; Ceponiene et al., 2003b). MMN amplitude is reduced in Fragile X syndrome (Van der Molen et al., 2012b) and pathologically prolonged in Rett syndrome (Stauder et al., 2006; Foke et al., 2016), confirming that subtle variations depending on sub-diagnosis can lead to some inconsistencies found in MMN results. The study by Vlaskamp et al. (2017) showed that MMN amplitude is reduced in individuals with ASD for frequency and duration changes, indicating a decreased ability to track certain types of changes in auditory stimuli in individuals with ASD.

Table 3. MMN amplitude and latency in response to simple sounds (Rotschafer, 2021)**Tabela 3.** MMN amplituda i latencija kao odgovor na jednostavne zvukove (Rotschafer, 2021)

| MMN simple sound stimuli | Research | ASD sample |
|----------------------------|--------------------------------|--|
| Higher amplitude | Gomot, et al., 2011 | Boys and girls aged 5-11 years |
| | Ferri, et al., 2003 | Boys with ASD and intellectual disability aged 6-19 years |
| No difference in amplitude | Gomot, et al., 2002 | Boys and girls aged 5-9 years |
| | Ceponiene et al., 2003b | Boys with high-functioning ASD aged 6-12 years |
| Abnormal waveform | Foxe, et al., 2016 | Females with Rett syndrome aged 4-21 years |
| Reduced amplitude | Tecchio, et al. 2003 | 8-32 years old – ASD and intellectual disability |
| | Vlaskamp, et al. 2017 | Boys and girls with ASD and/or Asperger's syndrome aged 8-12 years |
| | Van der Molen et al., 2012a | Men with Fragile X syndrome aged 18 – 42 years |
| Extended latency | Matsuzaki et al., 2017 | Boys with ASD and auditory sensitivity, 9.5 years middle age |
| | Jansson-Verkasalo, et al. 2005 | Boys with Asperger's syndrome, 11 years middle aged |
| | Seri, et al., 1999 | Boys with tuberous sclerosis, gender unspecified, aged 7-10 years |
| | Foxe et al., 2016 | Females with Rett syndrome aged 4-21 years |
| Reduced latency | Gomot et al. 2002 | Boys and girls aged 5-9 years |

Evoked potentials to speech stimuli in individuals with ASD

Vowels and phonemes

Modified cortical responses to phonemes and other speech-like sounds in individuals with ASD arise as a result of altered perception of less complex stimuli and/or specific impairments in auditory attention related to linguistic components. Altered processing of simple stimuli can somewhat impede their phoneme processing; however, there is also evidence that phoneme processing is linked to specific difficulties in processing linguistic elements.

MMN (Mismatch Negativity) i MMF (Mismatch Field) responses

MMN response to phonemes varies, but some trends can be observed. Studies have shown that MMN/MMF peaks in individuals with ASD do not differ from those observed in typically developing children when presented with vowels (Kemner et al., 1995; Ceponiene et al., 2003b; O'Brien et al., 2020). However, Kuhl et al. (2005) investigated MMN response in low-functioning preschoolers with ASD using speech compared to computationally synthesized non-speech ("odd") tasks and found an MMN

response to non-speech stimuli, but the MMN peak in response to syllable changes was diminished (Kuhl et al., 2005). A similar finding was obtained in an fMRI study that examined brain activation (superior temporal sulcus) to speech and non-speech stimuli. Individuals with ASD showed insufficient activation to speech but no difference compared to the control group for non-speech stimuli (Gervais et al., 2004).

In vowel discrimination tasks in individuals with ASD, latency was prolonged (Cardy et al., 2005; Roberts et al., 2011; Matsuzaki et al., 2019). A phonemic change (/a/ and /o/ vowels) in individuals with ASD elicited prolonged MMN latencies in the left hemisphere, which correlated with ASD severity. Testing the influence of pure tone or vowel duration changes showed no differences (Kasai et al., 2005). Although changes in the physical aspects of stimuli do not elicit MMN changes, rapid changes in vowel stimuli do lead to MMN changes, suggesting that difficulties individuals with ASD experience in language processing may be partially due to reduced ability to track speech elements in a linguistic context over time (Kasai et al., 2005).

Lepisto and colleagues (2005, 2006) tested MMN in children with ASD and Asperger's syndrome using changes in pitch, duration, and vowels in speech and nonspeech stimuli. Results showed improved MMN responses to changes in pitch in both speech and nonspeech stimuli in both groups. In another study, Lepisto and colleagues (2008) highlighted that better processing of simple sounds, typical in children with ASD, may hinder the processing of linguistic stimuli because they overly focus on less important variations in the acoustic signal, making it harder to track phoneme changes within speech context.

Overall, in individuals with ASD, MMN/MMF responses to speech stimuli vary depending on the participants' intellectual abilities, ASD subtype, and the nature of the auditory task. MMN does not seem to be particularly sensitive to changes in the physical characteristics of simple sounds (pitch and duration); however, it is significantly altered by changes in vowels. This implies that there are speech-specific stimulus characteristics that slow down auditory processing and that reduced ability to quickly detect changes in incoming speech stimuli may be fundamental to speech processing deficits in individuals with ASD.

P300 response

P300 is a response to unexpected or surprising stimuli and is believed to reflect activity in the frontal, temporal, and parietal lobes (Polich, 2007). As such, it is often tested using an oddball paradigm. P300 is particularly associated with detecting changes in stimuli and the ability to orient to stimuli (Yamaguchi and Knight, 1991). This is significant because children with ASD routinely show deficits in orienting to sound both within and outside of social contexts (Dawson et al., 1989).

In two separate studies, reduced P300 amplitude was observed in response to phonemes but not to tonal stimuli. In the first study, Dawson et al. (1988) presented the syllable "da" and a piano chord as stimuli to children with ASD. Although there was no apparent change in how the piano chord was processed between groups, children with ASD showed a significant decrease in P300 amplitude in the left hemisphere in response to the syllable /da/. This finding was consistent with previous work showing reduced P300 amplitude in individuals with ASD on tasks using speech stimuli (Kemner et al., 1995; Lepisto et al., 2005, 2006), and with work showing reduced amplitude in individuals

with Fragile X syndrome (St Clair et al., 1987; Van der Molen et al., 2012a,b). In the second study, Ceponiene et al. (2003b) presented a task to high-functioning children with ASD using simple tones, complex tones, and vowels as stimuli. They found no differences in P300 response to simple and complex stimuli between ASD and typically developing groups. However, when vowels were the stimulus, P300 was attenuated in children with ASD (Ceponiene et al., 2003b). Similar results have been found in individuals with Rett syndrome (Stauder et al., 2006).

Whitehouse and Bishop (2008) expanded on these findings by testing the role of attention in speech processing. They noted a general decrease in amplitudes when children with ASD passively listened to speech, but amplitudes increased when they were required to actively attend to speech stimuli. Interestingly, they also found that children with ASD performed worse on tones embedded in speech stimuli but better when voices were embedded in tonal stimuli. These results indicate that, first, responses to speech can be modulated by attention in individuals with ASD, and second, participants with ASD can direct attention to speech stimuli depending on the context in which voices are presented. Other studies show reduced speech orientation in children with ASD (Dawson et al., 1998; Ceponiene et al., 2003b; Kuhl et al., 2005) and that it can only be improved under certain conditions.

Quantitative EEG in the examination of cognitive functions in individuals with ASD

Quantitative EEG (QEEG) provides investigations into the processing of language-related and other cognitive activities through the analysis of quantitative and qualitative characteristics of brain rhythms. Quantitative EEG is a significant method for studying the electrophysiological correlates of cognitive and language information processing in children with specific language impairments and typically developing children (Jeličić, 2017). Neural oscillations and their synchronization are associated with many cognitive functions such as information processing, perception, motor control, and memory (Fell & Axmacher, 2011; Schnitzler & Gross, 2005). Numerous studies have been conducted to explore the electrophysiological correlates of alpha activity as an attention testing indicator, especially in children with autism spectrum disorder (ASD) (Cornew et al., 2012; Edgar et al., 2015; Lefebvre et al., 2018). Additionally, other studies have examined alpha-mu abnormalities in children with ASD (Chan & Leung, 2006; Machado et al., 2015; Hobson & Bishop, 2017; Shephard et al., 2018). On the other hand, EEG correlates have also been investigated regarding the application and effects of neurorehabilitation (Shahin et al., 2021), with significant implications in practical work with children with attention deficit disorder or neurodevelopmental disorders (Subotić et al., 2016). It has also been observed that the analysis of EEG correlates examining the processing of language information in children with neurodevelopmental disorders can be an objective predictor of rehabilitation success (Makimović et al., 2022; Ćirović et al., 2023).

CONCLUSION

Several conclusions can be drawn regarding the electrophysiological responses in individuals with autism spectrum disorder (ASD):

- Delayed or atypical development of sensory systems is a specific characteristic of individuals with ASD and may underlie the altered latencies and amplitudes observed in EEG/MEG testing.
- Better simple sounds processing, typical for ASD children, can hinder the processing of linguistic stimuli because, in the context of speech, they overly focus on less important variations in the acoustic signal, making it harder to track changes in phonemes.
- Participants with ASD show insufficient activation to speech and do not show any difference in non-speech stimuli compared to the control group.
- Electrophysiological studies of the response of individuals with ASD to simple sounds have identified atypical amplitude and variable latency, which can hinder language decoding and processing of environmental noise for them.
- Prolonged latency and increased amplitude (to simple sound stimuli) were almost exclusively observed in the right hemisphere, indicating poor lateralization of responses in participants with ASD.
- Impaired temporal processing of stimuli can cause deficits in linguistic processing, leading to difficulty in tracking frequency-time changes in words, resulting in reduced ability to track speech elements in a linguistic context over time.
- Generally speaking, in individuals with ASD, MMN/MMF responses to speech stimuli vary depending on the intellectual abilities of the subjects, the subtype of ASD, and the nature of the auditory task. It seems that MMN is not particularly sensitive to changes in the physical characteristics of simple sounds (pitch and duration); however, it is significantly altered in response to vowel changes. This implies that there are speech-specific stimulus characteristics that slow down auditory processing; reduced ability to quickly detect changes in incoming speech stimuli may be fundamental to speech processing deficits in individuals with ASD.
- Tests of the role of attention in speech processing in children with ASD have shown reduced amplitude when passively listening to speech, but amplitudes increased when they were asked to actively track speech stimuli; they performed worse on tones embedded in speech sounds, but better when voices were embedded in tonal stimuli. These results indicate that responses to speech can be modulated by attention in individuals with ASD and that attention can be directed to speech stimuli depending on the context in which the voices are presented.
- Studies investigating quantitative EEG (QEEG) correlates of cognitive functions in individuals with ASD highlight the specific aspects of processing speech-language and auditory stimuli. The QEEG has a wide range of potential uses in diagnosing and treating children with neurodevelopmental disorders.

REFERENCES

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. American Psychiatric Association: Washington, DC, USA.
- Bonnel, A., McAdams, S., Smith, B., Berthiaume, C., Bertone, A., Ciocca, V., et al. (2010). Enhanced pure-tone pitch discrimination among persons with autism but not Asperger syndrome. *Neuropsychologia*, 48(9), 2465-2475. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2010.04.020>

- Bruneau, N., Bonnet-Brilhault, F., Gomot, M., Adrien, J. L., and Barthelemy, C. (2003). Cortical auditory processing and communication in children with autism: electrophysiological/behavioral relations. *International Journal of Psychophysiology*, *51*(1), 17-25. [https://doi.org/10.1016/s0167-8760\(03\)00149-1](https://doi.org/10.1016/s0167-8760(03)00149-1)
- Bruneau, N., Roux, S., Guerin, P., Barthelemy, C., and Lelord, G. (1997). Temporal prominence of auditory evoked potentials (N1 wave) in 4-8-year-old children. *Psychophysiology*, *34*(1), 32-38. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.1997.tb02413.x>
- Buchwald, J. S., Erwin, R., Van Lancker, D., Guthrie, D., Schwafel, J., & Tanguay, P. (1992). Midlatency auditory evoked responses: P1 abnormalities in adult autistic subjects. *Electroencephalography & Clinical Neurophysiology: Evoked Potentials*, *84*(2), 164-171. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0168-5597\(92\)90021-3](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0168-5597(92)90021-3)
- Cardy, J. E. O., Flag, E. J., Roberts, W., Brian, J., & Roberts, T. P. (2005). Magnetoencephalography identifies rapid temporal processing deficit in autism and language impairment. *Neuroreport*, *16*(4), 329-332. <https://doi.org/10.1097/00001756-200503150-00005>
- Cardy, J. E. O., Flag, E. J., Roberts, W., & Roberts, T. P. (2008). Auditory evoked fields predict language ability and impairment in children. *International Journal of Psychophysiology*, *68*(2), 170-175. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2007.10.015>
- Ceponiene, R., Lepisto, T., Alku, P., Aro, H., and Naatanen, R. (2003a). Event-related potential indices of auditory vowel processing in 3-year-old children. *Clinical Neurophysiology*, *114*(4), 652-661. [https://doi.org/10.1016/s1388-2457\(02\)00436-4](https://doi.org/10.1016/s1388-2457(02)00436-4)
- Ceponiene, R., Lepisto, T., Shestakova, A., Vanhala, R., Alku, P., Naatanen, R., et al. (2003b). Speech-sound-selective auditory impairment in children with autism: they can perceive but do not attend. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *100*(9), 5567-5572. <https://doi.org/10.1073/pnas.0835631100>
- Ceponiene, R., Shestakova, A., Balan, P., Alku, P., Yiyaguchi, K., and Naatanen, R. (2001). Children's auditory event-related potentials index sound complexity and "speechness". *International Journal of Neuroscience*, *109*(3-4), 245-260. <https://doi.org/10.3109/00207450108986536>
- Chan, A. S., Leung, W. W. (2006). Differentiating Autistic Children With Quantitative Encephalography: A 3-Month Longitudinal Study. *Journal of Child Neurology*, *21*(5), 392-399. <https://doi.org/10.1177/08830738060210050501>
- Ćirović, M., Jeličić, L., Maksimović, S., Fatić, S., Marisavljević, M., Bošković Matić, T., & Subotić, M. (2023). EEG Correlates of Cognitive Functions in a Child with PSA and White Matter Signal Abnormalities: A Case Report with Two-and-a-Half-Year Follow-Up. *Diagnostics*, *13*(18), 2878. <https://doi.org/10.3390/diagnostics13182878>
- Cornew, L., Roberts, T. P., Blaskey, L., & Edgar, J. C. (2012). Resting-state oscillatory activity in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*(9), 1884-1894. <https://doi.org/10.1007%2Fs10803-011-1431-6>
- Dawson, G., Finley, C., Phillips, S., and Galpert, L. (1986). Hemispheric specialization and the language abilities of autistic children. *Child Development*, *57*(6), 1440-1453.
- Dawson, G., Finley, C., Phillips, S., and Lewy, A. (1989). A comparison of hemispheric asymmetries in speech-related brain potentials of autistic and dysphasic children. *Brain and Language*, *37*(1), 26-41. [https://doi.org/10.1016/0093-934x\(89\)90099-0](https://doi.org/10.1016/0093-934x(89)90099-0)
- Dawson, G., Finley, C., Phillips, S., Galpert, L., and Lewy, A. (1988). Reduced P3 amplitude of the event-related brain potential: its relationship to language ability in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *18*(4), 493-504. <https://doi.org/10.1007/bf02211869>
- Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J., Rinaldi, J., and Brown, E. (1998). Children with autism fail to orient to naturally occurring social stimuli. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *28*(6), 479-485. <https://doi.org/10.1023/a:1026043926488>

- Devous, M. D. Sr., Altuna, D., Furl, N., Cooper, W., Gabbert, G., Ngai, W. T., et al. (2006). Maturation of speech and language functional neuroanatomy in pediatric normal controls *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(4), 856–866. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/061\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/061))
- Donkers, F. C., Schipul, S. E., Baranek, G. T., Cleary, K. M., Willoughby, M. T., Evans, A. M., et al. (2015). Attenuated auditory event-related potentials and associations with atypical sensory response patterns in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(2), 506–523. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1948-y>
- Edgar, J. C., Heiken, K., Chen, Y. H., Herrington, J. D., Chow, V., Liu, S., Bloy, L., Huang, M., Pandey, J., Cannon, K. M., Qasmieh, S., Levy, S. E., Schultz, R. T., & Roberts, T. P. (2015). Resting-state alpha in autism spectrum disorder and alpha associations with thalamic volume. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), 795–804. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2236-1>
- Fell, J., & Axmacher N. (2011). The role of phase synchronization in memory processes. *Nature Reviews Neuroscience*, 12(2), 105–118. <https://doi.org/10.1038/nrn2979>
- Ferri, R., Elia, M., Agarwal, N., Lanuzza, B., Musumeci, S. A., & Pennisi, G. (2003). The mismatch negativity and the P3a components of the auditory event-related potentials in autistic low-functioning subjects. *Clinical Neurophysiology*, 114(9), 1671–1680. [https://doi.org/10.1016/s1388-2457\(03\)00153-6](https://doi.org/10.1016/s1388-2457(03)00153-6)
- Flagg, E. J., Cardy, J. E., Roberts, W., and Roberts, T. P. (2005). Language lateralization development in children with autism: insights from the late field magnetoencephalogram. *Neuroscience Letter*, 386(2), 82–87. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2005.05.037>
- Foxe, J. J., Burke, K. M., Andrade, G. N., Djukic, A., Frey, H. P., & Molholm, S. (2016). Automatic cortical representation of auditory pitch changes in Rett syndrome. *Journal of Neurodevelopmental Disorder*, 8, 34. <https://doi.org/10.1186/s11689-016-9166-5>
- Gage, N. M., Siegel, B., Callen, M., & Roberts, T. P. (2003a). Cortical sound processing in children with autism disorder: an MEG investigation. *Neuroreport*, 14(16), 2047–2051. <https://doi.org/10.1097/00001756-200311140-00008>
- Gage, N. M., Siegel, B., & Roberts, T. P. (2003b). Cortical auditory system maturational abnormalities in children with autism disorder: an MEG investigation. *Brain research. Developmental Brain Research*, 144(2), 201–209. [https://doi.org/10.1016/s0165-3806\(03\)00172-x](https://doi.org/10.1016/s0165-3806(03)00172-x)
- Gervais, H., Belin, P., Boddaert, N., Leboyer, M., Coez, A., Sfaello, I., Barthélémy, C., Brunelle, F., Samson, Y., & Zilbovicius, M. (2004). Abnormal cortical voice processing in autism. *Nature neuroscience*, 7(8), 801–802. <https://doi.org/10.1038/nn1291>
- Gomes, E., Pedroso, F. S., & Wagner, M. B. (2008). Auditory hypersensitivity in the autistic spectrum disorder. *Pro-fono*, 20(4), 279–284. <https://doi.org/10.1590/s0104-5687200800400013>
- Gomot, M., Blanc, R., Clery, H., Roux, S., Barthelemy, C., & Bruneau, N. (2011). Candidate electrophysiological endophenotypes of hyper-reactivity to change in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(6), 705–714. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1091-y>
- Gomot, M., Giard, M. H., Adrien, J. L., Barthelemy, C., & Bruneau, N. (2002). Hypersensitivity to acoustic change in children with autism: electrophysiological evidence of left frontal cortex dysfunctioning. *Psychophysiology*, 39(5), 577–584.
- Hobson, H. M., & Bishop, D. V. (2017). The interpretation of mu suppression as an index of mirror neuron activity: past, present and future. *Royal Society Open Science*, 4(3), 160662. <https://doi.org/10.1098/rsos.160662>
- Hudry, K., Leadbitter, K., Temple, K., Slonims, V., McConachie, H., Aldred, C., Howlin, P., Charman, T., & PACT Consortium (2010). Preschoolers with autism show greater impairment in receptive compared with expressive language abilities. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(6), 681–690. <https://doi.org/10.3109/13682820903461493>

- Jansson-Verkasalo, E., Kujala, T., Jussila, K., Mattila, M. L., Moilanen, I., Näätänen, R., Suominen, K., & Korpilahti, P. (2005). Similarities in the phenotype of the auditory neural substrate in children with Asperger syndrome and their parents. *The European Journal of Neuroscience*, 22(4), 986–990. <https://doi.org/10.1111/j.1460-9568.2005.04216.x>
- Jeličić Lj. (2020). Quantitative EEG and Neuroimaging Techniques in Examination of Brain Activity During Speech-Language and Cognitive Processing. In M. Subotić (Ed.) Monograph: *The role of information technologies in human communication research*. (pp. 133-151). Belgrade: LAAC, IEPSP.
- Jeličić, Lj. (2017). Kvantitativni EEG u ispitivanju procesiranja govorno-jezičke informacije. *Serbian Literary magazine*, 179-192.
- Jou, R. J., Minshew, N. J., Keshavan, M. S., Vitale, M. P., & Hardan, A. Y. (2010). Enlarged right superior temporal gyrus in children and adolescents with autism. *Brain Research*, 1360, 205-212. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.09.005>
- Kasai, K., Hashimoto, O., Kawakubo, Y., Yumoto, M., Kamio, S., Itoh, K., Koshida, I., Iwanami, A., Nakagome, K., Fukuda, M., Yamasue, H., Yamada, H., Abe, O., Aoki, S., & Kato, N. (2005). Delayed automatic detection of change in speech sounds in adults with autism: A magnetoencephalographic study. *Clinical Neurophysiology*, 116(7), 1655-1664. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2005.03.007>
- Kemner, C., Verbaten, M. N., Cuperus, J. M., Camfferman, G., & van Engeland, H. (1995). Auditory event-related brain potentials in autistic children and three different control groups. *Biological Psychiatry*, 38(3), 150-165. [https://doi.org/10.1016/0006-3223\(94\)00247-Z](https://doi.org/10.1016/0006-3223(94)00247-Z)
- Kuhl, P. K., Coffey-Corina, S., Padden, D., & Dawson, G. (2005). Links between social and linguistic processing of speech in preschool children with autism: behavioral and electrophysiological measures. *Developmental Science*, 8(1), F1–F12. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00384.x>
- Lefebvre, A., Delorme, R., Delanoë, C., Amsellem, F., Beggiato, A., Germanaud, D., Bourgeron, T., Toro, R., & Dumas, G. (2018). Alpha Waves as a Neuromarker of Autism Spectrum Disorder: The Challenge of Reproducibility and Heterogeneity. *Frontiers in Neuroscience*, 12, 662. <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00662>
- Lepistö, T., Kujala, T., Vanhala, R., Alku, P., Huotilainen, M., & Näätänen, R. (2005). The discrimination of and orienting to speech and non-speech sounds in children with autism. *Brain Research*, 1066(1-2), 147–157. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2005.10.052>
- Lepistö, T., Silokallio, S., Nieminen-von Wendt, T., Alku, P., Näätänen, R., & Kujala, T. (2006). Auditory perception and attention as reflected by the brain event-related potentials in children with Asperger syndrome. *Clinical Neurophysiology*, 117(10), 2161–2171. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2006.06.709>
- Lepistö, T., Kajander, M., Vanhala, R., Alku, P., Huotilainen, M., Näätänen, R., & Kujala, T. (2008). The perception of invariant speech features in children with autism. *Biological Psychology*, 77(1), 25–31. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2007.08.010>
- Machado, C., Rodríguez, R., Estévez, M., Leisman, G., Melillo, R., Chinchilla, M., & Portela, L. (2015). Anatomic and Functional Connectivity Relationship in Autistic Children During Three Different Experimental Conditions. *Brain Connectivity*, 5(8), 487–496. <https://doi.org/10.1089/brain.2014.0335>
- Maksimović, S., Jeličić, L., Marisavljević, M., Fatić, S., Gavrilović, A., & Subotić, M. (2022). Can EEG Correlates Predict Treatment Efficacy in Children with Overlapping ASD and SLI Symptoms: A Case Report. *Diagnostics*, 12(5), 1110. <https://doi.org/10.3390/diagnostics12051110>
- Matsuzaki, J., Kagitani-Shimono, K., Sugata, H., Hanaie, R., Nagatani, F., Yamamoto, T., Tachibana, M., Tominaga, K., Hirata, M., Mohri, I., & Taniike, M. (2017). Delayed Mismatch Field Latencies in Autism Spectrum Disorder with Abnormal Auditory

- Sensitivity: A Magnetoencephalographic Study. *Frontiers in Human Neuroscience*, *11*, 446. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00446>
- Matsuzaki, J., Ku, M., Berman, J. I., Blaskey, L., Bloy, L., Chen, Y. H., Dell, J., Edgar, J. C., Kuschner, E. S., Liu, S., Saby, J., Brodtkin, E. S., & Roberts, T. P. L. (2019). Abnormal auditory mismatch fields in adults with autism spectrum disorder. *Neuroscience Letters*, *698*, 140-145. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2018.12.043>
- McArthur, G., & Bishop, D. (2002). Event-related potentials reflect individual differences in age-invariant auditory skills. *NeuroReport: For Rapid Communication of Neuroscience Research*, *13*(8), 1079-1082. <https://doi.org/10.1097/00001756-200206120-00021>
- Mitchell, S., Brian, J., Zwaigenbaum, L., Roberts, W., Szatmari, P., Smith, I., & Bryson, S. (2006). Early language and communication development of infants later diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, *27*(2 Suppl), S69-S78. <https://doi.org/10.1097/00004703-200604002-00004>
- O'Brien, A. M., Bayet, L., Riley, K., Nelson, C. A., Sahin, M., & Modi, M. E. (2020). Auditory Processing of Speech and Tones in Children With Tuberous Sclerosis Complex. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, *14*, 14. <https://doi.org/10.3389/fnint.2020.00014>
- Oades, R. D., Walker, M. K., Geffen, L. B., & Stern, L. M. (1988). Event-related potentials in autistic and healthy children on an auditory choice reaction time task. *International Journal of Psychophysiology*, *6*(1), 25-37. [https://doi.org/10.1016/0167-8760\(88\)90032-3](https://doi.org/10.1016/0167-8760(88)90032-3)
- Orehkova, E. V., Stroganova, T. A., Prokofyev, A. O., Nygren, G., Gillberg, C., & Elam, M. (2008). Sensory gating in young children with autism: relation to age, IQ, and EEG gamma oscillations. *Neuroscience Letters*, *434*(2), 218-223. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2008.01.066>
- Polich J. (2007). Updating P300: an integrative theory of P3a and P3b. *Clinical Neurophysiology*, *118*(10), 2128-2148. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2007.04.019>
- Ponton, C. W., Eggermont, J. J., Kwong, B., & Don, M. (2000). Maturation of human central auditory system activity: evidence from multi-channel evoked potentials. *Clinical Neurophysiology*, *111*(2), 220-236. [https://doi.org/10.1016/s1388-2457\(99\)00236-9](https://doi.org/10.1016/s1388-2457(99)00236-9)
- Port, R. G., Edgar, J. C., Ku, M., Bloy, L., Murray, R., Blaskey, L., Levy, S. E., & Roberts, T. P. L. (2016). Maturation of auditory neural processes in autism spectrum disorder - A longitudinal MEG study. *NeuroImage. Clinical*, *11*, 566-577. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2016.03.021>
- Roberts, T. P., Cannon, K. M., Tavabi, K., Blaskey, L., Khan, S. Y., Monroe, J. F., Qasmieh, S., Levy, S. E., & Edgar, J. C. (2011). Auditory magnetic mismatch field latency: a biomarker for language impairment in autism. *Biological Psychiatry*, *70*(3), 263-269. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2011.01.015>
- Roberts, T. P., Khan, S. Y., Rey, M., Monroe, J. F., Cannon, K., Blaskey, L., Woldoff, S., Qasmieh, S., Gandal, M., Schmidt, G. L., Zarnow, D. M., Levy, S. E., & Edgar, J. C. (2010). MEG detection of delayed auditory evoked responses in autism spectrum disorders: towards an imaging biomarker for autism. *Autism Research*, *3*(1), 8-18. <https://doi.org/10.1002/aur.111>
- Rotschafer, S. E. (2021). Auditory discrimination in autism spectrum disorder. *Frontiers in Neuroscience*, *15*, 651209. <https://doi.org/10.3389/fnins.2021.651209>
- Ruiz-Martínez, F. J., Rodríguez-Martínez, E. I., Wilson, C. E., Yau, S., Saldaña, D., & Gómez, C. M. (2020). Impaired P1 Habituation and Mismatch Negativity in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*(2), 603-616. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04299-0>
- Schnitzler, A., & Gross, J. (2005). Normal and pathological oscillatory communication in the brain. *Nature reviews. Neuroscience*, *6*(4), 285-296. <https://doi.org/10.1038/nrn1650>

- Seri, S., Cerquiglioni, A., Pisani, F., & Curatolo, P. (1999). Autism in tuberous sclerosis: evoked potential evidence for a deficit in auditory sensory processing. *Clinical Neurophysiology*, *110*(10), 1825-1830. [https://doi.org/10.1016/s1388-2457\(99\)00137-6](https://doi.org/10.1016/s1388-2457(99)00137-6)
- Shahin, I., Nassif, A. B., Elnagar, A., Gamal, S., Salloum, S. A., & Aburayya, A. (2021). Neurofeedback interventions for speech and language impairment: A systematic review. *Journal of Management Information and Decision Sciences*, *24*, 1-30.
- Shephard, E., Tye, C., Ashwood, K. L., Azadi, B., Asherson, P., Bolton, P. F., & McLoughlin, G. (2018). Resting-State Neurophysiological Activity Patterns in Young People with ASD, ADHD, and ASD + ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(1), 110-122. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3300-4>
- Simmons, D. R., Robertson, A. E., McKay, L. S., Toal, E., McAleer, P., & Pollick, F. E. (2009). Vision in autism spectrum disorders. *Vision Research*, *49*(22), 2705-2739. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2009.08.005>
- Sohal, V. S., & Rubenstein, J. L. R. (2019). Excitation-inhibition balance as a framework for investigating mechanisms in neuropsychiatric disorders. *Molecular Psychiatry*, *24*(9), 1248-1257. <https://doi.org/10.1038/s41380-019-0426-0>
- Sokhadze, E., Baruth, J., Tasman, A., Sears, L., Mathai, G., El-Baz, A., & Casanova, M. F. (2009). Event-related potential study of novelty processing abnormalities in autism. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, *34*(1), 37-51. <https://doi.org/10.1007/s10484-009-9074-5>
- St Clair, D. M., Blackwood, D. H., Oliver, C. J., & Dickens, P. (1987). P3 abnormality in fragile X syndrome. *Biological Psychiatry*, *22*(3), 303-312. [https://doi.org/10.1016/0006-3223\(87\)90148-x](https://doi.org/10.1016/0006-3223(87)90148-x)
- Stauder, J. E., Smeets, E. E., van Mil, S. G., & Curfs, L. G. (2006). The development of visual- and auditory processing in Rett syndrome: an ERP study. *Brain & Development*, *28*(8), 487-494. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2006.02.011>
- Stepanova, E., Dowling, S., Phelps, M., & Findling, R. L. (2017). Pharmacotherapy of emotional and behavioral symptoms associated with autism spectrum disorder in children and adolescents. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, *19*(4), 395-402. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2017.19.4/rfindling>
- Subotić M., Stanojević N., Jeličić Lj. (2016). Advantages of Neurofeedback training in improvement of children's potentials. In LJ. Jeličić, M. Stokić, & M. Subotić (Eds.), *Electrophysiological correlates of functional speech-language signal processing* (pp. 303-368). Belgrade: LAAC & IEPSP.
- Tager-Flusberg, H., & Kasari, C. (2013). Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: the neglected end of the spectrum. *Autism Research*, *6*(6), 468-478. <https://doi.org/10.1002/aur.1329>
- Tecchio, F., Benassi, F., Zappasodi, F., Gialloreti, L. E., Palermo, M., Seri, S., & Rossini, P. M. (2003). Auditory sensory processing in autism: a magnetoencephalographic study. *Biological Psychiatry*, *54*(6), 647-654. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(03\)00295-6](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(03)00295-6)
- Van der Molen, M. J., Van der Molen, M. W., Ridderinkhof, K. R., Hamel, B. C., Curfs, L. M., & Ramakers, G. J. (2012a). Auditory change detection in fragile X syndrome males: a brain potential study. *Clinical Neurophysiology*, *123*(7), 1309-1318. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2011.11.039>
- Van der Molen, M. J., Van der Molen, M. W., Ridderinkhof, K. R., Hamel, B. C., Curfs, L. M., & Ramakers, G. J. (2012b). Auditory and visual cortical activity during selective attention in fragile X syndrome: a cascade of processing deficiencies. *Clinical Neurophysiology*, *123*(4), 720-729. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2011.08.023>
- Vlaskamp, C., Oranje, B., Madsen, G. F., Møllegaard Jepsen, J. R., Durston, S., Cantio, C., Glenthøj, B., & Bilenberg, N. (2017). Auditory processing in autism spectrum disorder:

- Mismatch negativity deficits. *Autism Research*, 10(11), 1857-1865.
<https://doi.org/10.1002/aur.1821>
- Whitehouse, A. J., & Bishop, D. V. (2008). Do children with autism 'switch off' to speech sounds? An investigation using event-related potentials. *Developmental Science*, 11(4), 516-524.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00697.x>
- Wunderlich, J. L., Cone-Wesson, B. K., & Shepherd, R. (2006). Maturation of the cortical auditory evoked potential in infants and young children. *Hearing Research*, 212(1-2), 185–202. <https://doi.org/10.1016/j.heares.2005.11.010>
- Yamaguchi, S., & Knight, R. T. (1991). P300 generation by novel somatosensory stimuli. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 78(1), 50-55.
[https://doi.org/10.1016/0013-4694\(91\)90018-y](https://doi.org/10.1016/0013-4694(91)90018-y)

ACKNOWLEDGMENT

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.

CHARACTERISTICS OF ATTENTION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

KARAKTERISTIKE PAŽNJE DECE SA POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA

Milica ĆIROVIĆ^{1,2}, Dorotea JANIĆ^{1,2}, Ljiljana JELIČIĆ^{1,2}

¹Institute for Research and Development "Life Activities Advancement Institute", Belgrade, Serbia

²Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology, Belgrade, Serbia

Review paper

ABSTRACT

This paper provides a focused exploration into the characteristics of attention in children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study specifically investigates auditory, visual, and joint attention deficits to gain a detailed understanding of the attentional challenges prevalent in this population. The paper delves into the unique features of auditory and visual attention impairments in children with ASD, shedding light on the intricate nature of these deficits. Additionally, it addresses joint attention difficulties, recognizing their significance in the context of ASD. An emphasis is placed on elucidating the neurobiological foundations that underlie attention deficits in this population, offering insights into the complex interplay between sensory modalities and attentional processes. By focusing on these core aspects, this paper contributes to a deeper understanding of the characteristics of attention in children with ASD. The insights presented aim to inform clinicians, educators, and researchers about the specific attentional challenges faced by individuals within the autism spectrum, fostering a more targeted and informed approach to intervention and support strategies.

Keywords: autism spectrum disorder, attention, attention deficits, sensory processing

APSTRAKT

Ovaj rad pruža uvid u karakteristike pažnje kod dece sa poremećajem iz spektra autizma (PSA). Studija se bavi poremećajima auditivne, vizuelne i zajedničke pažnje kako bi se omogućilo razumevanje problema koji su prouzrokovani deficitom pažnje, a koji su prisutni kod ove populacije. Rad se bavi karakteristikama oštećenja auditivne i vizuelne pažnje kod dece sa PSA, ukazujući na složenu prirodu ovih nedostataka. Dodatno, bavi se deficitima zajedničke pažnje, prepoznajući njihov značaj u kontekstu PSA. Naglasak se stavlja na razjašnjavanje neurobioloških osnova koje leže u osnovi deficita pažnje kod ove populacije, nudeći uvide u kompleksnu interakciju između senzornih modaliteta i procesa pažnje. Fokusirajući se na ove osnovne aspekte, ovaj rad doprinosi dubljem razumevanju karakteristika pažnje kod dece sa PSA. Prikazani uvidi imaju za cilj da informišu kliničare, edukatore i istraživače o specifičnoj problematici sa kojom se suočavaju osobe sa PSA, podstičući ciljani pristup intervencijskim strategijama i strategijama podrške.

Ključne reči: poremećaj iz spektra autizma, pažnja, deficit pažnje, senzorna obrada

INTRODUCTION

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by difficulties with social communication and interaction, as well as restricted and repetitive patterns of behavior and interest. The concept of the "social brain" in ASD, as proposed by Adolphs (2009), suggests that the challenges individuals with ASD face in social and communicative domains result from changes in the functioning of a network of cortical and subcortical structures specialized in processing socially relevant stimuli. These stimuli include but are not limited to biological motion, eye gaze, speech, and facial expressions (Annaz, Campbell, Coleman, Milne, & Swettenham, 2012; Dawson, Bernier, & Ring, 2012). One of the initial signs of atypical social attention in ASD is a lack of orientation towards the human voice, as observed by Klin in 1991. In contrast to typically developing children, who demonstrate a preference towards speech sounds from an early age (Juszyk & Bertoncini, 1988), children with ASD often do not display such a preference (Klin, 1991; Kuhl, Coffey-Corina, Padden, & Dawson, 2005). Children diagnosed with ASD commonly exhibit variations in sensory processing, manifesting as hyper or hypo reactivity to different sensory stimuli (Kujala, Lepisto, & Naatanen, 2013). Due to altered sensory processing, deficits arise in children with ASD across various domains, encompassing auditory, visual, and joint attention (Park et al., 2016). However, difficulties in the auditory domain (auditory filtering and processing) are often highlighted as the most common in ASD children (Jussila, Junttila, & Kielinen, 2020).

AUDITORY ATTENTION DEFICITS

As mentioned earlier, children diagnosed with ASD frequently encounter challenges in auditory attention, having difficulties in focusing on and comprehending auditory stimuli. Heightened sensitivity to noise and difficulties in filtering relevant sounds from background noise are often found in these children (DePape, Hall, Tillmann, & Trainor et al., 2012). The capacity for auditory filtering is crucial in everyday settings as it determines a child's capability to perceive, operate, and accomplish tasks in conditions of background noise. Also, children with ASD may exhibit hypersensitivity to specific environmental sounds and demonstrate reduced habituation to auditory stimuli or loud noises (Hudac et al., 2018; Ruiz-Martinez et al., 2020). Consequently, these difficulties may affect their understanding of spoken language like single words or phrases (Hudry et al., 2012), following instructions, and responding appropriately in conversations. Rubenstein and Merzenich (2003) proposed a hypothesis suggesting that certain manifestations of ASD could potentially be caused by a diminished signal-to-noise ratio within crucial neural circuits. This reduction in efficacy might result from alterations in the balance of excitatory and inhibitory signals (E-I balance) within these circuits. Specifically, decreased inhibition within the cortex and hippocampus, potentially attributed to defects in GABAergic interneurons, could elevate cortical "noise" resulting in less effective information processing.

In the last decade, studies that are used to examine the auditory responses to auditory stimuli in ASD children often use mismatched negativity (MMN). The results show that children with ASD have untypical responses to speech sounds. An altered perception of

smaller linguistic units such as vowels in individuals with ASD could explain this. Vowels are simple or complex sound units that form spoken language and convey meaning in a social context. Thus, the results of the study examining the P3a component of the MMN, which relates to the ability to detect changes in the environment (such as new or unfamiliar stimuli) and the ability to focus on stimuli, indicate that there are no differences in the P3a component related to changes in the pitch and duration of simple and complex sounds between children with ASD and typical children. However, differences are observed specifically in the processing of vowels; children with ASD exhibit an absence of the P3a response when vowels are presented as auditory stimuli (Čeponienė, et al., 2003b). These results suggest the possibility that rapid changes in speech stimuli are detected more slowly in individuals with ASD and that there are linguistic components that slow down the processing of linguistic stimuli in this group of individuals (Rotschafer, 2021). Furthermore, a study conducted by Mamashli et al. (2017) aimed to investigate how background noise affects the processing of simple sounds in individuals with ASD. The study focused on the neural generators of Mismatch Field (MMF), which is a brain response to unexpected or deviant stimuli. The findings indicate that even relatively simple background noise can increase the processing load in individuals with ASD to the extent that their ability to identify target stimuli is impaired. Specifically, when individuals with ASD were exposed to background noise compared to a quiet environment, there was reduced activation of the inferior frontal gyrus, which is involved in evaluating syntax in language processing. This reduced activation suggests a specific impairment in language processing in individuals with ASD when background noise is present.

Moreover, authors have been investigating the detection of speech in situations of background noise in ASD generally. Schelinski and von Kriegstein (2020) concluded, based on their research, that individuals with ASD required a greater difference in intensity between the signal and background noise to detect the target-speech signal. The same authors observed a correlation between the ability to recognize speech in noisy environments and the perception of vocal pitch in typically developing adults, whereas no such correlation was found in adults with ASD (Schelinski & von Kriegstein, 2020) meaning that individuals with ASD may have altered voice perception that prevents them from recognizing the speech in the noisy background. Aligned with the notion that difficulties in voice recognition are linked to challenges in performing well in noisy environments, fMRI findings indicated that individuals with ASD exhibited diminished capability in recognizing a target speaker's voice. This was evidenced by reduced activity in specific brain regions, namely the superior temporal sulcus and superior temporal gyrus (known as temporal voice areas) (Schelinski, Borowiak, & von Kriegstein, 2016). These findings imply that individuals with ASD struggle to detect speech in noisy environments highlighting the complex auditory processing deficits in ASD.

Apart from changes in the reception and processing of simple sounds, individuals with ASD also exhibit atypical linguistic processing and speech comprehension, delayed language acquisition, and reduced ability to understand phrases or understand individual words (Mitchell et al., 2006; Hudry et al., 2010). Additionally, a significant number of them are diagnosed as minimally verbal, further supporting atypical auditory processing in children with ASD (Tager-Flusberg & Kasari, 2013).

It is presumed that changes in auditory behavior and linguistic processing in individuals with ASD are a result of cortical dysfunction, which occurs due to increased endogenous cortical "noise" resulting from altered excitation-inhibition relationships within neuronal cells (Simmons et al., 2009; Sohal & Rubenstein, 2019).

VISUAL ATTENTION DEFICITS

Since birth, our visual system is deluged with various environmental stimuli, presenting an abundance of information exceeding our processing capacity. A fundamental role of visual attention is to serve as a filter, discerning among these inputs and directing our cognitive resources towards selected inputs (Amso & Scerif, 2015). Consequently, a typically developed toddler in an environment filled with different stimuli can effectively monitor for parent's or caregiver's presence, glancing through the room in search of the most interesting toy and finally focusing attention on a chosen toy. On the other hand, atypical patterns of visual attention are frequently observed in children diagnosed with ASD. Research has consistently linked ASD to various forms of spatial attention dysfunctions (Keehn, Muller, & Townsend, 2013), some of which manifest prior to the onset of the disorder (Sacrey, Armstrong, Bryson, & Zwaigenbaum, 2014), hinting at a possible connection between early attentional anomalies and the development of ASD (Gliga, Bedford, Charman, Johnson, & BASIS Team, 2015; Ronconi, Basso, Gori, & Facoetti, 2014a; Ronconi et al., 2014b). These difficulties may also contribute to distortions in visual perception (Pellicano & Burr, 2012; Ronconi et al., 2012) as well as impairments in higher-order cognitive functions (Mundy & Newell, 2007; Ronconi, Molteni, & Casartelli, 2016).

Face processing stands out as a heavily researched domain within ASD, primarily due to ASD's distinctive social deficits, with faces representing essential "social" visual stimuli (Duan et al., 2019). Deviations in social attention emerge early in life, detectable by the second year, and serve as predictive indicators for eventual ASD diagnosis (Chawarska, Macari, & Shic, 2013; Jones, Carr & Klin, 2008), alongside forecasting later social competency (Klin, Jones, Schultz, Volkmar, & Cohen, 2002). Furthermore, children with ASD encounter challenges in perceiving both direct and indirect human gazes (Forgeot d'Arc et al., 2017), exhibiting limited engagement in mutual gaze or joint attention during social interactions (Emery, 2000). Moreover, their exploration of human face images tends to be atypical, with a predominant focus on the mouth area (Guillon Hadjikhani, Baduel, & Rogé, 2014), also, they often exhibit heightened arousal when faced with direct human gazes (O'Haire, McKenzie, Beck, & Slaughter, 2015). In contrast to their reduced attention to social stimuli like faces and conversations, individuals with autism tend to allocate more attention to non-social stimuli such as vehicles or electronics (Dawson, Webb, & McPartland, 2005; Sasson, Elison, Turner-Brown, Dicher, & Bodfish, 2011). Also, children with ASD commonly experience difficulties in face recognition or discrimination (Katarzyna, Volkmar, & Klin, 2010; Klin et al., 1999) and have diminished visual attention toward faces (Falck-Ytter & von Hofsten, 2011). While some investigations indicate reduced visual attention among ASD children toward core facial features (Corden, Chilvers, & Skuse, 2008; Klin & Jones, 2008), others find no discernible differences in gaze patterns compared to typically developing peers (Bar-Haim, Shulman, Lamy, & Reuveni, 2006; Falck-Ytter, Fernell,

Gillberg, & Von Hofsten, 2010). Furthermore, the impact of facial emotions on visual attention appears to differ between children with ASD and neurotypical children (Johnels et al., 2017). On the other hand, some studies suggest that spatial orienting, which is compromised in children with ASD may show abnormalities only at specific developmental stages and in response to certain visual stimuli. For instance, research indicates that siblings of autistic children who later develop autism themselves tend to exhibit extended disengagement times in certain visual tasks involving repetitive, dynamic, and non-social stimuli at around 12 to 14 months of age, compared to peers with a similar family history who do not receive an autism diagnosis by age 3 (Bryson et al., 2017; Elsabbagh et al., 2013). Although researchers have identified differences in disengagement behavior in infants with a familial history of autism, the goal is to understand how these early differences in attentional processes may relate to or influence other aspects of development, such as cognitive abilities or emotional regulation, as the infants mature into toddlers and beyond.

JOINT ATTENTION DEFFICITS

Social behavior, integral to navigating socially relevant information, compels the processing and integration of social cues through complex cognitive processes, including attention, memory, motivation, and emotion. Within group-living contexts, individuals must grasp the social norms and rules, understanding the dynamics of interaction within the group. This requires decoding facial and bodily expressions to deduce information about identity, social hierarchy, emotional states, and potential actions of others, all of which inform appropriate behavioral responses (Mitchell, 2009).

Joint attention, an essential aspect of social interaction crucial for language and social learning development, involves achieving a shared focus with another individual (Adamson et al., 2009; Charman, 2003; Murray et al., 2008). This occurs when one person intentionally directs the other's attention towards an object or event, and success is marked by the recipient's response to the communicative cue, typically with mutual awareness of the shared experience (Bruinsma, Koegel, & Koegel, 2004; Emery, 2000). The literature identifies two primary dimensions of joint attention behaviors: initiating joint attention (IJA), which involves guiding another's attention towards a shared target, and responding to joint attention (RJA), where one reacts to another's attempt to direct attention (Mundy, Delgado, Block, & Venezia, 2003; Mundy & Newell, 2007).

Eye gaze typically marks the initial form of communication that humans develop to engage in joint attention with others, often followed by the use of language and pointing gestures later in life (Pfeiffer, Vogeley, & Schilbach, 2013). Initiation of joint attention behaviors (IJA), being among the earliest spontaneous behaviors that allow a child to interact with others and convey intentions, is vital in informing others about the child's social motivation and intentionality, aspects primarily affected in ASD. Typically, infants begin responding to and initiating joint attention bids through eye gaze around 6 and 12 months of age (Bakeman & Adamson, 1984). However, in children with ASD responding to joint attention (RJA) impairments may resolve by about 3 years of mental age, but difficulties in initiating joint attention (IJA) often persist through adolescence (Mundy, Sullivan, & Mastergeorge, 2009; Mundy & Jarrold, 2010). This is why difficulties in initiating or responding to joint attention reliably predict challenges in

social communication and interaction, as well as future expressive language development in children diagnosed with ASD (Charman, 2003; Dawson et al., 2004). Furthermore, the child's ability to initiate social behavior has been proposed as a critical element associated with later ASD symptomatology (Mundy, 2016). Joint attention (JA) progresses alongside its corresponding brain processes (Mundy, 2018) and neuroimaging research indicates that initiating joint attention in young children is linked to activity in various brain regions, including the dorsal medial frontal, temporal, and posterior cortical areas (Mundy & Jarrold, 2010; Mundy, 2018). Mundy and Jarrold (2010) propose that the maturation of frontal brain regions plays a crucial role in sustaining the development of visual coordination processes necessary for IJA. Within a network of executive functioning, IJA facilitates the coordination of visual attention, enabling children to initiate behaviors aimed at sharing attention. In the first year of life, IJA emerges and undergoes continued development throughout the second year, manifesting in increased frequency, enhanced quality (including the integration of various communication modalities like eye contact and gestures), and expanded variety (progressing from simple eye contact to more complex gestures such as pointing or showing) (Gillespie-Lynch, 2013; Mundy et al., 2009; 2007).

Neuroanatomic findings can partially explain deficits in joint attention in children diagnosed with ASD. Additionally, recent findings from both structural and functional MRI studies indicate the involvement of various impaired neural systems and structures within the social circuitry. These include the amygdala, basal ganglia (specifically the Nucleus Accumbens), and the Prefrontal Cortex (Fernandez, Mollinedo-Gajate, & Peñagarikano, 2018). Studies about neuroanatomical characteristics of ASD have indicated a larger amygdala size in children diagnosed with ASD compared to neurotypically developing children. Additionally, this enlargement in amygdala volume has been linked to the severity of social impairments (Schumann, Barnes, Lord, & Courchesne, 2009). Considering the amygdala's established role in processing threatening stimuli, it has been theorized that dysfunction in this region might contribute to the social challenges observed in ASD, such as irregularities in eye contact, emotional facial processing, and empathy.

The Nucleus Accumbens (NAcc) is found to have an important role in the symptomatology of ASD. NAcc is part of the reward system important for rewarded implicit learning. Scott-Van Zeeland et al. (2010) conducted a study in order to distinguish how social and non-social rewards are processed in children with ASD using social and monetary rewards. The activation of the NAcc was found to be reduced during both social and monetary reward cues suggesting that individuals with autism may perceive or prioritize certain cues in their environment differently compared to neurotypical individuals. This difference in perceiving and prioritizing cues may play a role in the development of the characteristic restricted interests often observed in ASD. The prefrontal cortex is affected in ASD children due to the overgrowth of the brain in childhood (Courchesne et al., 2001) leading to the increased number of neurons and disorganization of the cortex (increased local connections and decreased long-range connections).

IJA has frequently been identified as a crucial behavior with significant potential for early prediction of subsequent social-communicative challenges because IJA behaviors emerge very early in childhood and don't change over time. Also, IJA predicts future

symptoms of ASD and the development of social-communicative skills. IJA is linked to visual attention processes, which are also affected early on in children with ASD, suggesting a possible chain effect from early visual attention differences to later social-cognitive difficulties.

CONCLUSION

Atypical patterns of auditory, visual, and joint attention are frequently observed in children diagnosed with ASD. Exploring how auditory processing challenges intersect with auditory attention, visual attention mechanisms, and joint attention not only deepens our comprehension of ASD but also opens avenues for multidimensional interventions that address sensory processing deficits comprehensively. By delving into these intersections, we can better tailor interventions and support strategies to meet the diverse needs of individuals with ASD, ultimately enhancing their quality of life and social integration.

REFERENCES

- Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F., & Ronski, M. (2009). Joint engagement and the emergence of language in children with autism and Down syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, *39*(1), 84-96. <https://doi.org/10.1007%2Fs10803-008-0601-7>
- Adolphs, R. (2009). The social brain: neural basis of social knowledge. *Annual review of psychology*, *60*, 693-716. <https://doi.org/10.1146%2Fannurev.psych.60.110707.163514>
- Amsó, D., & Scerif, G. (2015). The attentive brain: insights from developmental cognitive neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*, *16*(10), 606-619. <https://doi.org/10.1038/nrn4025>
- Annaz, D., Campbell, R., Coleman, M., Milne, E., & Swettenham, J. (2012). Young children with autism spectrum disorder do not preferentially attend to biological motion. *Journal of autism and developmental disorders*, *42*(3), 401-408. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1256-3>
- Åsberg Johnels, J., Hovey, D., Zürcher, N., Hippolyte, L., Lemonnier, E., Gillberg, C., & Hadjikhani, N. (2017). Autism and emotional face-viewing. *Autism Research*, *10*(5), 901-910. <https://doi.org/10.1002/aur.1730>
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, *55*(4), 1278-1289.
- Bar-Haim, Y., Shulman, C., Lamy, D., & Reuveni, A. (2006). Attention to eyes and mouth in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*(1), 131-137. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0046-1>
- Bruinsma, Y., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2004). Joint attention and children with autism: A review of the literature. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, *10*(3), 169-175. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20036>
- Bryson, S., Garon, N., McMullen, T., Brian, J., Zwaigenbaum, L., Armstrong, V., ... & Szatmari, P. (2018). Impaired disengagement of attention and its relationship to emotional distress in infants at high-risk for autism spectrum disorder. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *40*(5), 487-501. <https://doi.org/10.1080/13803395.2017.1372368>
- Čeponienė, R., Lepistö, T., Shestakova, A., Vanhala, R., Alku, P., Näätänen, R., & Yaguchi, K. (2003b). Speech-sound-selective auditory impairment in children with autism: they can

- perceive but do not attend. *Proceedings of the national academy of sciences*, *100*(9), 5567-5572. <https://doi.org/10.1073/pnas.0835631100>
- Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism?. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, *358*(1430), 315-324. <https://doi.org/10.1098%2Frstb.2002.1199>
- Chawarska, K., Macari, S., & Shic, F. (2013). Decreased spontaneous attention to social scenes in 6-month-old infants later diagnosed with autism spectrum disorders. *Biological psychiatry*, *74*(3), 195-203. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2012.11.022>
- Corden, B., Chilvers, R., & Skuse, D. (2008). Avoidance of emotionally arousing stimuli predicts social-perceptual impairment in Asperger's syndrome. *Neuropsychologia*, *46*(1), 137-147. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.08.005>
- Courchesne, E., Karns, C. M., Davis, H. R., Ziccardi, R., Carper, R. A., Tigue, Z. D., ... & Courchesne, R. Y. (2001). Unusual brain growth patterns in early life in patients with autistic disorder: an MRI study. *Neurology*, *57*(2), 245-254. <https://doi.org/10.1212/wnl.57.2.245>
- Dawson, G., Bernier, R., & Ring, R. H. (2012). Social attention: a possible early indicator of efficacy in autism clinical trials. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, *4*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/1866-1955-4-11>
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental psychology*, *40*(2), 271-283. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.271>
- Dawson, G., Webb, S. J., & McPartland, J. (2005). Understanding the nature of face processing impairment in autism: insights from behavioral and electrophysiological studies. *Developmental neuropsychology*, *27*(3), 403-424. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2703_6
- DePape, A. M. R., Hall, G. B., Tillmann, B., & Trainor, L. J. (2012). Auditory processing in high-functioning adolescents with autism spectrum disorder. *PloS one*, *7*(9), e44084. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0044084>
- Duan, H., Min, X., Fang, Y., Fan, L., Yang, X., & Zhai, G. (2019). Visual attention analysis and prediction on human faces for children with autism spectrum disorder. *ACM Transactions on Multimedia Computing, Communications, and Applications (TOMM)*, *15*(3s), 1-23. <http://dx.doi.org/10.1145/3337066>
- Elsabbagh, M., Fernandes, J., Webb, S. J., Dawson, G., Charman, T., Johnson, M. H., & British Autism Study of Infant Siblings Team. (2013). Disengagement of visual attention in infancy is associated with emerging autism in toddlerhood. *Biological psychiatry*, *74*(3), 189-194. <https://doi.org/10.1016%2Fj.biopsych.2012.11.030>
- Emery, N. J. (2000). The eyes have it: the neuroethology, function and evolution of social gaze. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *24*(6), 581-604. [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(00\)00025-7](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(00)00025-7)
- Falck-Ytter, T., & Von Hofsten, C. (2011). How special is social looking in ASD: a review. *Progress in Brain Research*, *189*, 209-222. <https://doi.org/10.1016/b978-0-444-53884-0.00026-9>
- Falck-Ytter, T., Fernell, E., Gillberg, C., & Von Hofsten, C. (2010). Face scanning distinguishes social from communication impairments in autism. *Developmental Science*, *13*(6), 864-875. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00942.x>
- Fernández, M., Mollinedo-Gajate, I., & Peñagarikano, O. (2018). Neural circuits for social cognition: implications for autism. *Neuroscience*, *370*, 148-162. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2017.07.013>

- Forgeot d'Arc, B., Delorme, R., Zalla, T., Lefebvre, A., Amsellem, F., Moukawane, S., ... & Ramus, F. (2017). Gaze direction detection in autism spectrum disorder. *Autism, 21*(1), 100-107. <https://doi.org/10.1177/1362361316630880>
- Gillespie-Lynch, K. (2013). Response to and initiation of joint attention: overlapping but distinct roots of development in autism. *OA Autism, 1*(2), 13.
- Gliga, T., Bedford, R., Charman, T., Johnson, M. H., Baron-Cohen, S., Bolton, P., ... & Tucker, L. (2015). Enhanced visual search in infancy predicts emerging autism symptoms. *Current Biology, 25*(13), 1727-1730. <https://doi.org/10.1016%2Fj.cub.2015.05.011>
- Guillon, Q., Hadjikhani, N., Baduel, S., & Rogé, B. (2014). Visual social attention in autism spectrum disorder: Insights from eye tracking studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 42*, 279-297. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.03.013>
- Hudac, C. M., DesChamps, T. D., Arnett, A. B., Cairney, B. E., Ma, R., Webb, S. J., & Bernier, R. A. (2018). Early enhanced processing and delayed habituation to deviance sounds in autism spectrum disorder. *Brain and Cognition, 123*, 110-119. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2018.03.004>
- Hudry, K., Leadbitter, K., Temple, K., Slonims, V., McConachie, H., Aldred, C., ... & Pact Consortium. (2010). Preschoolers with autism show greater impairment in receptive compared with expressive language abilities. *International Journal of Language & Communication Disorders, 45*(6), 681-690. <https://doi.org/10.3109/13682820903461493>
- Jones, W., Carr, K., & Klin, A. (2008). Absence of preferential looking to the eyes of approaching adults predicts level of social disability in 2-year-old toddlers with autism spectrum disorder. *Archives of General Psychiatry, 65*(8), 946-954. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.65.8.946>
- Jusczyk, P. W., & Bertoncini, J. (1988). Viewing the development of speech perception as an innately guided learning process. *Language and Speech, 31*(3), 217-238. <https://doi.org/10.1177/002383098803100301>
- Jussila, K., Junttila, M., Kielinen, M., Ebeling, H., Joskitt, L., Moilanen, I., & Mattila, M. L. (2020). Sensory abnormality and quantitative autism traits in children with and without autism spectrum disorder in an epidemiological population. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(1), 180-188. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04237-0>
- Katarzyna, C., Fred, V., & Ami, K. (2010). Limited attentional bias for faces in toddlers with autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry, 67*(2), 178-185. <https://doi.org/10.1001%2Farchgenpsychiatry.2009.194>
- Keehn, B., Müller, R. A., & Townsend, J. (2013). Atypical attentional networks and the emergence of autism. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 37*(2), 164-183. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.11.014>
- Klin, A. (1991). Young autistic children's listening preferences in regard to speech: A possible characterization of the symptom of social withdrawal. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 21*(1), 29-42. <https://doi.org/10.1007/bf02206995>
- Klin, A., & Jones, W. (2008). Altered face scanning and impaired recognition of biological motion in a 15-month-old infant with autism. *Developmental Science, 11*(1), 40-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00608.x>
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F., & Cohen, D. (2002). Visual fixation patterns during viewing of naturalistic social situations as predictors of social competence in individuals with autism. *Archives of General Psychiatry, 59*(9), 809-816. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.59.9.809>
- Klin, A., Sparrow, S. S., De Bildt, A., Cicchetti, D. V., Cohen, D. J., & Volkmar, F. R. (1999). A normed study of face recognition in autism and related disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*(6), 499-508. <https://doi.org/10.1023/a:1022299920240>
- Kuhl, P. K., Coffey-Corina, S., Padden, D., & Dawson, G. (2005). Links between social and linguistic processing of speech in preschool children with autism: behavioral and

- electrophysiological measures. *Developmental Science*, 8(1), F1-F12. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00384.x>
- Kujala, T., Lepistö, T., & Näätänen, R. (2013). The neural basis of aberrant speech and audition in autism spectrum disorders. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(4), 697-704. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.01.006>
- Mamashli, F., Khan, S., Bharadwaj, H., Michmizos, K., Ganesan, S., Garell, K. L. A., ... & Kenet, T. (2017). Auditory processing in noise is associated with complex patterns of disrupted functional connectivity in autism spectrum disorder. *Autism Research*, 10(4), 631-647. <https://doi.org/10.1002/aur.1714>
- Mitchell, J. P. (2009). Social psychology as a natural kind. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(6), 246-251. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.03.008>
- Mitchell, S., Brian, J., Zwaigenbaum, L., Roberts, W., Szatmari, P., Smith, I., & Bryson, S. (2006). Early language and communication development of infants later diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), S69-S78. <https://doi.org/10.1097/00004703-200604002-00004>
- Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *European Journal of Neuroscience*, 47(6), 497-514. <https://doi.org/10.1111/ejn.13720>
- Mundy, P. C. (2016). *Autism and joint attention: Development, neuroscience, and clinical fundamentals*. Guilford Publications.
- Mundy, P., & Jarrold, W. (2010). Infant joint attention, neural networks and social cognition. *Neural Networks*, 23(8-9), 985-997. <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2010.08.009>
- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269-274. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x>
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). *Early social communication scales (ESCS)*. Coral Gables, FL: University of Miami.
- Mundy, P., Sullivan, L., & Mastergeorge, A. M. (2009). A parallel and distributed-processing model of joint attention, social cognition and autism. *Autism Research*, 2(1), 2-21. <https://doi.org/10.1002/aur.61>
- Murray, D. S., Creaghead, N. A., Manning-Courtney, P., Shear, P. K., Bean, J., & Prendeville, J. A. (2008). The relationship between joint attention and language in children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 23(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.1177/1088357607311443>
- O'Haire, M. E., McKenzie, S. J., Beck, A. M., & Slaughter, V. (2015). Animals may act as social buffers: Skin conductance arousal in children with autism spectrum disorder in a social context. *Developmental Psychobiology*, 57(5), 584-595. <https://doi.org/10.1002/dev.21310>
- Park, H. R., Lee, J. M., Moon, H. E., Lee, D. S., Kim, B. N., Kim, J., ... & Paek, S. H. (2016). A short review on the current understanding of autism spectrum disorders. *Experimental Neurobiology*, 25(1), 1-13. <https://doi.org/10.5607/en.2016.25.1.1>
- Pellicano, E., & Burr, D. (2012). When the world becomes 'too real': a Bayesian explanation of autistic perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(10), 504-510. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.08.009>
- Pfeiffer, U. J., Vogeley, K., & Schilbach, L. (2013). From gaze cueing to dual eye-tracking: novel approaches to investigate the neural correlates of gaze in social interaction. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(10 Pt 2), 2516-2528. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.07.017>
- Ronconi, L., Basso, D., Gori, S., & Facoetti, A. (2014). TMS on right frontal eye fields induces an inflexible focus of attention. *Cerebral Cortex*, 24(2), 396-402. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhs319>

- Ronconi, L., Facoetti, A., Bulf, H., Franchin, L., Bettoni, R., & Valenza, E. (2014). Paternal autistic traits are predictive of infants visual attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(7), 1556-1564. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-2018-1>
- Ronconi, L., Gori, S., Ruffino, M., Franceschini, S., Urbani, B., Molteni, M., & Facoetti, A. (2012). Decreased coherent motion discrimination in autism spectrum disorder: the role of attentional zoom-out deficit. *PloS one*, *7*(11), e49019. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0049019>
- Ronconi, L., Molteni, M., & Casartelli, L. (2016). Building blocks of others' understanding: a perspective shift in investigating social-communicative deficit in autism. *Frontiers in Human Neuroscience*, *10*, 144. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00144>
- Rotschafer, S. E. (2021). Auditory discrimination in autism spectrum disorder. *Frontiers in Neuroscience*, *15*, 651209. <https://doi.org/10.3389/fnins.2021.651209>
- Rubenstein, J. L. R., & Merzenich, M. M. (2003). Model of autism: increased ratio of excitation/inhibition in key neural systems. *Genes, Brain and Behavior*, *2*(5), 255-267. <https://doi.org/10.1034/j.1601-183x.2003.00037.x>
- Ruiz-Martínez, F. J., Rodríguez-Martínez, E. I., Wilson, C. E., Yau, S., Saldaña, D., & Gómez, C. M. (2020). Impaired P1 habituation and mismatch negativity in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*(2), 603-616. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04299-0>
- Sacre, L. A. R., Armstrong, V. L., Bryson, S. E., & Zwaigenbaum, L. (2014). Impairments to visual disengagement in autism spectrum disorder: a review of experimental studies from infancy to adulthood. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *47*, 559-577. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.10.011>
- Sasson, N. J., Ellison, J. T., Turner-Brown, L. M., Dichter, G. S., & Bodfish, J. W. (2011). Brief report: Circumscribed attention in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*(2), 242-247. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1038-3>
- Schelinski, S., & von Kriegstein, K. (2020). Brief report: speech-in-noise recognition and the relation to vocal pitch perception in adults with autism spectrum disorder and typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*(1), 356-363. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04244-1>
- Schelinski, S., Borowiak, K., & von Kriegstein, K. (2016). Temporal voice areas exist in autism spectrum disorder but are dysfunctional for voice identity recognition. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *11*(11), 1812-1822. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw089>
- Schumann, C. M., Barnes, C. C., Lord, C., & Courchesne, E. (2009). Amygdala enlargement in toddlers with autism related to severity of social and communication impairments. *Biological Psychiatry*, *66*(10), 942-949. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2009.07.007>
- Scott-Van Zeeland, A. A., Dapretto, M., Ghahremani, D. G., Poldrack, R. A., & Bookheimer, S. Y. (2010). Reward processing in autism. *Autism Research*, *3*(2), 53-67. <https://doi.org/10.1002/aur.122>
- Simmons, D. R., Robertson, A. E., McKay, L. S., Toal, E., McAleer, P., & Pollick, F. E. (2009). Vision in autism spectrum disorders. *Vision Research*, *49*(22), 2705-2739. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2009.08.005>
- Sohal, V. S., & Rubenstein, J. L. (2019). Excitation-inhibition balance as a framework for investigating mechanisms in neuropsychiatric disorders. *Molecular Psychiatry*, *24*(9), 1248-1257. <https://doi.org/10.1038/s41380-019-0426-0>
- Tager-Flusberg, H., & Kasari, C. (2013). Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: The neglected end of the spectrum. *Autism Research*, *6*(6), 468-478. <https://doi.org/10.1002/aur.1329>

ACKNOWLEDGMENT

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.

SLIKOVNICA KAO ALAT INKLUZIVNE PRAKSE

PICTURE BOOK AS A TOOL OF INCLUSIVE PRACTICE

Branka BIKETA CAKTAŠ

Dječji vrtić Ciciban, Bjelovar, Republika Hrvatska

Pregledni rad

APSTRAKT

Dječja literatura koja portretira likove djece s teškoćama i osoba s invaliditetom može služiti kao razvojni poticaj prema osviještenosti, razumijevanju i prihvaćanju osoba s invaliditetom i djece s teškoćama u razvoju. Slikovnica je prva djetetova knjiga i osnovni alat rane pismenosti. Inkluzivna dječja literatura oslikava likove koji vode aktivan život, multidimenzionalne likove koji, između ostalog, imaju teškoću ili invaliditet. Cilj istraživanja je utvrditi na koji se način djeca s teškoćama u razvoju i osobe s invaliditetom prikazuju u slikovnicama. Primijenjena je kvalitativna metodologija analize sadržaja. Analizirano je 27 slikovnica objavljenih na hrvatskom jeziku u periodu od 2005. do 2022. godine. Primijenjena je manifestna analiza koja deskripcijom odgovara na pitanje „Što je bilo rečeno“ te deduktivni sustav kodiranja. Nakon toga uslijedila je latentna analiza koja se odnosi na interpretativnu razinu. Istraživačko pitanje portretiranja djece s teškoćama u razvoju u slikovnicama istraženo je kroz multidimenzionalnost lika djeteta s teškoćama u razvoju, autentičnost iskaza te s obzirom na prevladavajuću socijalnu ili medicinsku perspektivu pristupa teškoćama u razvoju. Istraživanje je pokazalo da gotovo tri četvrtine analiziranih slikovnica likove oslikava multidimenzionalno što u priču donosi vjerodostojnost te promiče socijalnu perspektivu. U analiziranim slikovnicama primjećuje se da su likovi djece različitih sposobnosti dobili svoj glas, literarnu autonomiju te da šire poruku o inkluziji i različitosti.

Ključne riječi: slikovnica, djeca s teškoćama u razvoju, inkluzivna literatura

ABSTRACT

Children's literature that portrays the characters of children and people with disabilities can serve as a developmental stimulus towards awareness, understanding and acceptance of people with disabilities and children with developmental disabilities. A picture book is a child's first book and a basic tool for early literacy. Inclusive children's literature depicts characters who lead an active life, multidimensional characters who, among other things, have difficulties or disabilities. The goal of the research is to determine how children with developmental disabilities and people with disabilities are portrayed in picture books. A qualitative content analysis methodology was applied. 27 picture books published in the Croatian language in the period from 2005 to 2022 were analyzed. A manifest analysis was applied, which answers the question "What was said" with a description, and a deductive coding system. This was followed by a latent analysis related to the interpretive level. The research question of the portrayal of children with developmental disabilities in picture books was investigated through the multidimensionality of the character of the child with developmental disabilities, the authenticity of the statements, and with regard to the prevailing social or medical perspective of the approach to developmental disabilities. The research showed that almost three-quarters of the analyzed picture books depict the characters multidimensionally, which brings credibility to the story and promotes a social perspective. In the analyzed picture books, it is noted that the characters of children with different abilities have their own voice, literary autonomy, and that they spread the message of inclusion and diversity.

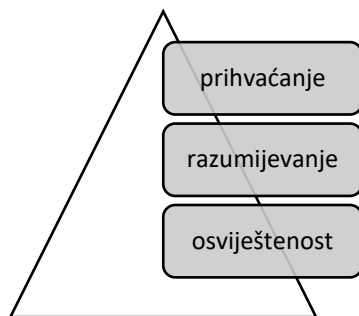
Keywords: picture book, children with developmental disabilities, inclusive literature

UVOD

Uobičajeno je za slikovnicu reći da je prva djetetova knjiga i osnovni alat rane pismenosti. Bez slikovnice, djetinjstvo ne bi bilo upotpunjeno doživljajima, poticajima i maštom. Martinović i Stričević (2011, str. 39 i 40) određuju slikovnicu kao „knjigu za djecu koja se sastoji pretežno od slika ili samo od slika ili crteža“, preciznije kao „prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djeci“. Američko udruženje knjižničara (ALA, 2023) definira slikovnicu kao različitu od ostalih knjiga s ilustracijama, kao onu koja djetetu nudi vizualno iskustvo. Slikovnica objedinjuje priču, temu ili koncept koji se razvija kroz slijed slika koje čine priču, a usklađena je s dječjim razumijevanjem svijeta i mogućnostima. Pardeck (2005) smatra da je slikovnica posebna vrsta književnosti dizajnirana posebno za djecu. Slikovnice reflektiraju osjećaje i misli djeteta o nekoj temi ili području interesa. Kroz slikovnicu djeca mogu projicirati svoje unutarnje doživljaje na likove s kojima se susreću na stranicama. Slikovnice pružaju sigurno ozračje za istraživanje i suočavanje s mnogim temama na ne-prijeteći način (Pardeck, 2005). Slikovnice koje portretiraju i prikazuju djecu s teškoćama u razvoju kao likove dugo su bile rijetkost i u inozemnoj, a time i u domaćoj literaturi. Iako se broj takvih bibliografskih jedinica povećao, ipak manji broj slikovnica problematizira ovu tematiku. U starijim izdanjima (Blaska, 2004) izdvaja se stereotipno prikazivanje osoba s invaliditetom i djece s teškoćama u razvoju – teškoća/invaliditet se predstavlja kao bolest koju treba liječiti i izliječiti ili pak kao abnormalnost koju treba ispraviti ili korigirati. Najčešća dihotomija stereotipnog prikaza osoba s invaliditetom i djece s teškoćama u razvoju bio je lik ne posve ljudskih karakteristika, prijetnja sebi i društvu, a s druge strane prikazivani su kao sveci, nevini likovi ili pak likovi koji izazivaju sažaljenje kod čitača. U ranim izdanjima, mladi čitač/slušatelj izložen je takvim sadržajima o likovima koji prikazuju osobe s invaliditetom i djece s teškoćama u razvoju da u njega izazivaju osjećaj sažaljenja ili pak straha. Blaska (2004) zaključuje kako djeca, umjesto da povećavaju i razvijaju razumijevanje i prihvaćanje osoba s invaliditetom, djeca uče što ih razlikuje i odvaja od ostatka društva. No, do društvenih promjena dolazi 70-ih godina prošloga stoljeća koje su donijele socijalnu osviještenost i građanska prava osoba s invaliditetom i djece s teškoćama u razvoju. Takve promjene reflektirale su se i na dječju literaturu koja počinje prikazivati realni život osoba s invaliditetom.

Autori Prater, Dyches, i Johnstun (2006) smatraju da dječje literatura koja portretira likove djece s teškoćama i osoba s invaliditetom može služiti ako razvojni poticaj prema osviještenosti, razumijevanju i prihvaćanju osoba s invaliditetom i djece s teškoćama u razvoju (Slika 1). Osviještenost predstavlja tek površinsku razinu znanja o određenoj temi ili problemu, a odnosi se na spoznavanje razlika koje postoje među ljudima, ne samo na fizičkoj, tjelesnoj i pojavnoj razini nego i na razlike u snagama, motivaciji, interesima. Izlažući djecu kvalitetnoj literaturi, djeca će uočavati sličnosti i razlike između likova i samih sebe. Vrijednost razumijevanja označava dublju razinu osobnog i kognitivnog uključivanja. Nakon čitanja slikovnice dijete se može zapitati (introspekcija) ili se razvija diskusija s pitanjima: Jesam li se kada rugao osobama s invaliditetom ili djeci s teškoćama u razvoju?, Jesam li ih ignorirao?, Kako se mogu založiti za nekoga s teškoćom ili invaliditetom? Prater et al. (2006) smatraju da nakon pročitane kvalitetne slikovnice, dijete razvija kompetenciju boljeg razumijevanja samoga sebe, drugih i društvenog problema. Iduća stepenica je vrijednost prihvaćanja

drugačijih od nas samih. No, prihvaćanje zahtijeva emocionalni angažman zbog nužnosti prihvaćanja vlastitih osjećaja i stavova o određenoj temi.



Slika 1. Razvoj vrijednosti kroz slikovnicu (Prater et al., 2006)

Figure 1. Development of values through a picture book (Prater et al., 2006)

Autori Lemoine i Schneider (2021) promatraju dječju literaturu (sastoji se od slikovnica i knjiga namijenjenih djeci) kao alat za povećanje osviještenosti o teškoćama i invaliditetu: knjige i slikovnice mogu postati alati kojim osnažujemo dijalog o teškoćama, podupiremo obitelji i olakšavamo rad učiteljima i edukacijskim rehabilitatorima. U svom istraživanju analizirale su korpus od 61 dječje knjige i slikovnice o poremećaju iz spektra autizma koje su objavljene u Francuskoj između 2000. i 2019. (podijeljeno u kategorije čitatelja od 3-5 godina, 6-8 godina i 9-11 godina). Zaključuju da se broj izdanih knjiga o poremećaju iz spektra autizma značajno povećao tijekom godina, ali nisu pronađene promjene u kvalitetnom opisu poremećaja iz spektra autizma. S druge strane, Favazza, La Roe, Phillipsen i Kumar (2000) utvrđuju kako djeca uživaju u aktivnosti čitanja uključujući i literaturu koja uključuje prikladnu prezentaciju teškoće u razvoju ili invalidnosti te da na taj način mogu učiti pozitivne stavove prema djeci s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom. Dječja književnost, kroz prikaz pojedinaca i konteksta, ima snažan utjecaj na to kako djeca izgrađuju razumijevanje o djeci s teškoćama i osobama s invaliditetom, smatraju Sotirovska i Vaughn (2022). Slike i riječi ponuđene u slikovnicama snažno odjekuju u mladim umovima, stoga je važno da slikovnice portretiraju pozitivne i točne informacije o teškoći u razvoju i to kroz sliku i tekst (Golos, Moses, & Wolbers, 2012). Istraživači Innes i Diamond (1999) donose rezultate istraživanja koji pokazuju da se dječji stavovi prema osobama s invalidnošću razvijaju u ranom djetinjstvu, u predškolsko i rano školsko doba te da je rano djetinjstvo najbolje doba za učenje i poučavanje djece o različitostima povezanim s teškoćama, oštećenjem i invalidnošću. Neki autori (Altieri, 2008; Blaska, 2004) pokazali su da dječja literatura ima snagu smanjenja strahova i tjeskobe te da se uz pomoć kvalitetnih slikovnica i dječjih knjiga negativni stereotipi mogu zamijeniti pozitivnim stavovima. Različitost treba biti shvaćena kao etičko pitanje koje je dio svakodnevnog života, a ne samo kao tema opterećena negativnostima o kojoj treba biti raspravljano izolirano smatraju Monoyiou i Symeonidou (2015) te nastavljaju kako dječja literatura treba biti korištena kao alat za razumijevanje i cijenjenje različitosti tako da pomogne svakom djetetu da oblikuje pozitivno samopoimanje. Prince i Hayden (2022) tvrde kako slikovnice koje portretiraju likove koji prezentiraju spektar različitosti u našem svijetu mogu poticati pravičnost i prihvaćanje. Dječja literatura ima potencijal

za podizanje osviještenosti i iniciranja dijaloga o teškoćama i invalidnosti odupirući se ableizmu kojeg definiramo kao diskriminaciju prema osobama s invaliditetom (Atipični, 2023). U izboru literature za djecu potreban je oprez jer neki naslovi osnažuju ableizam kroz tekst, ilustraciju ili karakterizaciju likova. Istraživanja su pokazala (Adomat, 2014; Cameron & Ruthland, 2006) da povećano izlaganje djece slikovnicama koje oslikavaju likove s teškoćama/ invalidnošću može voditi prema pozitivnijim interakcijama između djece s teškoćama i djece tipičnog razvoja, uz pojačavanje samopouzdanja i emocionalne sigurnosti kod djece s teškoćama u razvoju. S druge strane, istraživanja su također pokazala da puko izlaganje djece takvim slikovnicama nije dovoljno da bi se promijenio način razmišljanja (Wilkins, Howe, Seiloff, Rowan, & Lilly, 2016). Ukoliko očekujemo pomak od takve površnosti, potrebno je djeci dati prostora da iznesu svoja mišljenja, potencijalno problematične perspektive i zablude o djeci s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom.

Sve više djece s teškoćama uključuje se u redovne programe u predškolskim i školskim ustanovama (Reiger & McGrail, 2015), no sama blizina djece ne garantira bolje socijalne odnose među njima. Mnoga djeca osjećaju se nelagodno i čudno pored svojih vršnjaka s teškoćama. Autorice smatraju da su na površinskim odnosima različitosti zamijećene i tolerirane, no ostaju duboko ukorijenjeni stavovi koji i dalje razdvajaju vršnjake različitih sposobnosti. Uzrok vide u tome što su djeca tipičnog razvoja usmjerena na zamjećivanje površnih razlika između sebe i djece s teškoćama u razvoju, umjesto na uočavanje sličnosti. Mogućnost za prevladavanje tog jaza vide i u kvalitetnom izboru dječje literature koja može osnažiti ona ponašanja usmjerena na uočavanje sličnosti između djece. Rieger i McGrail (2015) tvrde da učinkovit model prosocijalnog ponašanja za djecu može biti izloženost čitanju, kvalitetnim tekstovima i pričama. Takva praksa može pomoći razvoju dječjeg osvještavanja, razumijevanja i prihvaćanja osoba s invalidnošću i djece s teškoćama u razvoju (Leininger, Dyches, Prater, & Heath, 2010) uz njegovanje socijalnog razvoja i prihvaćanje vršnjaka s teškoćama u odgojno-obrazovnoj skupini ili razrednom odjeljenju kod (pred)školske djece. Nedostatak prisnosti s djecom teškoćama u razvoju jedan je od najznačajnijih razloga razvoja negativnih stavova prema djeci s teškoćama u razvoju smatra Altieri (2008), a nedostatak prisnosti teško je ispraviti jer djeca s teškoćama u razvoju nisu prikladno reprezentirana u dječjoj literaturi i medijima.

Pojam *disability* opisuju individualno oštećenje ili različitost (Matthew & Clow, 2007). Takvo shvaćanje definira se s medicinskog stajališta i traži medicinske intervencije i tretmane kako bi se prevladao ili izliječio problem *ne-sposobnosti (dis-ability)*. Alternativa medicinskom modelu je socijalni model u kojem se teškoća ili oštećenje opisuje kao socijalna barijera koja onemogućuje jednakopravne mogućnosti, dakle potrebna je socijalna promjena koja uravnotežuje i izjednačuje mogućnosti. Konferencija Nevidljiva djeca održana u Ujedinjenom Kraljevstvu 1995. upozorila je na udio djece s teškoćama u razvoju koja se ne prikazuju kao likovi u dječjoj literaturi: slika osoba s invaliditetom često je prezentirana kroz likove tragičnih žrtava, primatelja pomoći ili pak tako da su u potpunosti definirani svojom teškoćom ili oštećenjem. S druge strane, mogu se prikazivati kao sveci ili osobe s nadljudskim kvalitetama. Oba prikaza nisu realna niti vjerodostojna navode Matthew i Clow (2007). O medicinskom modelu progovaraju i Golos i suradnici (2012) te navode kako su analize slikovnica pokazale da se osobe oštećena sluha u slikovnicama češće prikazuju iz perspektive

medicinskog modela (oštećenje koje treba popraviti), a manje kao pripadnici manjinske kulture osoba oštećena sluha (*Deaf culture* – veliko slovo označava pripadnost kulturi, pripadnost zajednici osoba oštećena sluha). Autore zabrinjava takvo stanje jer djeca oštećena sluha često žive s osobama oštećena sluha i oni su im modeli ponašanja te rano izlaganje djece netočnim informacijama i predrasudama može dovesti do internalizacije takvih stereotipa što negativno utječe na stvaranje slike o sebi kod djece oštećena sluha. S druge strane, ako djeca čitaju i budu izložena sadržajima s pozitivnim modelima ponašanja tada raste vjerojatnost razvoja pozitivne slike o sebi, samopouzdanja te realizacije pozitivnih socijalnih interakcija s drugom djecom. Osim utjecaja na čitatelje s oštećenjem sluha, slikovnice također imaju potencijal izlaganja čujućih čitatelja zajednici osoba oštećena sluha što vodi ka boljem razumijevanju. Likovima koji su portretirani s patološke (medicinske) perspektive osnovne karakteristike vežu se uz teškoću ili oštećenje, na ono što liku nedostaje ili pak na to kako teškoća ili oštećenje negativno djeluje na lik, primjerice prikazuje lik u ljutnji, u opasnosti ili socijalno izoliranim. Tada se otvara mogućnost popravljjanja, tj. izlječenja i medicinske perspektive (Golos et al., 2012).

Autori Lemoine i Schneider (2021) navode da se velik pomak uočio od UNESCO-ve Svjetske konferencije o posebnim obrazovnim potrebama 1994. godine (UNESCO, 1994) kada se sa segregacijskog modela postupno prešlo na integracijski model pa u konačnici na suvremeni inkluzijski model. Istovremeno paradigma se pomiče i s medicinske perspektive koja izjednačuje teškoću ili oštećenje s osobom prema socijalnoj perspektivi u kojem je teškoća ili oštećenje gledana kao interakcija između individualnih karakteristika i okolinskih faktora. Golos i suradnici (2012) došli su do rezultata koji pokazuju da portretiranje gluhoće u dvadeset dječjih knjiga i slikovnica za djecu između četvrte i osme godine, objavljenih između 1991. i 2008. godine, djecu oštećena sluha prikazuju u okvirima patološkog pogleda na oštećenje s izraženim stereotipnim nepoželjnim ponašanjima. Značajno manje naslova djecu oštećena sluha prikazuje u socijalnoj perspektivi kao aktivne sudionike, korisnike znakovnog jezika i tehnologije te kao ravnopravne članove zajednice. Prince i Hayden (2022) tumače medicinski i socijalni model prema dokumentu *Disability in Public Health* (2021). Medicinski model opisuje teškoću/invalidnost kao rezultati zdravstvenog stanja, bolesti ili traume koja utječe na fizičko, psihološko i kognitivno stanje osobe. Model se usredotočuje na prevenciju, tretman ili lijek. Suprotno, socijalni model fokusira se na prepreke s kojima se susreću osobe s invaliditetom. S tog stajališta, aktivnosti osobe su više ili manje limitirane ne samom teškoćom, oštećenjem ili invalidnošću nego socijalnim očekivanjima i percepcijom teškoće i invalidnosti.

Problem i cilj istraživanja

U Republici Hrvatskoj nedovoljno je istraživanja koja su se bavila analizom prikaza djece s teškoćama u razvoju u slikovnicama. Ovim istraživanjem želi se dati doprinos boljem uvidu u ovu problematiku. Svrha ovog istraživanja odnosi se na pregled slikovnica namijenjenima djeci rane i predškolske dobi te rane školske dobi koje tematiziraju osobe s invaliditetom i djecu s teškoćama u razvoju koristeći se kvalitativnim pristupom u istraživanju. Cilj istraživanja je utvrditi na koji se način djeca s teškoćama u razvoju i osobe s invaliditetom prikazuju u slikovnicama koje su izdane u Republici Hrvatskoj u periodu od 2005. do 2022. godine, a istraživačko pitanje glasi:

Kako su likovi koji prikazuju djecu s teškoćama u razvoju i osobe s invaliditetom portretirani u slikovnicama?

METODE RADA

U ovom istraživanju primijenjena je kvalitativna metodologija analize sadržaja. Svrha analize sadržaja jest organizirati prikupljene podatke na takav način da se može uvidjeti značenje te da se mogu izvući realistični zaključci (Bengtsson, 2016). Dizajn ove istraživačke metode odnosi se na reduciranje prikupljenog tekstualnog sadržaja, identificiranje i grupiranje kategorija prema kojima će se tražiti značenje. U dijelu planiranja istraživanja, odredio se cilj, uzorci i jedinice analize, način prikupljanja podataka te metoda analize. Nakon toga, pristupilo se procesu prikupljanja podataka te naposljetku analizi podataka. U ovom dijelu koristila se manifestna analiza koja se odnosi na površinsku strukturu teksta, a odgovara na pitanje „Što je bilo rečeno?“ deskripcijom nalaza držeći se teksta iz analiziranog sadržaja. Tek nakon ponovljenog dijela čitanja jedinica analize nastojalo se pristupiti latentnoj analizi koja se odnosi na interpretativnu razinu u kojoj istraživač traži značenje i odgovara na pitanje „O čemu tekst zaista govori?“. Također, važno je istaknuti da su kodovi generirani deduktivnim putem što znači da je lista kodova kreirana prije početka procesa analize i to na temelju prethodno pročitane literature. U kvalitativnoj analizi sadržaja podaci izlučeni iz pročitanih tekstova prikazani su u formi frekvencija i izraženi u obliku postotka ili prirodnih brojeva.

Uzorci – jedinice analize jesu slikovnice namijenjene djeci rane i predškolske dobi te rane školske dobi u kojima su portretirana djeca s teškoćama u razvoju/osobe s invaliditetom izdane u Republici Hrvatskoj između 2005. i 2022. godine. Pri uzorkovanju uzeti su u obzir inkluzivni i izlučujući faktori:

Uzorkovanje – inkluzivni faktori:

1. slikovnica (djelo koje integrira tekst i ilustraciju) na hrvatskom jeziku,
2. aproksimativna dob djece između pet i deset godina,
3. prisutnost bar jednog lika u slikovnici koji prikazuje dijete s teškoćama u razvoju/osobu s invaliditetom
4. izdanje: od 2005. do 2022. godine

Uzorkovanje – izlučujući faktori:

1. antropomorfizirani likovi (likovi životinja s ljudskim obilježjima),
2. ranija izdanja (starija od 2005. godine).

Način prikupljanja podataka proveden je u suradnji s Dječjim odjelom Narodne knjižnice „Petar Preradović“ Bjelovar koja je omogućila dostupnost svih naslova bilo u vlastitom knjižničnom fondu, bilo postupkom i uslugom međuknjižnične razmjene.

Na prikupljenom uzorku slikovnica pristupilo se kodiranju sadržaja temeljem pročitane literature, dakle, kodovi su generirani prije samog istraživanja (deduktivno generiranje kodova). Izračunavanje frekvencija po pojedinim kodovima je izvršeno uz pomoć programa Excel. Lista kodova obuhvatila je opće podatke o slikovnici te one važne za analizu i interpretaciju u skladu s postavljenim ciljem i istraživačkim pitanjem. Izlučeni su i zabilježeni ovi kodovi: autor(i), ilustrator slikovnice, naslov, godina izdanja, izdavač Kodirana je perspektiva pripovjedača (u kojem se licu priča), spol lika s teškoćama u razvoju, vrsta teškoće u razvoju ili invaliditeta. Zabilježeno je kako je lik prikazan

(jednoobrazno ili multidimenzionalno), tema priče te bazira li se slikovnica na socijalnoj ili medicinskoj perspektivi prilikom portretiranja likova. Kodirano je postojanje bilješke o vrsti teškoće u razvoju o kojoj se u slikovnici govori te okružje radnje. Na kraju su dodane ostale napomene u kojima su se našle bilješke važne za analizu i interpretaciju rezultata.

Primijenjena je manifestna analiza koja deskripcijom odgovara na pitanje „Što je bilo rečeno?“. Deduktivni sustav kodiranja temeljen je na prethodno pročitanoj literaturi. Usljedilo je ponovljeno čitanje jedinica analize i nastojalo se pristupiti latentnoj analizi koja se odnosi na interpretativnu razinu u kojoj istraživač traži značenje i odgovara na pitanje „O čemu tekst zaista govori?“. Podaci izlučeni iz pročitanih slikovnica prikazani su u formi frekvencija i izraženi u obliku postotka ili prirodnih brojeva.

REZULTATI I DISKUSIJA

Za potrebe ovoga rada analizirano je 27 slikovnica koje su uključivale autorske slikovnice (jedan autor teksta i ilustracija) te slikovnice koje se sastoje od autorskog para tekstopisca i ilustratora. U obzir su uzete slikovnice domaćih autora kao i prevedene slikovnice. Tablica 1. prikazuje analizirane slikovnice poredane po abecednom redu prema prezimenu autora teksta slikovnice, a tablica 2. frekvencije portretiranih teškoća u razvoju.

Tablica 1. Slikovnice

Table 1. Picturebooks

| | Autor(i) | Ilustrator | Naslov | Godina izdanja |
|-----|----------------------------|---------------------------|--------------------------------------|-----------------------|
| 1. | Babić Višnjic, Snježana | Kugles Boris | Kako smo gradili kuću | 2019 |
| 2. | Baričević, Cila | Milinović Slavenka | Priča o Vedranu | 2016 |
| 3. | Brezinova Ivona | Llpashtica Mentor | Dora i naočale | 2005 |
| 4. | Brođanac, Mirna | Guljašević Kuman Ivana | Lanina škola | 2022 |
| 5. | Freudiger, Anja | Freudiger, Anja | Moj veliki brat Matija | 2016 |
| 6. | Jelić, Ana Paula | Jelić Ana Paula | Djevojčica i knjiga | 2010 |
| 7. | Jurić, Sonja | Bartulović Anja | Suncokret pognute glave | 2016 |
| 8. | Jurić, Sonja | Bartulović Anja | More, nebo i zvijezde | 2016 |
| 9. | Jurić, Sonja | Bartulović Anja | Osmijeh moje sestre | 2016 |
| 10. | Kirchmayer, Tena | Kirchmayer Tena | Najposebniji dar | 2021 |
| 11. | Klarin- Petrina, Mirela | Mirjana Jelinčić | Šarene čarapice | 2017 |
| 12. | Marasović, Deniza | Kelemen Maja | Bepo i patuljak Neznam | 2020 |
| 13. | Moore-Mallinos, Jeniffer | Fabrega, Marta | Moj brat je autist | 2009 |
| 14. | Moore-Mallinos, Jeniffer | Fabrega, Marta | Moja prijateljica ima Downov sindrom | 2009 |
| 15. | Percival, Tom | Percival Tom | Posve Norman | 2020 |
| 16. | Petigny, Aline | Delvaux Nancy | Petra i novi prijatelj | 2008 |
| 17. | Petrlík Huseinović, Andrea | Petrlík Huseinović Andrea | Jan Vjetroviti | 2014 |
| 18. | Pongračić, Zoran | Jelić Marijana | Što sve mogu sa svojih šest nogu | 2021 |

Tablica 1. nastavak**Table 1. continuation**

| | | | | |
|-----|--------------------------------------|---------------------|--------------------|------|
| 19. | Schimmel, Lawrence | Mayorga Juan Camilo | Baš imam sreće! | 2021 |
| 20. | Šesto, Silvija | Šesto Silvija | Dječak i lampa | 2021 |
| 21. | Šunić Vargec, Nataša | Brezovec Jelena | Vedrina suncokreta | 2021 |
| 22. | Šunić Vargec, Nataša | Brezovec Jelena | Ljepota razlika | 2021 |
| 23. | Šunić Vargec, Nataša | Brezovec Jelena | Ples slova | 2021 |
| 24. | Šunić Vargec, Nataša | Brezovec Jelena | Pjev riječi | 2022 |
| 25. | Tan, Shaun | Tan Shaun | Crveno stablo | 2015 |
| 26. | Tihi-Stepanić, Jasminka | Zlatić, Tomislav | Plavi dan | 2021 |
| 27. | Tschirren, Barbara; Hächler, Pascale | Mambourg, Martine | Ja sam Lovro | 2016 |

Zanimljivo je primijetiti da je čak devet naslova slikovnica ili jedna trećina analiziranih djela koja portretiraju likove djece s teškoćama u razvoju izdano u 2021. godini koja je Odlukom Hrvatskog sabora proglašena Godinom čitanja.

Tablica 2. Frekvencija portretiranih teškoća u razvoju/invalidnosti u analiziranim slikovnicama
Table 2. Frequency of portrayed developmental difficulties/disabilities in the analyzed picture books

| Teškoće u razvoju | f |
|---------------------------------|----------|
| cerebralna paraliza, epilepsija | 1 |
| daltonizam | 1 |
| depresija | 1 |
| disgrafija i diskalkulija | 1 |
| jezične teškoće | 1 |
| intelektualne teškoće | 1 |
| mucanje | 1 |
| oštećenje vida | 1 |
| disleksija | 2 |
| teškoće u učenju | 2 |
| ADHD | 3 |
| Down sindrom | 3 |
| sljepoća | 3 |
| motoričko oštećenje | 4 |
| poremećaj iz spektra autizma | 6 |

Kao što je vidljivo iz prikupljenih podataka, ukupno je portretirano trideset i jedna teškoća u razvoju što je u apsolutnom broju više nego li broj analiziranih slikovnica. Nastalo nepodudaranje u brojevnom prikazu pripisujemo tome što neke slikovnice problematiziraju više teškoća u razvoju.

Zanimljivo je primijetiti da oštećenja sluha, gluhošljepoća kao jedinstveno oštećenje te rijetke bolesti nisu zastupljene u portretiranju likova u analiziranim slikovnicama. Najveća frekvencija prikazanih teškoća u razvoju vidljiva je u prikazu likova s poremećajem iz spektra autizma (22.22%), tjelesnim oštećenjima (18.51%) i oštećenjima vida (18.51%).

U istraživanju nas je zanimala i perspektiva pripovjedača, odnosno namjera je bila odgovoriti na pitanje *Tko priča priču?* Tekst je kodiran s obzirom na to iz kojeg lica se priča čuje, pripovijeda li se iz prvog lica jednine (Ja), trećeg lica ili se koristi neodređeni oblik. Prikazani rezultati pokazuju gotovo podjednaku razdiobu rezultata. Kada je priča ispričana iz pozicije *Ja* donosi kredibilitet i vjerodostojnost likovima u prikazu autentičnosti doživljaja (Kleekamp & Zapata, 2019; Prince & Hayden, 2022).

Tablica 3. Perspektiva pripovjedača

Table 3. The narrator's perspective

| | f | % |
|--------------------|----------|----------|
| prvo lice jednine | 13 | 48.14 |
| treće lice jednine | 14 | 51.85 |

Multidimenzionalnost portretiranog lika u priču donosi vjerodostojnost. Lik tada reflektira ugodne osjećaje, ali i one manje ugodne poput isključenosti ili frustracije. Izbjegavanjem jednoobraznosti u portretiranju likova izbjegava se i vezanje isključivo na teškoću u razvoju. Različiti autori (Prater et al., 2006; Matthew & Clow, 2007; Monoyiou & Symeonidou, 2015; Kleekamp & Zapata, 2019; Sotirovska & Vaughn, 2022) promoviraju multidimenzionalnost pri opisu likova djece s teškoćama u razvoju jer se ciljana publika, mladi čitatelji mogu lako povezati s likovima koji su prikazani iskreno i realno. Tablica 4. prikazuje jaku prevlast likova koji su prikazani multidimenzionalno.

Tablica 4. Multidimenzionalno portretiranje likova s teškoćama u razvoju

Table 4. Multidimensional portrayal of characters with developmental disabilities

| | f | % |
|--------------------------------|----------|----------|
| multidimenzionalan prikaz lika | 19 | 70.37 |
| jednoobrazan prikaz lika | 7 | 25.3 |
| neidentificirano, nejasno | 1 | 3.7 |

Određivanje pripada li slikovnica socijalnoj ili medicinskoj perspektivi važno je pri analiziranju slikovnice kao inkluzivnog alata u suvremenoj odgojno-obrazovnoj praksi. Istraživači (Golos et al., 2012; Lemoine & Schneider, 2021; Prince & Hayden, 2022) smatraju kako medicinska perspektiva izjednačuje teškoću ili oštećenje s osobom. Poželjno je prevladavanje i prednost se daje socijalnoj perspektivi u kojoj je teškoća ili oštećenje gledana kao interakcija između individualnih karakteristika i okolinskih faktora, dakle, nije jedina odrednica portretiranog lika s teškoćama u razvoju (Tablica 5.). Prikazani podaci u Tablici 5. pokazuju prevladavanje socijalne perspektive u slikovnicama što je odličan pokazatelj inkluzivnosti sadržaja.

Tablica 5. Perspektiva prikazana u slikovnici

Table 5. Perspective shown in the picture book

| | f | % |
|---|----------|----------|
| medicinska perspektiva | 2 | 7.04 |
| socijalna perspektiva | 22 | 81.50 |
| miješani oblik; neidentificirano, nejasno | 3 | 11.11 |

Pri interpretaciji rezultata latentnom analizom nastoji se odgovoriti na pitanje o čemu se zaista govori u analiziranim jedinicama (Bengtsson, 2016). Izabrane slikovnice prikazuju likove i situacije koje potiču djecu na razmišljanje. Djeca izložena pažljivo i metodički izabranim slikovnicama ostvaruju dobrobit u tri područja: osviještenosti, razumijevanju i prihvaćanju.

U slikovnicama objavljenim na hrvatskom jeziku u razdoblju od 2005. do 2022. godine likovi s djece s teškoćama u razvoju prikazuju se kroz različite teme koje su kategorizirane u ove skupine: emocije djeteta s teškoćama u razvoju, odnos djeteta s teškoćama u razvoju s braćom i sestrama, odnos djeteta s teškoćama u razvoju s roditeljima, odnos djeteta s teškoćama u razvoju s vršnjacima, nepoželjna ponašanja djeteta s teškoćama u razvoju, teškoće u odgojno-obrazovnoj ustanovi koje doživljava dijete s teškoćama u razvoju te podrška stručnjaka djetetu s teškoćama u razvoju.

Tablica 6. Analiza tema u slikovnicama koje prikazuju djecu s teškoćama u razvoju
Table 6. Analysis of themes in picture books depicting children with developmental disabilities

| Tema | slikovnica – označena rednim brojem prema popisu analiziranih slikovnica (Tablica 1. Slikovnice) |
|---------------------------------------|--|
| emocije djeteta s teškoćama u razvoju | 2., 3., 4., 10., 11., 12., 15., 17., 18., 20., 21., 22., 23., 24., 26. |
| odnos s braćom i sestrama | 5., 8., 13., 19., 21., 22., 23., 24., 26. |
| odnos s roditeljima | 2., 3., 4., 10., 11., 21., 22., 23., 24., 26. |
| odnos s vršnjacima | 1., 6., 7., 9., 14., 16., 18., 22., 23., 24., 27. |
| nepoželjna ponašanja | 2., 9., 11., 17., 21., 24. |
| teškoće u odgojno-obrazovnoj ustanovi | 1., 4., 5., 6., 13., 17., 21., 23., 27. |
| podrška stručnjaka | 5., 8., 10., 12., 13., 17., 21., 22., 23., 24., 26. |

U temi emocije i emocionalni svijet djeteta s teškoćama u razvoju autori slikovnica prikazuju spektar emocija iz perspektive djeteta s teškoćama u razvoju. Uočeni su pozitivni aspekti ovoga pristupa jer su emocije prikazane iskreno i dostupno dječjem razumijevanju svijeta i osjećaja. Slikovnice progovaraju o ljutnji, tuzi, zabrinutosti, ali isto tako o sreći i prihvaćanju. Prikazuje se cijeli spektar emocija slično kao i u prikazu likova tipičnog razvoja u drugim slikovnicama namijenjenim ciljanoj čitačkoj publici. O emocionalnom svijetu lika djeteta s teškoćama osobito detaljno progovaraju slikovnice autorskog tima Šunić Vargec i Brezovec (2021) oslikavajući dijapazon osjećaja poput tuge, ljutnje, zabrinutosti, nadanja i sreće. Osjećaj sreće prikazuje i Vedran, glavni lik slikovnice *Priča o Vedranu* (Barićević i Milinović, 2016).

Tema odnosa djeteta s teškoćama s braćom i sestrama također je pristupačna mladim čitateljima. Izabrane slikovnice prikazuju odnose među braćom i sestrama i to iz dvije perspektive – perspektive djeteta s teškoćama u razvoju ili perspektive brata ili sestre tipičnog razvoja. Analizom slikovnica koje tematiziraju ovu kategoriju utvrđeno je da likovi djece s teškoćama u razvoju u odnosima s braćom i sestrama pronalaze razumijevanje i prihvaćanje. Osobito slikovito i kvalitetno opisuje odnos među braćom od kojih je jedno dijete s oštećenjem vida slikovnica *Baš imam sreće!* (Schimel i Mayoraga, 2021). Ova slikovnica dobitnica je međunarodnog priznanja izvanrednih knjiga za mlade s invaliditetom u 2021. godini. Samo jedna slikovnica *Osmijeh moje*

sestre (Jurić i Bartulović, 2016) progovara o osjećaju ljubomore i osamljenosti sestre tipičnog razvoja, no na kraju slikovnice, dvije sestre ipak pronalaze sreću u međusobnom kontaktu.

U kategoriji odnosa djeteta s teškoćama u razvoju s roditeljima istaknuti su pozitivni aspekti poput razumijevanja i pružanja podrške. Obiteljske okolnosti života likova koje prikazuju djecu s teškoćama u razvoju su primjereno i realistično prikazane, a slikovnice koriste jezik primjeren razumijevanju djeteta predškolske i rane školske dobi

Tema odnosa djeteta s teškoćama u razvoju s vršnjacima zastupljena je u jedanaest slikovnica. Čestoća ove teme jasno oslikava važnost vršnjaka u životu djece s teškoćama u razvoju. Slikovnice u ovoj skupini portretiraju likove djece s teškoćama u razvoju multidimenzionalno tako da čitatelju postaje jasno da je teškoća samo dio onoga što lik jest, a na cijela osobnost, a to pridonosi lakšem povezivanju. Prikazivanje kvalitetnih i ispunjavajućih odnosa s vršnjacima može doprinijeti smanjenju strahova i tjeskobe kod djece tipičnog razvoja što ostavlja prostor da se negativni stereotipi zamijene pozitivnim stavovima kako navode i istraživači Altieri (2008) i Blaska (2004). Osim prikaza pozitivnih iskustava kao što je primjer u slikovnici *Ja sam Lovro* (Tschirren, Hächler i Mambourg, 2016) u kojoj Lovro, dječak s poremećajem iz spektra autizma, ostvaruje prijateljstvo s Leonom i Anom, rješava zagonetku nestale mačke i u zajedništvu s prijateljima realizira zahtjevan školski zadatak, vršnjaci mogu biti prikazani i kao izvor frustracije, tuge, zabrinutosti i želje za ostvarivanjem prijateljstava ili pripadanja vršnjačkoj skupini (Šunjić Vargec i Brezovec, 2021b).

Nepoželjna ponašanja koja pokazuje dijete s teškoćama u razvoju i način kako se okolina i ono samo nosi s time prikazano je u šest slikovnica. Slikovnice realistično progovaraju o nepoželjnim ponašanjima na djeci razumljiv način što pridonosi iskrenosti i razumijevanju koje se pobuđuje kod čitatelja.

Teškoćama u odgojno-obrazovnoj ustanovi bavi se trećina analiziranih slikovnica. Uočeni su pozitivni aspekti odgojno-obrazovne ustanove i stručnjaka poput odgajatelja i učitelja, stručnih suradnika koji djetetu s teškoćama pružaju potporu, ali i negativnih aspekata koje dijete doživljava u ustanovi poput nerazumijevanja, kažnjavanja ocjenom i odbacivanja. Analizirane slikovnice ipak u većini slučajeva promoviraju pozitivan odnos prema djetetu s teškoćama u razvoju. Kompetentan stručnjak odgojno-obrazovnog profila, odgajatelj djece rane i predškolske dobi, prikazan je i u slikovnici *Vedrina suncokreta* (Šunjić Vargec i Brezovec, 2021d).

Podrška stručnjaka djeci s teškoćama u razvoju vidljiva je kao tema u jedanaest slikovnica. U ovoj kategoriji uočljiv je pozitivan aspekt i trend promoviranja rane intervencije. Slikovnice koriste odgovarajuću terminologiju, a odgojno-obrazovni i edukacijsko-rehabilitacijski procesi prikazani su točno i primjereno. Najčešće spominjani stručnjaci su ovih profila: logoped, psiholog, edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak, fizioterapeut i radni terapeut. Autori pokazuju senzibilnost za ovo područje te slikovnicama ohrabruju, osnažuju i potiču na primjenu znanja i vještina različitih profila stručnjaka.

Interpretacija podataka u skladu s latentnom analizom pokazuje da se u izabranim djelima govori o osviještenosti. Sva djeca u svom okruženju susreću širok spektar različitosti, kako kod svojih vršnjaka tako i kod odraslih. Fenomen osviještenosti definiramo kao znanje o tome da nešto postoji i da je važno (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2023). Osviještenost je prvi korak ka promoviranju pozitivne i vjerodostojne

percepcije osoba s invalidnošću i djece s teškoćama u razvoju. Analizirane slikovnice usmjeravaju na uočavanje sličnosti među djecom osim što prikazuju različitost, a to je posebice vidljivo u djelima autora Šunjić Vargec i Brezovec (2021), Freudiger (2016), Moore-Mallinos i Fabrega (2009), Pongrašić i Jelić (2021), Schimel i Mayorga (2021) te Tschirren, Hächler i Mambourg (2016). Autori kroz priču i portretirani lik djeteta s teškoćama u razvoju donose shvaćanje o tome kako je to živjeti život s teškoćom te prihvaćanje individualne različitosti.

Korak dalje u latentnoj analizi otkriva vrijednost razumijevanja koju tumačimo kao sposobnost shvaćanja zašto se ljudi ponašaju na određeni način te volju da im oprostimo kad učine neku grešku (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2023). Za razliku od osviještenosti kada se koristimo znanjem o postojanju nekoga ili nečega što je važno, u konstrukt razumijevanja ističe se viša razina uključenosti pojedinca (čitatelja) vidljiva u sposobnosti shvaćanja zašto se netko ponaša na određeni način. Zbog navedenih argumenata važno je pomoći djeci da razumiju određenu teškoću i s njom povezane različite aspekte ponašanja. Slikovnice dopuštaju djetetu da istražuje svakidašnji život i izazove s kojima se suočavaju glavni likovi kako bi bolje razumjeli same sebe, svoje osjećaje, ali i druge. Konstrukt razumijevanja osobito je prisutan u slikovnicama autora Šunjić Vargec i Brezovec (2021), Freudiger (2016), Moore-Mallinos i Fabrega (2009), Pongrašić i Jelić (2021), Schimel i Mayorga (2021), Tschirren, Hächler i Mambourg (2016) te Tihi-Stepanić i Zlatić (2021).

Prihvaćanje je treći teoretski konstrukt kojeg definiramo kao proces dopuštanja nekome da se priključi nečemu kao član grupe (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2023). Važan ishod inkluzivnog odgoja i obrazovanja je prihvaćanje i pripadanje pojedinca određenoj društvenoj grupi. U analiziranim slikovnicama uočeno je češće pripadanje lika s teškoćama u razvoju homogenim grupama uglavnom sastavljenih zbog psihološke podrške (Šunjić Vargec i Brezovec, 2021). Slikovnica autorskog trija Barbare Tschirren, Pascale Hächler i Martine Mambourg (2016) *Ja sam Lovro* potvrđuje koncept prihvaćanja jer glavi lik Lovro, dječak s poremećajem iz spektra autizma, postaje ravnopravan član male grupe prijatelja. Leon i Ana, likovi u slikovnici koji prikazuju djecu tipičnog razvoja, prihvaćaju Lovru i zajedničkim trudom spašavaju mačku te uspješno prezentiraju školski zadatak. U ovoj slikovnici vidljiva su sva tri konstrukta – od osvještavanja, razumijevanja pa sve do prihvaćanja. Lik Lovre multidimenzionalno je prikazan, a njegova želja da ima prijatelje ostvarena je zahvaljujući Lovrinu angažmanu te osviještenosti, razumijevanju i prihvaćanju likova Leona i Ane.

Postavljeno istraživačko pitanje o portretiranju likova djece s teškoćama u razvoju prikazanim u slikovnicama objavljenim na hrvatskom jeziku u periodu od 2005. do 2022. godine svoj odgovor nalazi u socijalnoj perspektivi, multidimenzionalnom oslikavanju likova, vjerodostojnosti i naglašavanju sličnosti među djecom. U analiziranim slikovnicama primjećuje se da su likovi djece različitih sposobnosti dobili svoj glas, literarnu autonomiju te da šire poruku o inkluziji i različitosti. Potrebno je graditi sliku različitih mogućnosti bez pojednostavljivanja i uopćavanja složenih iskustava kad je riječ o prikazu osoba s invaliditetom i djece s teškoćama u razvoju.

Ograničenja istraživanja

Kao ograničenja ovoga rada navodi se vjerojatnost da u analizu nisu uvrštene sve dostupne slikovnice izdane u navedenom periodu koje su dostupne u Republici

Hrvatskoj. Osim toga, procedura triangulacije u istraživanju nije mogla biti izvedena zbog prisutnosti samo jednog istraživača. Triangulacija u kojoj bi najmanje dva istraživača izvela analizu neovisno jedan o drugome te nakon toga diskutirala o rezultatima i o njima se usuglasila dovela bi do povećanja valjanosti rezultata (Bengtsson, 2016). Prijedlozi za buduća istraživanja o ovoj temi odnose se na istraživanja inkluzivne literature u vrtićkim odgojno-obrazovnim skupinama i školskim razrednim odjeljenjima. Zanimljivo bi bilo saznati rezultate akcijskih istraživanja temeljenih na inkluzivnoj literaturi s obzirom na razvoj dječjih građanskih kompetencija te dječjeg osobnog i socijalnog razvoja.

ZAKLJUČAK

Slikovnica je prva djetetova knjiga i osnovni alat rane pismenosti. Slikovnice djeci pružaju sigurno ozračje za istraživanje različitih doživljaja, iskustava i emocija. Izlaganje djece slikovnicama koje portretiraju likove djece s teškoćama u razvoju ili osoba s invaliditetom može voditi prema pozitivnijim interakcijama između djece s teškoćama i djece tipičnog razvoja, uz pojačavanje samopouzdanja i emocionalne sigurnosti kod djece s teškoćama u razvoju. Uz to, potrebno je djeci dati prostora da iznesu svoja mišljenja, potencijalno problematične perspektive i zablude o djeci s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom. Inkluzivna dječja literatura oslikava likove koji vode aktivan život, multidimenzionalne likove koji, između ostalog, imaju teškoću ili invaliditet. Uz kvalitetno vodstvo odgajatelja ili učitelja, djeca mogu dublje istražiti teme vezane za osobe s invaliditetom te postati bolje informirana što vodi boljem razumijevanju. Djeca tada, ne samo da steknu znanja o određenom oštećenju ili teškoći, nego razumiju likove kao kompleksna bića slična sebi.

U ovom istraživanju analizirano je 27 slikovnica koje su uključivale autorske slikovnice (jedan autor teksta i ilustracija) te slikovnice koje se sastoje od autorskog para tekstopisca i ilustratora, a u kojima se pojavljuje barem jedan lik djeteta s teškoćom u razvoju ili osobe s invaliditetom. U obzir su uzete slikovnice domaćih autora kao i prevedene slikovnice. Istraživanje je pokazalo da gotovo tri četvrtine analiziranih slikovnica likove oslikava multidimenzionalno što u priču donosi vjerodostojnost. Određivanje pripada li slikovnica socijalnoj ili medicinskoj perspektivi važno je pri analiziranju slikovnice kao inkluzivnog alata u suvremenoj odgojno-obrazovnoj praksi. Smatra se kako medicinska perspektiva izjednačuje teškoću ili oštećenje s osobom dok je poželjno je prevladavanje socijalne perspektive u kojoj je teškoća ili oštećenje gledana kao interakcija između individualnih karakteristika i okolinskih faktora, dakle, nije jedina odrednica portretiranog lika s teškoćama u razvoju (81,50% analiziranih slikovnica). Izabrane slikovnice prikazuju likove i situacije koje potiču djecu na razmišljanje. Djeca izložena pažljivo i metodički izabranim slikovnicama ostvaruju dobrobit u tri područja: osviještenosti, razumijevanju i prihvaćanju. U analiziranim slikovnicama primjećuje se da su likovi djece različitih sposobnosti dobili svoj glas, literarnu autonomiju te da šire poruku o inkluziji i različitosti.

LITERATURA

- Adomat, D. (2014). Exploring Issues of Disability in Children's Literature Discussions. *Disability Studies Quarterly*, 34(3), <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v34i3.3865>
- ALA. (2023). American Library Association Association for library services to children: Caldecott Medal - Terms and criteria. <https://www.ala.org/ala/alsc/awardsscholarships/literaryawds/caldecottmedal/caldecottterms/caldecottterms.htm>.
- Altieri, J. (2008). Fictional characters with dyslexia: What are we seeing in books? *Teaching Exceptional Children*, 41(1), 48-54. <https://doi.org/10.1177/004005990804100106>
- Atipični (2023). <https://www.atipicni.hr/ableizam/>
- Bengtsson, M. (2016). How to Plan and Perform a Qualitative Study Using Content Analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Blaska, J. (2004). Children's literature that includes characters with disabilities or illnesses *Disability Studies Quarterly*, 24(1). <http://www.dsq-sds.org/article/view/854/1029>
- Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62(3), 469-488. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00469.x>
- Disability in Public Health. (2021). *Compare and contrast different models of disability*. <https://disabilityinpublichealth.org/1-1/>
- Favazza, P., La Roe, J., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Representing young children with disabilities in classroom environments. *Young Exceptional Children*, 3(3), 2-8. <https://doi.org/10.1177/10962506000300301>
- Golos, D. B., Moses, A. M., & Wolbers, K. A. (2012). Culture or disability? Examining deaf characters in children's book illustrations. *Early Childhood Education Journal*, 40(4), 239-249. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0506-0>
- Innes, F. K., & Diamond, K. E. (1999). Typically Developing Children's Interactions with Peers with Disabilities: Relationships Between Mothers' Comments and Children's Ideas About Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 103-111. <https://doi.org/10.1177/027112149901900204>
- Kleekamp, M. C., & Zapata, A. (2019). Interrogating Depictions of Disability in Children's Picturebooks. *The Reading Teacher*, 72(5), 589-597. <https://doi.org/10.1002/trtr.1766>
- Leininger, M., Dyches, T. T., Prater, M. A., & Heath, M. A. (2010). Newbery award winning books 1975-2009: How do they portray disabilities? *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 583-596.
- Lemoine, L., & Schneider, B. (2021). Autism Spectrum Disorder in French children's literature: an analysis of portrayals of children with autism in the light of the DSM-5. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 80, 101675. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101675>
- Martinović, I. i Stričević, I. (2011). Slikovnica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu. *Libellarium*, 4(1), 39-63. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/92392>
- Matthew, N., & Clow, S. (2007). Putting disabled children in the picture: Promoting inclusive children's books and media. *International Journal of Early Childhood*, 39(2), 65-78. <https://doi.org/10.1007/BF03178225>
- Monoyiou, E., & Symeonidou, S. (2016). The wonderful world of children's books? Negotiating diversity through children's literature. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 588-603. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1102338>
- Oxford Advanced Learner's Dictionary (2023). <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- Pardeck, J. T. (2005). Using Children's Books as an Approach to Enhancing Our Understanding of Disability. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 4(1-2), 77-85, http://dx.doi.org/10.1300/J198v04n01_05

- Prater, M. A., Dyches, T. T., & Johnstun, M. (2006). Teaching Students About Learning Disabilities Through Children's Literature. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 14-24. <https://doi.org/10.1177/10534512060420010301>
- Prince, A. M. T., & Hayden, H. E. (2022). Repositioning Disability in Children's Picture Books Through Classroom Read-Alouds. *Teaching Exceptional Children*, 55(1), 30-38. <https://doi.org/10.1177/00400599211038299>
- Rieger, A., & McGrail, E. (2015) Exploring Children's Literature With Authentic Representations of Disability. *Kappa Delta Pi Record*, 51(1), 18-23. <https://doi.org/10.1080/00228958.2015.988560>
- Sotirovska, V., & Vaughn, M. (2022). The Portrayal of Characters with Dyslexia in Children's Picture Books. *Early Childhood Education Journal*, 50(5), 731-742. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-021-01196-z>
- UNESCO (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality; final report*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.
- Wilkins, J., Howe, K., Seiloff, M., Rowan, S., & Lilly, E. (2016). Exploring elementary students' perceptions of disabilities using children's literature. *British Journal of Special Education*, 43(3), 233-249. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8578.12138>

POPIS SLIKOVNICA

- Babić Višnjić, S. i Kugler, B. (2019). *Kako smo gradili kuću*. Zagreb: Naklada Semafora.
- Barićević, C. i Milinović, S. (2016). *Priča o Vedranu*. Zagreb: L'Arche Korablja Arka.
- Brezinova, I. i Llpashtica, M. (2005). *Dora i naočale*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište "Korak po korak".
- Brođanac, M. i Guljašević Kuman I. (2022). *Lanina škola*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Freudiger, A. (2016). *Moj veliki brat Matija: kako djeci objasniti ADHD*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jelić, A. P. (2010). *Djevojčica i knjiga*. Karlovac: Centar za neohumanističke studije.
- Jurić, S. i Bartulović, A. (2016). *More, nebo i zvijezde*. Zagreb: Alfa d.d.
- Jurić, S. i Bartulović, A. (2016). *Osmijeh moje sestre*. Zagreb: Alfa d.d.
- Jurić, S. i Bartulović, A. (2016). *Suncokret pognute glave*. Zagreb: Alfa d.d.
- Kirchmayer, T. (2021). *Najposebniji dar*. Zagreb: Omolab komunikacije.
- Klarin-Petrina, M. i Jelinčić, M. (2017). *Šarene čarapice*. Tisno.
- Marasović, D. i Kelemen M. (2020). *Bepo i patuljak Neznam*. Zagreb: FoMa.
- Moore-Mallinos, J. i Fabrega, M. (2009). *Moj brat je autist*. Zagreb: Neretva.
- Moore-Mallinos, J. i Fabrega, M. (2009). *Moja prijateljica ima Downov sindrom*. Zagreb: Neretva.
- Percival, T. (2020). *Posve Norman*. Zagreb: Profil knjiga.
- Petigny, A. i Delvaux, N. (2008). *Petra i novi prijatelj*. Zadar: Forum.
- Petrlík Huseinović, A. (2014). *Jan Vjetroviti*. Zagreb: Kašmir promet.
- Pongračić, Z. i Jelić M. (2021). *Što sve mogu sa svojih šest nogu*. Zagreb: Knjiga u centru.
- Schimel, L. i Mayorga J. C. (2021). *Baš imam sreće!*. Zagreb: Kreativna mreža.
- Šesto, S. (2021). *Dječak i lampa*. Zagreb: Semafora.
- Šunić Vargec, N. i Brezovec, J. (2021a). *Ljepota razlika*. Varaždin: Evenio.
- Šunić Vargec, N. i Brezovec, J. (2021b). *Pjev riječi*. Varaždin: Evenio.
- Šunić Vargec, N. i Brezovec, J. (2021c). *Ples slova*. Varaždin: Evenio.
- Šunić Vargec, N. i Brezovec, J. (2021d). *Vedrina suncokreta*. Varaždin: Evenio.
- Tan, S. (2015). *Crveno stablo*. Zagreb: ArTresor.
- Tihi-Stepanić, J. i Zlatić, T. (2021). *Plavi dan*. Zagreb: Sipar.
- Tschirren, B., Hächler, P. i Mambourg, M. (2016). *Ja sam Lovro*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

IZAZOVI PODRŠKE PORODICE SA DETETOM SA SMETNJAMA U RAZVOJU

CHALLENGES AND SUPPORT NEEDS OF FAMILY OF A CHILD WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Sunčica DIMITRIJOSKA, Sonja TEVDOVSKA

Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij“, Skopje, Filozovski Fakultet, Republika Severna Makedonija

Pregledni rad

APSTRAKT

Porodica deteta sa smetnjama u razvoju ima ključnu ulogu u zadovoljavanju životnih potreba deteta i glavni je agens njegove inkluzije u društvu. Kako bi se nesmetano obavljale funkcije porodice, očuvao kvalitet života i sprečilo nastajanje socijalne isključenosti, porodici je neophodna društvena podrška. Cilj ovog rada je da se kroz analizu sadržaja relevantne zakonske regulative i raspoložive literature da uvid u oblike i nivoe pružanja formalne podrške. Podaci od sprovedenog istraživanja ukazuju da nivo dostavljanja socijalnih usluga ostvaruje se u tri koraka: praktični, finansijski i emocionalni. Zajedno sa konceptom socijalnih usluga i novčanih prava analiziraju se standardi i njihova dostupnost. Rezultati analize ukazuju da porodica nije u dovoljnoj meri osnažena i tretirana kao potencijal koji čini temelj u uspostavljanju inkluzivnih vrednosti u društvu. Ukazaće se na pronalaženju kapaciteta i mehanizama da porodica bude produktivan faktor u uspostavljanju organizovane, standardizovane, sistemske i blagovremene institucionalne podrške porodice sa decom sa smetnjama u razvoju.

Ključne reči: socijalna podrška, porodica, deca sa smetnjama u razvoju

ABSTRACT

The family of a child with developmental disabilities plays a key role in meeting the child's life needs and is the main agent of its inclusion in the society. In order to perform the family functions smoothly, and to preserve the quality of life and prevent social exclusion, the family requires social support. The aim of this paper is to provide an insight into the forms and levels of formal support through an analysis of the content of relevant legislation and available literature. Data from the conducted research indicate that the level of delivery of social services is achieved in three steps: practical, financial and emotional. Together with the concept of social services and monetary rights, the paper analyzes the standards and their availability. The results of the analysis indicate that the family is not sufficiently empowered and treated as a potential that forms the foundation for establishment of inclusive values in the society. Emphasis is placed on finding capacities and mechanisms for the family to be a productive factor in establishing organized, standardized, systematic and timely institutional support for families with children with developmental disabilities.

Keywords: social support, family, children with disabilities

UVOD

Roditeljstvo je složeno putovanje koje uključuje nesvakidašnje lepote i ogromne izazove. Budući roditelji sa velikim iščekivanjem, sanjaju, zamišljaju i pripremaju se za ovu ulogu. Oni žude za detetom koje je zdravo i tipično u razvoju. Međutim, život nas

podseti da skoro 10% dece, različitog stepena i trajanja, može odstupiti od ovih očekivanja (UNICEF, 2021).

Ova realnost stavlja roditelje u neizvesnost, koji proživljavaju smetnje u razvoju i postepeno traže odgovore na teška pitanja. Roditeljstvo, bez obzira na okolnosti, samo po sebi je izazovno zbog različitih faktora, posebno kada se odgaja dete koje se suočava sa razvojnim rizicima ili preprekama. Prihvatanje neizvesnosti o budućim ishodima postaje suštinski aspekt ovog jedinstvenog roditeljskog iskustva.

Roditeljstvo deteta sa invaliditetom ispunjeno je jedinstvenim izazovima i zahteva dodatnu brigu i pažnju. Roditelji igraju ključnu ulogu u promovisanju razvoja svog deteta, podsticanju njihove nezavisnosti i negovanje opšteg blagostanja. Roditelji koji odgajaju decu sa smetnjama u razvoju suočavaju se sa povećanim izazovima i funkcionisanjem kroz teže okolnosti. Oni snose dodatne odgovornosti u brizi o svojoj deci, uključujući česte posete specijalistima, ponovljene hospitalizacije i opsežne lekarske preglede. Svakodnevna briga postaje složenija zbog smanjene samostalnosti njihovog deteta koje zahteva informacije i podršku. Roditelji traže alternativne načine za dobijanje neophodne pomoći za razvoj deteta.

Sposobnost porodica da se efikasno nose sa uzročnim okolnostima zavise od nekoliko ključnih faktora. Kvalitet bračnih odnosa, blagostanje roditelja i pristupačnost odgovarajućih modela usluga i sistema podrške igraju ključnu ulogu. Neophodno je pristupiti lečenju dece i porodice holistički, uzimajući u obzir njihovo zdravlje, obrazovne i društvene potrebe u cilju negovanja otpornosti i pozitivnih ishoda (Mitchell & Sloper, 2001). U skladu sa ovim, socijalna podrška ima potencijal za ublažavanje negativnih percepcija problema i pokazuje se vrednom kada pojedinci subjektivno sagledavaju svoju situaciju kao problematičnu.

Deca sa smetnjama u razvoju

Svako dete se rađa sa jedinstvenim sposobnostima i talentima, ali neka se suočavaju sa izazovima koji zahtevaju dodatnu podršku i razumevanje. Deca sa smetnjama u razvoju kreću se u svetu koji možda nije uvek prilagođen, ali uz prave resurse, ljubav i prihvatanje, mogu da prevaziđu prepreke i napreduju.

Definisanje samog pojma invalidnost je relativno složeno. U Republici Severnoj Makedoniji, u delu zakonskih i podzakonskih akata, koji definišu i obezbeđuju prava osoba sa intelektualnim teškoćama, koriste se različiti pojmovi kao što su: lica sa fizičkim i mentalnim smetnjama u razvoju, invalidi, hendikepirana lica, lica sa posebnim potrebama i sl. Deca sa smetnjama u razvoju čine raznoliku grupu, od fizičkih oštećenja do intelektualnih, razvojnih i senzornih izazova. Smetnje mogu biti urođene ili stečene, utičući na različite aspekte života deteta, uključujući mobilnost, komunikaciju, učenje i društvene interakcije. Ključno je prepoznati da je svako dete jedinstveno i da se invaliditet manifestuje na različite načine. Razumevanjem spektra invaliditeta, društvo može raditi na stvaranju inkluzivnog okruženja koje će zadovoljiti različite potrebe ove dece.

Dete sa smetnjama u razvoju je dete koje se suočava sa jednom od sledećih vrsta invaliditeta: fizičkom ometenošću (teškoće u kretanju ruku, nogu ili celog tela, cerebralna paraliza, korišćenjem pomagala za kretanje kao što su invalidska kolica, hodalice i sl.), intelektualnim smetnjama (teškoće u intelektualnom funkcionisanju), oštećenja vida (koja su teže prirode i otežavaju detetu da se bavi standardnim

aktivnostima), oštećenja sluha i/ili govora (koja su teže prirode i otežavaju da se dete bavi standardnim aktivnostima), kombinovani invaliditet (kombinacija više vrsta invaliditeta), autizam (autistički spektar poremećaja) i druga slična stanja koja otežavaju detetu da se bavi svakodnevnim aktivnostima (hiperaktivnost, pažnja, deficit) itd.

Iz podataka Popisa 2021 godine može se utvrditi da je kod 2255 dece ili niskih 0.6% dečje populacije uzrasta 0-17 godina prijavljena neka vrsta smetnje za obavljanje određene funkcije. Pored 76.6% odgovora koji negiraju postojanje smetnje za obavljanje određene funkcije, 8.8% dece je upisano u administrativne registre i nema podataka o njihovom statusu u pogledu postojanja invaliditeta. U dodatnih 13.4% status postojanja invaliditeta prema ovoj grupi pitanja ostaje nepoznat. Ako se ovaj broj uporedi sa brojem dece koja su koristila socijalne usluge u vezi sa invaliditetom 2021. godine (više od 5000 dece). Među decom za koju se prijavljuje postojanje određene vrste invaliditeta, 1357 ili 60% je muškog pola, dok je 898 ili 40% ženskog pola. Analiza podataka prema vrsti invaliditeta (među decom koja su u Popisu prijavljena da imaju teškoće u obavljanju određenih funkcija) pokazuje da najveći procenat pripada kategoriji „ostale teškoće“, koje nisu eksplicitno definisane; slede poteškoće u komunikaciji sa kojima se suočava 21.8% prijavljenih slučajeva, 19% ima poteškoće sa vidom, dok 15.5% ima poteškoće u kretanju, 3.9% prijavljenih slučajeva ima poteškoće sa sluhom. Analizirano prema regionu stanovanja, više od jedne trećine dece koja su prijavila teškoće u obavljanju određene funkcije su iz regiona Skoplja; slede Pelagonski i Pološki region, dok je najmanji broj takvih slučajeva zabeležen među decom iz Jugoistočnog regiona.

Deca sa smetnjama u razvoju često se suočavaju sa brojnim izazovima koji mogu da ometaju njihov ukupni razvoj. Pristupačnost ostaje značajno pitanje, pošto fizički prostori, obrazovni materijali i tehnologija nisu uvek dizajnirani da zadovolje različite potrebe dece. Društvena stigma i diskriminacija mogu dovesti do izolacije, što utiče na mentalno i emocionalno blagostanje ove dece. Pored toga, nedostatak svesti i razumevanja može doprineti pogrešnim shvatanjima, ometajući integraciju dece sa smetnjama u razvoju opšte u društvu.

Cilj ovog rada je da se kroz analizu sadržaja relevantne zakonske regulative i raspoložive literature da uvid u oblike i nivoe pružanja formalne podrške.

METODE RADA

Izvršena je analiza relevantne zakonske regulative kako bi se stekao uvid u oblike i nivoe pružanja formalne podrške.

REZULTATI

Nacionalni zakoni za decu sa smetnjama u razvoju

Na nacionalnom nivou, u poslednjih dvadeset godina, sprovode se reformski procesi u cilju promene sistema socijalne i dečije zaštite. Osnovni cilj reformi je stvaranje modernog i efikasnog sistema socijalne i dečije zaštite zasnovanog na međunarodnim standardima za zaštitu ljudskih prava i sloboda, koji će odgovoriti na povećane potrebe socijalne zaštite građana. Glavni instrumenti za realizaciju postavljenih ciljeva su: usklađivanje domaćeg zakonodavstva sa zakonodavstvom Evropske unije i ključnim međunarodnim dokumentima, promocija principa dobrog upravljanja, uvođenje

inovacija i prenošenje dobre evropske prakse, kao i promocija multisektorske saradnje između vladinog, nevladinog i privatnog sektora u pružanju usluga deci i njihovim porodicama.

Ratifikacijom međunarodnih dokumenata i donošenjem niza novih nacionalnih zakona, podzakonskih akata, strategija i razvojnih programa, Republika Severna Makedonija je uvrštena u grupu zemalja koje imaju ozbiljan pristup zaštiti dece. Član 40 Ustava Republike Makedonije (Služben vesnik na RM br. 52/91) kaže da Republika pruža posebnu brigu i zaštitu porodici, roditelji imaju pravo i dužnost da se staraju o izdržavanju i obrazovanju deci.

Sistem organizovanih mera i aktivnosti o brizi i socijalnoj zaštiti dece sprovodi se u skladu sa Ustavom Republike Makedonije (član 42. Ustava), gde se ističe da posebno štiti materinstvo i decu.

Porodični zakon (Služben vesnik Republike Makedonije br. 80/1992, 9/1996, 38/2004, 33/2006, 84/2008, 67/2010, 156/2010, 39/2012, 44/20 /2014, 115/2014, 153/2014, 105/2015, 104/2015, 150/2015, 53/2021, 199/2023) predstavlja jedan od osnovnih zakona koji su deo nacionalnog okvira za zaštitu dece u Republici Severnoj Makedonija. Ovim zakonom uređuju se brak i porodica, odnosi u braku i porodici, određeni oblici posebne porodične zaštite. Odnosi u porodici zasnivaju se na ravnopravnosti, međusobnom poštovanju, uzajamnoj pomoći i podršci, kao i zaštiti interesa maloletne dece. Zakon dalje navodi da ovu specifičnu zaštitu i sva pitanja koja se tiču dece sprovode centri za socijalni rad. Republika Severna Makedonija pruža posebnu zaštitu porodici, majčinstvu, deci, siročadi i deci bez roditeljskog staranja. Roditelji su dužni da obezbede optimalne uslove za zdrav rast i razvoj svoje dece, kako u porodici, tako i u društvu.

Zakon o zaštiti dece (Službeni vesnik Republike Makedonije br. 23/2013, 12/2014, 44/2014, 144/2014, 10/2015, 25/2015, 150/2015, 27/2016, 27/2016. /2017, 21/ 2018, 198/2018, 104/2019, 146/2019, 275/2019) ističe da svako lice do 18 godina, kao i osobe sa smetnjama u fizičkom i psihičkom razvoju do 26 godina smatra se detetom. Zaštita dece se ostvaruje obezbeđivanjem uslova i nivoa životnog standarda koji odgovara fizičkom, mentalnom, emocionalnom, moralnom i socijalnom razvoju dece (član 2. stav 2.). Zaštita dece je organizovana delatnost zasnovana na pravima dece, kao i pravima i obavezama roditelja za planiranje porodice i države i jedinica lokalne samouprave za vođenje humane populacione politike.

Zakon o socijalnoj zaštiti (Služben vesnik Republike Severne Makedonije br. 104/2019, 146/2019, 275/2019, 302/2020, 311/2020, 161/2021, 249/2021, 229 /2022 i 65/2023) promovise princip jednakog tretmana i nediskriminacije u ostvarivanju prava iz socijalne zaštite, koja se zasnivaju na jednakom i pravičnom tretmanu, uključujući i priznavanje invaliditeta kao osnova za diskriminaciju. Reformom su uvedene i nove socijalne usluge za podršku deci kojoj su potrebne.

Republika Severna Makedonija je ostvarila napredak u unapređenju prava osoba sa invaliditetom. U okviru Kancelarije ombudsmana funkcioniše mehanizam za praćenje sprovođenja Konvencije o pravima osoba sa invaliditetom. Usvojena je Nacionalna strategija o izjednačavanju prava osoba sa invaliditetom. Počeli su pripremni radovi za izradu Nacionalne strategije o pravima osoba sa invaliditetom. Vlada je usvojila Akcioni plan za sprovođenje Strategije deinstitutionalizacije za 2022-2024 godinu. Nastavlja se raseljavanje korisnika iz JU Specijalne ustanove Demir Kapija, deca su premeštena iz

ustanove u hraniteljske porodice ili male grupne domove. Ombudsman je potpisao memorandum o saradnji sa 22 organizacije civilnog društva, koje su deo Nacionalnog mehanizma za praćenje. Međutim, mandat nacionalnog koordinacionog tela za sprovođenje Konvencije i njegov kapacitet ne utiče na donosiocice odluka u državnim strukturama i dalje je beznačajan. Deca/osobe sa invaliditetom i dalje se suočavaju sa značajnom diskriminacijom, direktnom i indirektnom, zbog infrastrukturnih barijera, nedostatka informacija i usluga, diskriminatornog ponašanja i socijalne isključenosti.

Zaštita dece sa smetnjama u razvoju

Zaštita dece je složena oblast u kojoj se prepliću više aspekata politike i različitih nivoa i aktera pružanja usluga. Međunarodna aktuelizacija pitanja zaštite dece i unapređenja njihovih prava dovela je do stvaranja nacionalnih sistema zaštite dece zasnovanih na opšteprihvaćenim standardima i normama koje se odnose na nekoliko ključnih principa: prava na život, opstanak i razvoj; prava nediskriminacije; najbolji interes deteta i prava na učešće u procesima koji utiču na njihov život.

Nadovezujući se na 25 godina istraživanja i direktnim uvidima u porodičnu dinamiku Miler (Miller, 1994) je primetila da ovi roditelji koriste unutrašnju otpornost koja im pomaže da se prilagode. Međutim, oni izražavaju snažnu želju za sopstvenom podrškom svakodnevnom životu. Da bi razjasnila ovaj proces, razvila je model koji pokazuje četiri faze adaptacije (prva faza – „preživljavanje“, druga faza – „pretraga“, treća faza – „naseljavanje“, četvrta faza „razdvajanje“).

Deca sa smetnjama u razvoju širom sveta suočavaju se sa velikim izazovima u svakodnevnom životu. Ovoj deci sa smetnjama u razvoju treba obezbediti neposredne usluge u oblasti nege, vaspitanja, obrazovanja i zdravstva i socijalne i dečije zaštite. Takođe treba izgraditi kapacitete njihovih roditelja, staratelja i zajednica kako bi se pružile odgovarajuće socijalne usluge koje su deci potrebne.

Roditelji snose dodatne odgovornosti u brizi o svojoj deci, uključujući česte posete specijalistima, hospitalizacije i opsežne lekarske preglede. Svakodnevna briga postaje složenija zbog smanjene samostalnosti njihovog deteta koje zahteva dopunske informacije i podršku.

Sposobnost porodica da se efikasno nose sa uzročnim okolnostima zavise od nekoliko ključnih faktora. Kvalitet bračnih odnosa, blagostanje roditelja i pristupačnost odgovarajući modeli usluga i sistemi podrške igraju ključnu ulogu. Neophodno je pristupiti tretmanu dece i porodice holistički, uzimajući u obzir njihovo zdravlje, obrazovne i društvene potrebe u cilju negovanja otpornosti i pozitivnim ishoda (Mitchell & Sloper, 2001).

Neformalna nega je oblik brige koji se pruža u porodičnom okruženju gde se o detetu kontinuirano brinu članovi porodice ili druga lica koja su u srodstvu sa detetom. Ovaj oblik nege ne određuju nadležni organi i definitivno je najveća podrška koju dobijaju od članova porodice. Podrška drugih članova porodice (braća/sestre, bake i deke, itd. drugi rođaci), a podršku im daje partner. Roditelji su deo udruženja roditelja i dobro su informisani o postojanju ovih udruženja i o njihovoj podršci koju mogu da dobiju. Međutim, roditelji su svesni značaja formalne i neformalne podrške, da takva podrška ima ključnu ulogu u prevazilaženju svakodnevnih izazova i smanjenju stresa koji doživljavaju roditelji.

Formalna nega – oblik zbrinjavanja koji se pruža u porodičnom okruženju, koji utvrđuje nadležni organ-centar za socijalni rad i svu negu koja se pruža u institucionalnom okruženju, uključujući i privatne ustanove, bez obzira da li je rezultat administrativnog ili sudskog postupka.

Edukacija roditelja, odnosno informisanost roditelja zbog njihove relevantnosti izdvojili smo kao poseban segment za analizu, iako bi mogao da spada u segment institucionalne podrške, kada se edukacija realizuje kroz formalne kurseve koje organizuju javne ustanove, ili neformalnih sektora kada podrška se organizuje od strane udruženja roditelja ili grupe za podršku roditelja.

Roditelji imaju potrebu za edukaciju, no nema dovoljno edukativnih centara gde bi roditelji posećivali radionice za odgovorno roditeljstvo.

Što se tiče njihovih potreba, većina porodica je saglasna da imaju potrebu za:

- (1) Većim iznosom finansijskih sredstva za pomoć od države;
- (2) Veću saradnju sa svim ustanovama zdravstvene, obrazovne i medicinske prirode;
- (3) Razvoj institucija i njihovu modernizaciju u pravcu potreba dece ometene u razvoju;
- (4) Veću prihvaćenost dece sa smetnjama u razvoju u svim društvenim sferama;
- (5) Veći broj dnevnih centara za brigu o deci sa smetnjama u razvoju; i
- (6) Obezbeđivanje savetovanja i podrške roditeljima i samoj deci sa smetnjama u razvoju u smeru očuvanja njihovog mentalnog zdravlja (Keskinova, 2023).

Socijalna podrška ima potencijal za ublažavanje negativnih percepcija problema i pokazuje se vrednost kada roditelji dece sa smetnjama u razvoju subjektivno sagledavaju svoju situaciju kao problematičnu. Pomoć profesionalaca i društvenog okruženja koje pruža podršku igra ključnu ulogu u poboljšanju blagostanja i deteta sa smetnjama u razvoju i njegove porodice.

Široko je rasprostranjeno nezadovoljstvo roditelja u vezi sa institucionalnom podrškom. Od obavljenih intervjua sa petnaest roditelja dece sa smetnjama u razvoju dobijene su informacije da deset roditelja nemaju dobru saradnju sa Centrima za socijalni rad, nemaju adekvatnu podršku nadležnog osoblja. Roditelji kao razloge navode duge i složene administrativne procedure, posebno pri podnošenju zahteva za ostvarivanje novčanih prava i potrebnih rokova za obnavljanja dokumentacije, no, i nedovoljnoj informiranost roditelja o samim pravim i socijalnim uslugama koje mogu da koriste njihova deca.

Roditelji su nezadovoljni saradnjom i koordinacijom medicinskih, obrazovnih i socijalnih ustanova. Ustanove uglavnom nude usluge za razvoj potencijala dece sa smetnjama u razvoju, no nema uspostavljene multisektorske saradnje u podršci dece i njihovih porodica.

Efikasna podrška može podstaći roditelje da neguju pozitivne i obogaćujuću interakcije sa svojim detetom, da unaprede veštine rešavanja problema.

Jaka socijalna podrška je povezana sa poboljšanjem mentalnog zdravlja i ukupnog kvaliteta života. U suprotnosti, neadekvatna socijalna podrška je povezana sa povećanom depresijom i anksioznošću kod majki dece sa smetnjama u razvoju. Pomoć od profesionalaca i društvenog okruženja koje pruža podršku igra ključnu ulogu u poboljšanju blagostanja deteta i njegove porodice.

Roditelji, članovi porodice igraju centralnu ulogu u razvoju dece sa smetnjama u razvoju. Pružanje emocionalne podrške, zalaganje za potrebe dece i aktivno učešće u njihovom obrazovanju su vitalni aspekti brige. Štaviše, negovanje osećaja nezavisnosti i

samopoštovanja je ključno za decu sa smetnjama u razvoju kako bi bila u stanju da se kreću svetom sa samopouzdanjem.

Roditelji se često suočavaju sa sopstvenim izazovima, uključujući emocionalni stres, finansijska opterećenja i društvena očekivanja. Mreže formalne i neformalne podrške, mogu pružiti roditeljima resurse, smernice i pozitivni osećaj zajednice.

Stvaranje inkluzivnog društva ne koristi samo deci sa smetnjama u razvoju, već doprinosi opštem blagostanju cele zajednice. Inkluzivna okruženja neguju empatiju, razumevanje i uvažavanje različitosti. Kada deca odrastaju u inkluzivnom okruženju, ona razvijaju širu perspektivu i bolje su opremljena za kretanje u svetu koji je inherentno raznolik.

Štaviše, inkluzivno društvo promovise jednake mogućnosti za sve, rušeći barijere koje ograničavaju potencijal dece sa smetnjama u razvoju. Iskorištavanjem jedinstvenih talenata i perspektiva svakog deteta, društvo može iskoristiti bogatstvo kreativnosti i inovacija koje inače ne bi bile iskorišćene.

- Porodice dece sa smetnjama u razvoju ne raspolažu sa dovoljno informacijama o ostvarivanju novčanih prava i usluga za decu i ne mogu da podmire svakodnevne potrebe deteta i imaju potrebu da koriste socijalne usluge u odnosu na individualne potrebe dece u zajednici u kojoj dete živi.
- Stanje deteta se posmatra kao medicinski problem, socijalna isključenost dece iz lokalne sredine, kao medicinski problem nesposobnosti a ne jake strane deteta koje omogućavaju socijalnu integraciju deteta u socijalnoj sredini.

Socijalne usluge za decu sa smetnjama u razvoju

U skladu sa Zakonom o socijalnoj zaštiti (Služben vesnik na Republika Severna Makedonija br. 104/2019, 146/2019, 275/2019, 302/2020, 311/2020, 161/2021, 249/2021, 99/2022, 236/2022, 65/2023) deca sa smetnjama u razvoju, mogu da koriste sledeće socijalne usluge: *usluge informisanja i upućivanja* u druge institucije, kako bi ostvarili nesmetan pristup pravima i uslugama samog deteta i njegove porodice. Zatim *usluge stručne pomoći i podrške* koje obuhvataju pomoć i podršku za prevazilaženje individualnih i porodičnih problema kroz procenu, planiranje, intervencije i evaluacije, kao i praćenje stanja po završetku intervencija; usluge savetovanja koje obuhvataju savetodavni rad sa ciljem prevencije, ublažavanja i prevazilaženja posledica nastalih društvenih problema pojedinca i porodice. *Usluge u domu* koje može da koristi dete sa smetnjama u razvoju e usluga personalne asistencije obuhvata individualnu pomoć i podršku u obavljanju osnovnih i instrumentalnih aktivnosti svakodnevnog života, *Usluge u zajednici* koje može da koristi dete sa smetnjama u razvoju obuhvataju: dnevni boravak, individualne aktivnosti za sticanje životnih i radnih veština, društvene, kulturne i rekreativne aktivnosti, obrazovanje, socijalnu podršku deci i njihovim porodicama.

Usluge vanporodične zaštite pružaju osnovnu zaštitu koja obuhvata grupu usluga kao što su život uz podršku, smeštaj u hraniteljsku porodicu i smeštaj u instituciju u male grupne domove se smeštaju deca koja ne mogu da odrastaju u porodici. Mali grupni dom je kuća u naselju u kojem žive druge porodice. Deca žive zajedno i dobijaju dvadesetčetvoročasovnu negu i podršku vaspitača. Ulažu se naponi da se poboljša kvalitet alternativne nege kroz standardizaciju; širenje mreže hraniteljskih porodica i malih grupnih doma za decu bez roditeljskog staranja i ulaganje u rano otkrivanje i intervencije za razvojne teškoće.

Broj dece sa smetnjama u razvoju u formalnom rezidencijalnom zbrinjavanju u Republici Severnoj Makedoniji je takođe je značajno varirao u periodu 2015-2022 godine, od više od 50 u 2015. i 2016. godini, do 28 u 2022. godini. Analiza podataka po polu pokazuje da se rodne razlike smanjuju i ako je u 2015. godini broj dečaka sa invaliditetom u formalnom smeštaju bio više nego duplo veći od broja devojčica, postoji tendencija izjednačavanja 2020. i 2021. godine.

Analiza usluga za decu sa smetnjama u razvoju u Republici Severnoj Makedoniji ukazuje da postoji očigledna potreba za proširenjem mreže usluga socijalne podrške, kao i za obogaćivanjem njihovog sadržaja i unapređenjem kvaliteta usluga. U procesu pružanja socijalnih usluga neophodno je razvijati regulatorne mehanizme, počev od mapiranja potreba na nacionalnom i lokalnom nivou, kao i razvijanja procedura za orijentaciju korisnika u uslugama, licenciranja i akreditacije pružalaca usluga, kao i donošenja odluka o pružanju usluga kao i razvoj standarda kvaliteta i procedura finansiranja. S druge strane, civilni sektor koji pruža usluge deci sa smetnjama u razvoju treba da bude prihvaćen kao ravnopravni partner u davanju socijalnih usluga deci sa smetnjama u razvoju i njihovim porodicama.

Održivost usluga (dnevni centri, mali grupni domovi) treba da obezbedi država kao glavni pružalac socijalne zaštite.

Pružanje kvalitetnih usluga je još jedan izazov sa kojim se suočavaju. Nedovoljni resursi i kadrovi, uključujući i stručno osoblje, imaju direktne posledice na sposobnost centra za socijalni rad da pruža usluge deci sa smetnjama u razvoju, kao i da pruža usluge u skladu sa utvrđenim standardima.

Proces upravljanja slučajima je dobro strukturiran i definisan je deo ukupne reforme sistema, a u pravcu je podrške Zakona o socijalnoj zaštiti (Služben vesnik na Republika Severna Makedonija br. 104/2019). Tri glavne komponente sistemске promene za uspešnu implementaciju upravljanja slučajaja su: promena mentaliteta oko pružanja socijalnih usluga (holistički i zajednički pristup korišćenjem metoda jačanja); povećana saradnja i koordinacija svih institucija i pojedinaca – pružalaca usluga u sistemima socijalne i dečije zaštite i uvođenje čvrstog sistema supervizije. Razumno se očekuje da će upravljanje slučajima obezbediti bolju socijalnu i dečju zaštitu i lakši pristup pravima i socijalnih usluga za korisnike sistema. Ova metoda takođe osigurava efikasnost i efektivno korišćenje resursa zajednice, kao i prevazilaženje problema koji proizilaze iz usitnjenost i usluga i neadekvatne koordinacije između pružalaca usluga. Direktno učešće korisnika i njegove porodice u celom procesu upravljanja slučajaja će odgovori na njegove potrebe korisnika, što će dovesti do efektivnih rezultata.

Na osnovu intervjua sa stručnim radnicima Centara za socijalni rad može se zaključiti da imaju potpuno razumevanje njihovog značenja i načina na koji se primenjuju proces vođenje slucaja. Imaju veliko iskustvo i učestvovali su u nizu obuka za povećanje profesionalizma i svesti o socijalnom radu i zaštiti. Uloge i odgovornosti su jasno definisane na svim nivoima, korisnici su ravnomerno raspoređeni među zaposlenima.

U svakom Centru za socijalni rad obezbeđeni su principi zaštite dece, njihovo učešće u donošenju odluka, ostvarivanje najboljih interesa korisnika, principa nediskriminacije i jednakosti u pristupu uslugama.

Poverljivost je obezbeđena na najbolji mogući način, iako u mnogim Centrima za socijalni rad zaposleni dele kancelarije. Spisi predmeta se u svim slučajevima čuvaju bezbedno i poverljivo. Iako se primenjuju minimalni standardi kvaliteta. Mišljenje

većine ispitanika, kao službenika Centra za socijalni rad, da ne postoje uslovi za uspešnu primenu standarda i adekvatni indikatori za praćenje njihove primene kod korisnika. Izazovi postoje u slučajevima kada su korisnicima potrebne dodatne usluge direktnog savetovanja, tj. hitan smeštaj, usluge dugotrajne rehabilitacije (terapija, usluge dnevne nege) ili produžena podrška (psihološka, socijalna podrška ili podrška pri reintegraciji). Osoblje Centara za socijalni rad olakšava proces između korisnika/deteta kojima su takve usluge potrebne i *licenciranih pružalaca socijalnih usluga*. Pravni okvir pruža mogućnost, ali je veoma mali broj licenciranih pružalaca usluga za decu zbog finansijske infrastrukture za ugovaranje takvih pružalaca, kao i zbog ograničenog broja pružalaca socijalnih usluga koji pružaju takve usluge na duži rok. Njihov nedostatak je zbog finansijske neodrživosti i ostavlja Centre za socijalni rad i lokalnu samoupravu da na adekvatan način ispunjavaju svoju misiju.

Nedostatak preventivnih aktivnosti u radu Centara za socijalni rad, zbog preopterećenosti stručnih sa brojem hitnih slučajeva koje imaju, kao što su nasilje u porodici, deca bez roditeljskog staranja, zlostavljana/zanemarena deca, deca u sukobu sa zakonom i sl., što im ograničava mogućnost da pruže preventivne mere za decu sa smetnjama u razvoju.

Deca sa smetnjama u razvoju su sastavni deo našeg raznolikog sveta i njihov potencijal ne poznaje granice. Prihvatajući principe inkluzivnosti, društvo može utrti put ovoj deci da napreduju, uče i daju svoj doprinos na najbolji mogući način. Put ka stvaranju inkluzivnijeg sveta zahteva saradnju, svest i kolektivnu posvećenost negovanju potencijala svakog deteta, bez obzira na njegove sposobnosti ili izazove. Zajedničkim naporima se može izgraditi budućnost u kojoj sva deca, bez obzira na svoje sposobnosti, imaju priliku da zablistaju i ostvare svoje snove.

PREPORUKE

Preporuke koje mogu poboljšati podršku i usluge koje se pružaju porodicama dece sa smetnjama u razvoju su:

- *Povećanje institucionalne podrške*: ključno je nezadovoljstvo roditelja u vezi institucionalne podrške. Potrebno je uložiti napore da se poveća dostupnost usluga podrške kao što su savetovanje i informacionih resursa, posebno kroz saradnju između zdravstva, obrazovanja i socijalne zaštite.
- *Poboljšanje koordinacije između sistema podrške*: Roditelji su posebno zabrinuti zbog nedostatka koordinacije između različitih sistema podrške. Uspostavljanje efektivne mreže komunikacije i saradnje između zdravstvenih, obrazovnih i socijalnih radnika će obezbediti sveobuhvatan i integrisan pristup podrške porodicama i zadovoljavanje različitih potreba dece sa smetnjama u razvoju.
- *Proširenje programa za edukaciju roditelja*: Mišljenje velikog broja roditelja da nisu adekvatno informisani u pogledu potreba njihovog deteta, od suštinskog je značaja da oni razvijaju i realizuju posebno osmišljene obrazovne programe za roditelje dece sa smetnjama u razvoju. Ovi programi treba da sadrže različite aspekte, uključujući razumevanje izazova, efikasne roditeljske strategije, pristup odgovarajućim resursima i podsticaj razvoja deteta sa smetnjama u razvoju.
- *Podizanje svesti o postojanju udruženja za podršku*: Iako je značajan broj roditelja upoznat sa određenim članovima udruženja za podršku, još uvek imamo

neobaveštene roditelje. Treba uložiti napore da se podigne svest o ovim udruženjima i njihovim uslugama kroz ciljane informativne kampanje, stimulaciju saradnju sa institucijama i njihovo uključivanje u informativne resurse koji daju roditeljima.

- *Veća finansijska korist*: Prema rezultatima istraživanja, finansijske beneficije koje roditelji dobijaju su nedovoljne. Potrebno je odrediti dodatne finansijske beneficije za podršku porodicama dece sa smetnjama u razvoju, koje će pomoći u zadovoljavanju različitih potreba svoje dece.
- *Promovisanje društvenog prihvatanja*: Roditelji su izrazili potrebu za većim društvenim prihvatanjem osoba sa invaliditetom. Podizanje javne svesti, promovisanje inkluzivnosti na lokalnom nivou zajednice i borba protiv stigmatizacije i diskriminacije može da doprinese stvaranju prihvatljivijeg okruženja za porodice i njihovu decu sa smetnjama u razvoju.
- *Poboljšanje dostupnosti socijalne usluge dnevnih centara i drugih socijalnih usluga*: identifikovana je potreba za više dnevnih centara koji brinu posebno za potrebe dece sa smetnjama u razvoju. Povećanje dostupnost dnevnih centara omogućiće roditeljima predah, prostor za ličnu negu i individualni razvoj.
- *Podrška za poboljšanje mentalnog zdravlja*: Strahovi koje su roditelji izrazili u vezi sa budućnošću njihovog deteta i sopstveno mentalno blagostanje, što je presudno važno je dati prednost podršci mentalnom zdravlju roditeljima i deci. Pružanje savetodavnih usluga, grupe za vršnjačku podršku i raspoloživi resursi mentalnog zdravlja mogu da pomognu u ublažavanju stresa i poboljšanju opšteg stanja, dobit porodica.

LITERATURA

- Zakon za semeјstvo (*Služben vesnik na Republika Makedonija br. 80/1992, 9/1996, 38/2004, 33/2006, 84/2008, 67/2010, 156/2010, 39/2012, 44/2012, 38/2014, 115/2014, 104/2015 i 150/2015, 53/2021, 199/2023*)
- Zakon za zaštita na decata (*Služben vesnik na Republika Makedonija br.23/2013, 12/2014, 44/2014, 144/2014, 10/2015, 25/2015, 150/2015, 192/2015, 27/2016, 163/2017 i Služben vesnik na Republika Severna Makedonija 121/2018, 198/2018. 104/2019, 146/2019, 275/2019*)
- Zakon za socijalna zaštita (*Služben vesnik na Republika Severna Makedonija br. 104/2019, 146/2019, 275/2019, 302/2020, 311/2020, 161/2021, 249/2021, 99/2022, 236/2022, 65/2023*)
- Кескинова, А. (2023). Поддршка и едукација за семејствата на деца со попреченост: истражување на родителските перспективи и препораки. *Годишен зборник*, 76(1), 843-854. <https://doi.org/10.37510/godzbo>
- Mitchell, W., & Sloper, P. (2001) Quality in Services for Disabled Children and their Families: what can theory, policy and research on children's and parents' views tell us? *Children and Society*, 15(4), 237-252. <http://dx.doi.org/10.1002/chi.658>
- Miller, N. B. (1994). *Nobody's perfect: Living & growing with children who have special needs*. Baltimore, MD: Brookes.
- Ustav na Republika Makedonija (Služben vesnik na RM br. 52/91, 1/92, 31/98, 91/01, 84/03, 107/05, 3/09, 49/11, 6/19, 36/19)*
- United Nations Children's Fund. (2021). *Seen, Counted, Included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. UNICEF.

ULOGA RAVNATELJA SREDNJOŠKOLSKE USTANOVE U RADU S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA

THE ROLE OF THE PRINCIPAL OF A SECONDARY SCHOOL INSTITUTION IN WORKING WITH STUDENTS WITH DISABILITIES

Antonija BUKŠA

Škola za trgovinu i modni dizajn Rijeka, Rijeka, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Cilj rada je pridonijeti načinima na koje ravnatelj može unaprijediti rad s učenicima s teškoćama. U tu svrhu u ovom je radu predstavljena praksa koja se pokazala vrlo uspješnom a obuhvaća načine na koji ravnatelj, kao odgovorna osoba ali i, između ostalog, kao pedagoški voditelj škole, može doprinijeti ne samo uspješnom savladavanju znanja i vještina učenika s teškoćama već i sazrijevanju djeteta u samosvjesnu i snažnu mladu osobu koja će svojim stavovima, znanjem, radom, te djelovanjem doprinijeti boljitku društva i zajednice u kojoj živi. Svrha rada je potaknuti ravnatelje srednjoškolskih ustanova na osmišljavanje, planiranje i organiziranje konkretnih načina rada i suradnje između pedagoga (stručnog suradnika), razrednika (odnosno nastavnika) i ravnatelja. Rad se bazira na dugogodišnjoj primjeni, nadogradnji određene prakse u srednjoškolskoj ustanovi koja se pokazala kao kvalitetan način postizanja pozitivnih rezultata u radu s djecom s poteškoćama. Rezultati ovakvog organiziranja rada pokazali su da na brži, lakši i svrsishodniji način pomažu nastavnicima, stručnim suradnicima i ravnateljima u komuniciranju i međusobnoj suradnji, a samim time smanjuje se „prazni hod“ te su šumovi u komunikaciji svedeni na minimum. Izrazi koji se koriste u ovom radu, a imaju rodno značenje, koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski rod.

Ključne riječi: učenici s teškoćama, unapređivanje rada, srednja škola, ravnatelji, poticanje, nova praksa, suradnja, organizacija rada, uključivanje

ABSTRACT

The goal of the project is to contribute to ways in which the principal can improve work with students with disabilities. For this purpose, this paper presents a practice that has proven to be very successful and includes ways in which the principal, as a responsible person but also, among other things, as a pedagogical leader of the school, can contribute not only to the successful mastering of knowledge and skills, but also to the maturation of the child in a self-aware and strong young person who will contribute to the betterment of society and the community in which he lives with his attitudes, knowledge, work and actions. The purpose of the work is to encourage principals of secondary schools to design, plan and organize specific ways of working and cooperation between pedagogues (professional associate), class teachers (that is, teachers) and principals. The work is based on the long-term application, upgrading of certain practice in a secondary school institution, which proved to be a quality way of achieving positive results in working with children with difficulties. The results of organizing work in this way have shown that they help teachers, professional associates and principals in communication and mutual cooperation in a faster, easier and more efficient way, thus reducing "idling" and noise in

communication is reduced to a minimum. The terms used in this paper, which have a gender meaning, are used neutrally and refer equally to men and women.

Key words: students with disabilities, improve work, secondary school, encourage, principals, implement new practice, cooperation, organizing work, inclusion

UVOD

Uspješne škole trebaju učinkovito vodstvo, upravljanje i administraciju.
Tri elementa su isprepletena. Jedno bez drugog ne može uspjeti”
(Izješće Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj, 2020.)

Srednjoškolski nastavnici i stručni suradnici posljednji su odgajatelji u sustavu. Obrazovanje, osim što je pravo svakog čovjeka, ima temeljnu važnost za pojedince, obitelj, zajednicu i društvo te za povećanje konkurentnosti u svijetu koji se brzo mijenja. Stoga je ključno da škole budu mjesta inspiracije, inovacija i postignuća, te da pomažu učenicima da ostvare svoj puni potencijal. Ravnatelji imaju ključnu ulogu u ostvarenju ovih ciljeva i aktivnosti. Uloga ravnatelja srednje škole je takva da svojim radom, stavom i utjecajem na međuljudske odnose u radnom okruženju daje obol ne samo školi kao instituciji već i potiče određene aktivnosti koje imaju utjecaj na razvoj škole kao živog organizma. Kvalitetan rad s učenicima koji imaju teškoće ovisi o brojnim čimbenicima, kao što su odgovarajući pristup, stručnost učitelja, suradnja i redovita komunikacija s roditeljima i stručnim timom, kontinuirana podrška stručnjaka i institucija, pozitivno i fleksibilno ustrojeno okruženje te kontinuirano praćenje napretka i postignuća djeteta s teškoćama.

Postaviti odgovarajuće temelje za suradnju, urediti praksu po kojoj će se postupati, poticati usavršavanja, suradnju, pratiti razvoj i postignuća učenika tijekom srednjoškolskog obrazovanja zadaće su i odgovornost ravnatelja. Zadaća ravnatelja, kao poslovnog i stručnog voditelja školske ustanove time je teža i kompliciranija što ne postoji nikakvo usavršavanje, priprema ili licenca koja bi ga pripremila i omogućila mu stjecanje određenih znanja i vještina prije stupanja na tu zahtjevnju dužnost.

- Kakva je, dakle, zadaća ravnatelja škole, osim suradnje s roditeljima, skrbnicima, domovima za smještaj učenika, Centrom za socijalnu skrb, drugim ustanovama i institucijama....?
- I kakva je uopće uloga ravnatelja škole u sustavu pomaganja i podrške djeci s poteškoćama?
- Što ona/on mogu učiniti kako bi mikroklimu svoje škole što bolje pripremili i prilagodili izazovima rada s djecom kojoj je takva pomoć neophodna?
- Da li ravnatelj, iako ne sudjeluje u neposrednom odgojno – obrazovnom radu s djecom, može biti aktivni sudionik tog procesa?
- S kojim se problemima i preprekama susreće prilikom implementacije tih aktivnosti?
- Što valja poduzeti kako bi im se pomoglo i omogućilo da na učinkovit način budu u mogućnosti pružati potporu i aktivno osmišljavati planove i aktivnosti rada s učenicima s poteškoćama?

Polazne točke s kojih ćemo pokušati sagledati odgovore jesu:

- Komunikacija s roditeljima učenika s teškoćama,
- Suradnja s nastavnicima i stručnim suradnicima,
- Stručna usavršavanja u području rada s učenicima s teškoćama,
- Osmišljavanje, organiziranje i provođenje aktivnosti za nastavnike, učenike s teškoćama i njihove roditelje,
- Praćenje napretka učenika.

ULOGE RAVNATELJA SREDNJE ŠKOLE – RAVNATELJ KOORDINATOR

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 156/23) ravnatelj je poslovodni i stručni voditelj školske ustanove koji je odgovoran za zakonitost rada i stručni rad škole. Ravnatelj je poslovodni i pedagoški rukovoditelj škole, a njegov rad obuhvaća praćenje i primjenu zakona i propisa, upravljanje ljudskim resursima, upravljanje financijama, donošenje internih akata, nabava sredstava i opreme, planiranje i organiziranje rada. Jedna od najvažnijih zadaća ravnatelja su pedagoški poslovi a koji se odnose na praćenje i unapređivanje nastave, analiza ostvarenih odgojno – obrazovnih rezultata, profesionalna orijentacija, stručno usavršavanje nastavnika, vrednovanje pedagoškog rada te rad s učenicima s teškoćama u razvoju.



Slika 1. Ravnatelj koordinator

Figure 1. School principal - coordinator

U tom smislu:

- Ravnatelj škole može poboljšati poučavanje i učenje oblikovanjem organizacijske strukture, školske klime i nastavničkih praksi,
- Ravnatelj može unaprijediti rad svoje institucije suradnjom s drugim školama i lokalnim zajednicama,

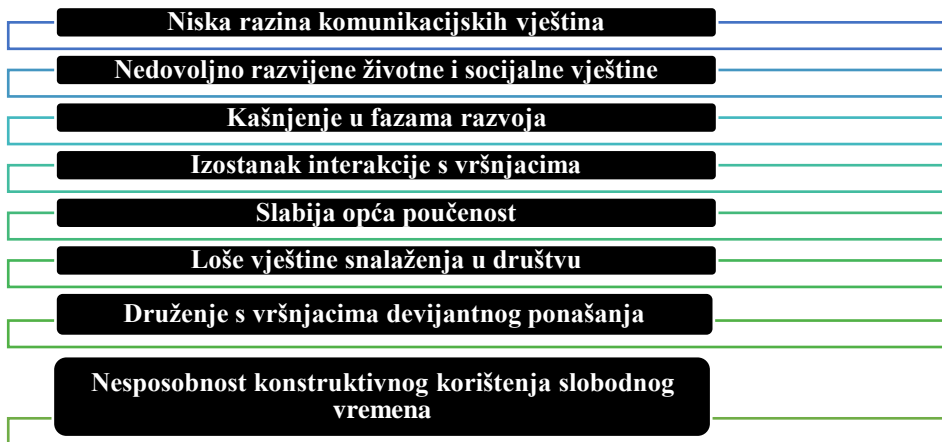
- S jedne strane ravnatelj postaje koordinatorom između škole, lokalnih vlasti i sustava, a s druge strane postaje koordinatorom između učenika i djelatnika škole te između djelatnika škole.

Od ravnatelja se očekuje da čim stupi na dužnost treba znati poticati nastavnike, učenike i sve djelatnike škole, odnosno steći njihovo povjerenje, usmjeravati ih na zajedničko ostvarenje ciljeva vezanih uz razvoj škole. Njegovo ponašanje treba se temeljiti, osim na profesionalnim znanjima, vještinama, na radnoj etici, i na uključivanje svih djelatnika u rad škole, prihvaćanje različitih ideja, rješavanje sukoba, davanje podrške, ulaganje napora u stvaranje pozitivnog ozračja u školi....

Koje su to, dakle, kompetencije ravnatelja srednjoškolske ustanove?

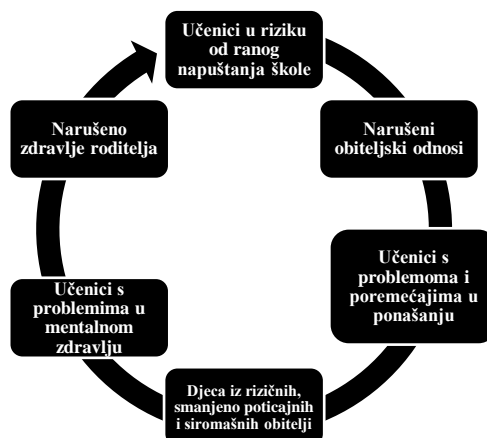
- a) Osobne kompetencije – obuhvaća doživljavanje i reagiranje ravnatelja, marljivost, odlučnost, odgovornost, povjerenje i iskrenost. Ove se kompetencije odnose na karakterne osobine ravnatelja koje mu pomažu (ili odmažu) da dobro obavlja svoj posao.
- b) Stručne kompetencije – obuhvaćaju stručno – pedagoška znanja, razumijevanje razvoja učenika, umijeće planiranja i programiranja pedagoškog rada, znanja i područja savjetodavnog rada te umijeće vrednovanja pedagoškog rada. Ove kompetencije podrazumijevaju poznavanje zakona i propisa (ne samo iz područja odgoja i obrazovanja učenika). Stručne su kompetencije temelj donošenja odluka, izrade internih akata, programa i planiranja aktivnosti odgojno – obrazovnog i svih ostalih procesa u školi.
- c) Socijalna kompetencija – psiholozi ju definiraju kao sposobnost mudrog ponašanja u međuljudskim odnosima, a djelomično ima veze s bontonom, odnosno pravilima lijepog ponašanja. Socijalna kompetencija podrazumijeva vrline kao što su ljubaznost, obazrivost i aktivno slušanje. Karakteristike ravnatelja s razvijenim socijalnim kompetencijama jesu motivacija suradnika, svrsishodna komunikacija i rješavanje problema i kreativan rad.
- d) Razvojna kompetencija – uključuje osmišljavanje i implementiranje misije i vizije škole, plana razvoja škole, razvijanje aktivnosti za profesionalno usavršavanje, poticanje razmjene iskustava i suradničke atmosfere...
- e) Akcijska kompetencija – svakako je „najnapornija“ kompetencija ravnatelja jer sažima sve prethodne i definira prirodu njegovog djelovanja. Ona, između ostalog, predviđa preuzimanje rizika (često i s neizvjesnim ishodom), upravljanje resursima (financijskim, ljudskim...), organizaciju usavršavanja nastavnika, uklanjanje prepreka, provođenje aktivnosti za nastavnike, učenike, roditelje, stvaranje poticajnog i pozitivnog okruženja... (Staničić, 2006).

Podaci Hrvatskog registra osoba s invaliditetom za 2023. godinu pokazuju da je izdano 51.960 rješenja o primjerenom obliku školovanja. Oštećenja glasovno – govorne komunikacije i specifične teškoće učenja, višestruka oštećenja i mentalna oštećenja najčešće su specificirani uzroci koji određuju potrebu primjerenog oblika školovanja (Izvešće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj, 2023).



Slika 2. Područja odstupanja učenika
Figure 2. Areas of student deviation

Djetetom i učenikom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u hrvatskom se odgojno-obrazovnom sustavu smatra svako dijete koje ima teškoće u učenju, znatno veće od svojih vršnjaka, zbog čega je tom djetetu i učeniku potrebna posebna odgojno-obrazovanja podrška (Eurydice network, URL1). Dijete i učenik i s teškoćama su ona djeca i učenici čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njihovo puno i učinkovito sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu na ravnopravnoj osnovi s ostalim učenicima, a proizlaze ponajprije iz tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija, a potom i otežano svladavanja nastavnih sadržaja (u učenju) ili otežane prilagodbe školskim zadacima i aktivnostima (emocionalne smetnje i smetnje u ponašanju) (Eurydice network, URL1).



Slika 3. Ranjive skupine učenika
Figure 3. Vulnerable groups of students

Prema podacima Svjetske zdravstvene organizacije oko 20% mladih do 18 godine ima neki oblik emocionalnih, razvojnih ili ponašajnih problema, a oko 50% poremećaja mentalnog zdravlja počinje prije 14 godine. Ako tome pridodamo činjenicu da tek svako peto dijete prima neki oblik podrške razvidno je da rad s djecom s poteškoćama treba neprestano unaprjeđivati i razvijati.

Svrha ovog rada je upoznati se sa načinom na koji ravnatelj može sudjelovati u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama i mogućnostima uvođenja novih, učinkovitijih pristupa koji bi rezultirali njihovim napretkom u savladavanju znanja i vještina.

KOMUNIKACIJA RAVNATELJA S RODITELJIMA UČENIKA S TEŠKOĆAMA

Komunikacija ravnatelja s roditeljima u pravilu se događa rijetko, a osim na Vijeću roditelja, tematskim roditeljskim sastancima i sl., vezana je uz određene specifične situacije s učenikom i slično. Najvažniju i najodgovorniju ulogu u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u školi ima nastavnik. On osigurava primjerene oblike nastave uzimajući u obzir potrebe i mogućnosti učenika, planira i programira nastavne sadržaje, organizira nastavni rad, metode, bira didaktička sredstva, vrednuje rad učenika. Kvalitetan rad s učenicima koji imaju teškoće ovisi o brojnim čimbenicima, kao što su odgovarajući pristup, stručnost učitelja, suradnja i redovita komunikacija s roditeljima i stručnim timom, kontinuirana podrška stručnjaka i institucija, pozitivno i fleksibilno ustrojeno okruženje te kontinuirano praćenje napretka i postignuća djeteta s teškoćama. S ovog aspekta mogli bismo zaključiti da je uloga ravnatelja ograničena činjenicom da nije u svakodnevnom i redovitom kontaktu s učenikom pa je njegov utjecaj na gore navedene aktivnosti minimalan. Stvarnost je, međutim, drugačija.

U srednjoškolskom obrazovanju, programi odgoja i obrazovanja za djecu s teškoćama u razvoju odnose se na:

1. redovite programe uz individualizirane postupke,
2. redovite programe uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke.

Redoviti program uz individualizirane postupke (tzv. individualizirani pristup) namijenjen je učenicima koji mogu svladati redoviti nastavni plan i program bez sadržajnog ograničavanja, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci u radu. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane programe određuje učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu svladavati nastavni plan i program bez sadržajnog ograničavanja te im je potreban individualizirani pristup u radu i sadržajna prilagodba. Pri tome se redoviti program sadržajno i metodički prilagođava učeniku sukladno sposobnostima i sklonostima učenika te zahtijeva smanjivanje opsega nastavnih sadržaja. Ovakvi pristupi provode se u odnosu na vrstu teškoće kao i karakteristike i samostalnost učenika. prilagodba ne mora činiti za cjelokupnu nastavu i sve predmete, nego samo za one s kojima učenik ima teškoću u savladavanju sadržaja.

Prilikom upisa učenika u prvi razred srednje škole u sustavu e – upisa moguće su dvije situacije:

- a) Vidljivo je da učenik ima određene teškoće te će, na samom početku nastavne godine roditelji dostaviti odgovarajuću dokumentaciju u srednju školu. Nastavnici će, sukladno tome, prilagoditi nastavne sadržaje.

b) Dijete je u osnovnoj školi imalo teškoće te postoji dokumentacija po kojoj se postupalo. Međutim, prilikom upisa u prvi razred u sustavu e – upisa nije vidljiva dokumentacija o teškoćama učenika te se dijete upisuju po redovitom programu. Kada počne nastavna godina, moguće je da se pokaže potreba za prilagodbom programa. U tom će slučaju razrednik u dogovoru sa stručnim suradnikom pozvati roditelje da dostave potrebnu dokumentaciju sukladno kojoj će se dalje postupati u odgoju i obrazovanju učenika.

U oba je slučaja vrlo važno da ravnatelj bude upoznat sa situacijom te da bude pravovremeno obaviješten o potrebama učenika od strane razrednika i stručnog suradnika. Važno je reći da u okolnostima kada Razredno vijeće utvrdi da je u interesu djeteta potreban drugačiji pristup, razgovor s roditeljima je od velike važnosti. Osim razrednika i stručnog suradnika pedagoga uputno je da se inicijalnom razgovoru pridruži i ravnatelj.

Kako za učenika, tako i za roditelje prijelaz u novu, nepoznatu sredinu može biti vrlo stresno i zahtjevno, pogotovo ako se radi o učeniku s poteškoćama. Zbog toga je potrebno, da ravnatelj, kao čelnik institucije, uredi praksu po kojoj će, u razgovoru s roditeljima na početku nastavne godine, zajedno sa razrednikom i pedagogom objasniti roditeljima proceduru suradnje, ukloniti možebitne teškoće, te će obje strane (roditelji i razrednik te stručni suradnik u ime škole) moći izraziti svoja očekivanja vezano uz napredak učenika. Naravno da to ne znači da će ravnatelj prisustvovati svakom sastanku s roditeljima tijekom godine, niti da će na svakodnevnoj osnovi biti izravno uključen u rad s učenicom. Inicijalni sastanak, kada zajedno sa stručnim suradnikom odluči da je potreban, će, odmah na početku djetetova srednjoškolskog obrazovanja, osim odnosa suradnje i međusobnog uvažavanja, odrediti i praksu po kojoj će se postupati u odgoju i obrazovanju djeteta.

SURADNJA S NASTAVNICIMA I STRUČNIM SURADNICIMA

Uloga razrednika vrlo je zahtjevna. Razrednik je najvažnija osoba u školi u očima učenika i roditelja. Spona je između učenika, roditelja, nastavnika, stručnih službi i ravnatelja. Njegov rad, osim stručnosti, predstavlja i zahtijeva i humanost te brigu o dobrobiti učenika. Ovo potonje pogotovo dolazi do izražaja ako dijete ima poteškoće ili se nalazi u problemu. Razrednik je osoba koja dijete prati i upozna je od prvoga dana i čija je dužnost spremno reagirati i usmjeravati kada to situacija zahtijeva.

Suradnja razrednika, kao i svih nastavnika, i stručnih suradnika jedan je od temelja kvalitetnog odgoja i obrazovanja učenika. Stručni suradnik posjeduje znanja i vještine koje u pravom trenutku dati svrsishodnu i kvalitetnu pomoć razredniku i nastavnicima. Njihova kontinuirana suradnja uvjet je podrške učeniku i ima izravan utjecaj na napredovanje djeteta.

Roditelji su motivirani za napredak i uspješno usvajanje znanja i savladavanje pa je roditeljska uključenost prilika nastavniku da sazna korisne podatke o učenikovom sazrijevanju. Roditeljska prisutnost ne bi trebala biti samo na razini obostranog informiranja jer je uključenost roditelja preduvjet uspješnog odgoja i obrazovanja djeteta. Suradnja i potpora roditeljima olakšava rad nastavnicima i stručnom suradniku pa je potrebno i roditelje osvijestiti o važnosti te suradnje i uključenosti u svakodnevnicu djeteta.

Kakvu, dakle, ulogu u tom segmentu ima ravnatelj srednje škole?

Uloga, poslovi i zadaci koje imaju ravnatelj i stručni suradnik pedagog u nekim se segmentima poklapaju. Ravnatelj i pedagog surađuju kroz individualni ali i timski rad. Njihova suradnja usmjerena je na osiguranje stabilnog i kvalitetnog funkcioniranja škole kao zajednice u kojoj će učenici osim stjecanja znanja i vještina, usvajati i zdrave navike, pozitivne vrijednosti, razvijati svoje sklonosti, sposobnosti te pozitivan odnos prema životu i drugim ljudima. Kako se radi o bliskoj suradnji na svakodnevnoj osnovi vrlo je važno utvrditi pravila i područja te suradnje odnosno područja rada i odgovornosti kako ne bi došlo do preklapanja to jest „nepokrivenih područja“. Kada su u pitanju učenici s poteškoćama njihov rad i aktivnosti trebaju biti pomno isplanirani: ravnatelj škole mora na početku školske raspolagati relevantnim podacima a sve kako bi mogao isplanirati aktivnosti vezane uz rad i praćenje uspjeha učenika.

Pedagog i razrednik će izložiti činjenično stanje, izreći će svoje stručne stavove i prijedloge, s kojima ravnatelj mora biti upoznat. Ravnatelj će, uzimajući u obzir podatke o vrsti teškoća učenika, na temelju prijedloga i sugestija stručnog suradnika pedagoga, izraditi strategiju a pedagog plan aktivnosti za rad s učenicima s teškoćama za tu školsku godinu. Njihova sadržajna suradnja nastavit će se tijekom cijele školske godine. Pedagog će imati slobodu u radu, praćenju i osmišljavanju rada i suradnje s učenicima i roditeljima a sve uz potporu ravnatelja.

Može se zaključiti kako je dobra i učestala komunikacija glavni preduvjet za svrsishodan rad s učenicima s teškoćama. Ravnatelj i pedagog bi trebali komunicirati često te tako rješavati sve poteškoće, ali i podijeliti zadovoljstvo i uspjeh praćenja i rada s učenicima s teškoćama.

STRUČNA USAVRŠAVANJA U PODRUČJU RADA S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA

Uspješnost osobnih nastojanja da se djetetu omogući napredak uvelike ovisi o stručnom usavršavanju svih dionika tog procesa. U tom smislu zadaća je ravnatelja da potiče takva usavršavanja sukladno potrebama svojih zaposlenika. Unaprjeđenje pedagoškog, didaktičko-metodičkog i psihološkog obrazovanja doprinosi podizanju kvalitete rada, unapređuje kvalitetu rukovođenja odgojno- obrazovne ustanove iz područja psihologije i pedagogije (usmjerene na konkretno rješavanje problema), metodičke teme, kurikulumi i njihova provedba u nastavi, zakonodavstvo i propisi.

Valja imati na umu da nastavnici strukovnih predmeta ne završavaju fakultete čiji ih studijski programi temeljem svojih ishoda učenja i izlaznih kompetencija pripremaju za nastavničku profesiju. Postoji mogućnost da stručno usavršavanje promatraju isključivo kroz usavršavanje u svojoj struci ali ne i u području pedagogije, psihologije, didaktike i metodike. Također, jedan od problema s kojim se ravnatelj može susresti je nezainteresiranost nastavnika i stručnih suradnika za stručna usavršavanja. Uzroci mogu biti razni: udaljenost mjesta održavanja, neatraktivnost i/ili preopćenitost tema, i slično. U stručna usavršavanja potrebno je uključiti sve nastavnike bez obzira na motivaciju i dob. Za ravnatelja predstavlja izazov motivirati nastavnike i stručne suradnike za usavršavanje. Jedan od načina za postizanje tih ciljeva je i podizanje svijesti o uspostavljanju više razine kvalitete i uspješnosti škole kao institucije kojoj pripadaju, te međusobne aktivne, kontinuirane i konstruktivne suradnje.

OSMIŠLJAVANJE, ORGANIZIRANJE I PROVOĐENJE AKTIVNOSTI ZA NASTAVNIKE, UČENIKE S TEŠKOĆAMA I NJIHOVE RODITELJE

Jedna od glavnih zadaća odgojno-obrazovnog procesa je poticanje inkluzivnih vrijednosti, odnosno uključivanje djece bez obzira na njihove različitosti. Zadaća je ravnatelja razvijati poticajno i pozitivno ozračje i organizirati rad tako što će nastavnicima i stručnim suradnicima dati prostora za osmišljavanje, organiziranje, pripremu aktivnosti i programa. U školama postoje različiti programi i aktivnosti koji predviđaju poticanje učenika na stvaralaštvo, stjecanje znanja i umijeća prema njihovim individualnim interesima i sposobnostima, a klasično je njihova podjela na jezično-umjetnička, prirodoslovno-matematička, sportsko-zdravstveno-rekreacijska, njegovanje nacionalne i kulturne baštine, očuvanje prirode i okoliša, promicanje zdravog načina života, društveno-humanističke. One mogu imati interdisciplinarni karakter, biti vezane uz neki projekt. Te su aktivnosti najčešće neobavezne za učenike i oni s više ili manje entuzijazma u njima sudjeluju. Djeca većinu svog vremena provode sa svojim vršnjacima te oni čine važno socijalno okruženje u razvoju. Adolescenti u okruženju vršnjaka formiraju sliku o sebi, uče se dijeliti, surađivati i međusobno pomagati, odnosno razvijaju svoju socijalnu kompetenciju. Vršnjačka skupina bitan je izvor socijalnih informacija, pa izoliranje pojedinca iz nje, usporeva njegov daljnji socijalni razvoj i stjecanje iskustva s vršnjacima (Katz & McClellan, 2005). Ti programi i aktivnosti, međutim, mogu biti pokretačka snaga koja će učenicima pomoći u njihovom psihofizičkom razvoju i uključenosti u svoju sredinu. Pažljivo osmišljavanje, planiranje i razrada tih planova, te suradnja nastavnika u njihovoj realizaciji, trebala bi biti obavezan dio školskog kurikulumu. Uputno je da se već pri kraju nastavne godine (ako ne i prije) počnu razrađivati ideje za novu školsku godinu a sve kako bi ti planovi mogli kvalitetno zaživjeti i biti predstavljeni učenicima i roditeljima.

PRAĆENJE NAPRETKA UČENIKA

Praćenje napretka učenika puno je više od ocjenjivanja. Praćenje napretka podrazumijeva sagledavanje svih činjenica i podataka vezanih uz učenika: treba uzeti u obzir dokumentacije o teškoćama iz osnovne škole (ako je predana), voditi računa o mogućnostima i osobitostima psihofizičkog razvoja djeteta, te uvažavati prilike i sredinu u kojoj učenik živi i uči. Nužno je da u cijeli proces praćenja napretka budu aktivno uključeni roditelji. Da bi takva praksa zaživjela potrebno je da ravnatelj uspostavi mehanizme kvartalnog izvještavanja u obliku sastanaka (osim redovitih sjednica Razrednog vijeća) tijekom kojeg će stručni suradnik pedagog, razrednik i ravnatelj raspraviti o postignutim rezultatima i napredovanju djeteta. Posebnu pažnju treba posvetiti razradi i konkretizaciji vrednovanja uspjeha učenika, odnosno ustanoviti metodologiju po kojoj će se pratiti napredak učenika: motivacija, sposobnosti učenika, suradnja s drugim učenicima i nastavnicima, poimanje sebe. Ovakva praksa pomoći će kod pravovremenog detektiranja problema u savladavanju gradiva, usporevanja u usvajanju vještina, emotivnim odnosima prema drugim učenicima, nastavnicima, gradivu, okolini u kojoj boravi, nedostatku motivacije. Na taj će se način uspostaviti kontinuitet, a na temelju bilješki, zapažanja i prijedloga pomoći, usmjeriti te pružiti podršku djetetu. Nemaju sva djeca jednake sposobnosti; manjak jedne ili nekoliko njih

ne čini ga lošim učenikom. Smisao obrazovanja i odgoja je prepoznati psihofizičke kvalitete djeteta te ga podupirati i usmjeravati, pratiti razvoj i vrednovati napredak. Da bi u tome bili uspješni potrebno je uspostaviti redovitu suradnju između ravnatelja, pedagoga i razrednika. Ravnatelj će utemeljiti načine i mehanizme kojima će se ne samo prevenirati već i primijeniti metode i postupci pravovremene pomoći učeniku.

ZAKLJUČAK

Prema podacima Svjetske zdravstvene organizacije oko 20% mladih do 18 godine ima neki oblik emocionalnih, razvojnih ili ponašajnih problema, a oko 50% poremećaja mentalnog zdravlja počinje prije 14 godine. Kvalitetan rad s učenicima u srednjoj školi koji imaju teškoće ovisi o brojnim čimbenicima, kao što su odgovarajući pristup, stručnost učitelja, suradnja i redovita komunikacija s roditeljima i stručnim timom, kontinuirana podrška stručnjaka i institucija, pozitivno i fleksibilno ustrojeno okruženje te kontinuirano praćenje napretka i postignuća djeteta s teškoćama.

U školama su razvijeni sustavi podrške i suradnje i praćenja učenika od strane razrednika, stručnih suradnika i nastavnika. Međutim, svaka je škola živi organizam koji ima drugačije načine rada i mehanizme, izražavanja te potpore, uređenja međuljudskih odnosa, suradnje, te u tom se kontekstu može činiti da je uloga ravnatelja u radu i praćenju napretka učenika s teškoćama svedena na minimalnu. Također, moglo bi se voditi pogrešnom pretpostavkom da ravnatelj treba biti uključen tek kad se pojave određeni problemi i poteškoće. Međutim, angažirani ravnatelj može na mnoge korisne načine doprinijeti uspostavljanju djelotvorne prakse u radu s učenicima koji imaju poteškoće, komunikaciji svih dionika procesa, prevenciji nesporazuma. Kako se radi o bliskoj suradnji sa pedagogom i razrednikom na svakodnevnoj osnovi vrlo je važno utvrditi pravila i područja te suradnje odnosno područja rada. Kada su u pitanju učenici s poteškoćama njihov rad i aktivnosti trebaju biti pomno isplanirani: ravnatelj škole mora na početku školske raspolagati relevantnim podacima a sve kako bi mogao planirati strategije vezane uz rad i praćenje uspjeha učenika.

Uloga ravnatelja škole u radu s učenicima s poteškoćama je da predlaže, odlučuje, potiče, usmjerava te pruža podršku razrednicima, nastavnicima i stručnim suradnicima u međusobnoj komunikaciji, razradi planova, programa i aktivnosti kojima će se omogućiti učenicima ne samo da osvijeste i prepoznaju svoje sposobnosti, sklonosti, da razvijaju motorička znanja, već i da bolje razumiju i iskazuju osjećaje i stavove, uspostavljaju pozitivne interakcije s okolinom, uče iz socijalnih kontakata, učinkovito reaguju na poteškoće te, napokon, ostvaruju bolji uspjeh u školi.

LITERATURA

- Katz, L. G. i McClellan, D. E. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije* [Fostering children's social competence]. Zagreb: Educa.
- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
- Izvjeshće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj* (2023). Hrvatski zavod za javno zdravstvo. <https://www.hzjz.hr/periodicne-publikacije/izvjesce-o-osobama-s-invaliditet-om-u-republici-hrvatskoj-2023-g/>
- URL1. Eurydice network <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hr/national-education-systems/croatia/uključenje-djece-i-učenika-s-posebnim-potrebama-u-redoviti>

STAVOVI OPŠTE POPULACIJE PREMA AKADEMSKOJ I DRUŠTVENOJ INKLUZIJU DJECE I MLADIH SA INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

ATTITUDES OF THE GENERAL POPULATION TOWARD THE ACADEMIC AND SOCIAL INCLUSION OF CHILDREN AND YOUTH WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Milena NIKOLIĆ¹, Stevan ŠEATOVIĆ², Medina VANTIĆ-TANJIĆ¹

¹Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina

²Javna ustanova Centar „Sunce“, Prijedor, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Istraživanja stavova prema vaspitno-obrazovnoj inkluziji djece i mladih sa intelektualnim teškoćama su značajno zastupljena, ali uglavnom obuhvataju direktne učesnike procesa, dok nedostaje istraživanja stavova opšte populacije. Cilj istraživanja je ispitati stavove opšte populacije prema akademskoj i društvenoj inkluziji djece i mladih sa intelektualnim teškoćama, te ispitati da li postoje razlike u stavovima u odnosu na karakteristike ispitanika i varijable u vezi intelektualnih teškoća. Uzorak je činilo 155 ispitanika, a stavovi su ispitani skalom Postavke za integraciju (njem. *Einstellungen zur Integration – EZI*). Za ispitivanje razlika korišten je Mann-Whitney U test i Kruskal-Wallis H test. Rezultati su pokazali da su stavovi opšte populacije prema vaspitno-obrazovnoj inkluziji blago pozitivni, sa tendencijom ka neutralnim. Prema obrazovnim ishodima inkluzije je blago negativan stav, dok je prema društvenim blago pozitivan. Ispitanici srednje stručne spreme ispoljavaju najpozitivniji stav prema obrazovnim ishodima inkluzije, dok ispitanici koji svoje znanje o intelektualnim teškoćama procjenjuju kao srenje i loše ispoljavaju pozitivniji stav prema inkluziji uopšte, kao i prema obrazovnim i društvenim ishodima inkluzije. Ispitanici koji imaju manje učestale kontakte sa osobama sa intelektualnim teškoćama ispoljavaju pozitivniji stav prema obrazovnim ishodima inkluzije. Postoji mogućnost da je na rezultate uticala struktura uzorka, pa je istraživanje potrebno ponoviti na reprezentativnijem uzorku. Rezultati ukazuju na potrebu permanentne edukacije šire javnosti o inkluziji i mogućnostima njezine implementacije u praksi.

Ključne riječi: opšta populacija, akademska inkluzija, društvena inkluzija, stav, intelektualne teškoće

ABSTRACT

Research on attitudes towards the educational inclusion of children and young people with intellectual disabilities is represented but mainly includes direct participants in the process, while there is a lack of research on the attitudes of the general population. The study goal is to examine the general population's attitudes towards the academic and social inclusion of children and youth with intellectual disabilities and to examine whether there are differences in attitudes about the characteristics of the respondents and variables related to intellectual disabilities. The sample consisted of 155 respondents, and attitudes were examined using the Attitudes for Integration scale (German *Einstellungen zur Integration – EZI*). Differences were tested with the Mann-Whitney U test and the Kruskal-Wallis H test. The results showed that the general population's

attitudes towards educational inclusion are slightly positive, with a tendency towards neutral. The attitude towards the educational outcomes of inclusion is negative, while towards the social outcomes, it is positive. Respondents with a secondary vocational education show the most positive attitude towards the educational outcomes of inclusion. Respondents who assess their knowledge of intellectual disabilities as poor express a more positive attitude towards inclusion in general as towards the educational and social outcomes of inclusion. Respondents with less frequent contact with people with intellectual disabilities show a more positive attitude toward the educational outcomes of inclusion. There is a possibility that the sample structure influences the results, so the research should be repeated on a more representative sample. The results indicate the need for permanent education of the public about inclusion and the possibilities of its implementation in practice.

Key word: general population, academic inclusion, social inclusion, attitude, intellectual disabilities

UVOD

Posljednjih nekoliko decenija, tačnije od održavanja Svjetske konferencije o posebnim potrebama u obrazovanju koja se održana u Salamci 1994. godine, širom svijeta se u naučnim i stručnim krugovima vode debate o tome kako implementirati inkluziju na svim nivoima obrazovanja (Kiuppis & Hausstätter, 2014, prema Kiuppis, 2018). Temelje njezine implementacije na nacionalnim nivoima dala je Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom (UN, 2006), koju je ratificirala i Bosna i Hercegovina 2010. godine. Međutim, vaspitno-obrazovna inkluzija u našoj zemlji još uvijek se ne implementira na primjeren način i u korist djece i mladih sa invaliditetom. Posebno su marginalizirana djeca i mladi sa intelektualnim teškoćama, te se susreću sa nizom barijera prilikom ostvarivanja prava na vaspitno-obrazovnu inkluziju. Neke od barijera su nespremnost nastavnika da pruže podršku djeci sa intelektualnim teškoćama u redovnim školama, kao i izostanak podrške samim nastavnicima (Memišević & Hodžić, 2011), nepostojanje ili neadekvatna stručna podrška (UNICEF, 2017), sporadično izdvajanje za asistente u nastavi, loši prostorni i materijalni uslovi, neadekvatno provođenje inkluzije itd. (Somun Krupalija, 2017). Jedna od ključnih prepreka uspješne implementacije vaspitno-obrazovne inkluzije su i stavovi sudionika u procesu, a što potvrđuju mnogobrojna istraživanja.

U istraživanjima su ispitivani stavovi svih učesnika procesa inkluzije i to nastavnika, stručnih saradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila, roditelja obje grupe djece (djece sa teškoćama i djece tipičnog razvoja), vršnjaka itd., ali uglavnom prema inkluziji djece sa teškoćama uopšte. Vrlo je malo istraživanja usmjereno na ispitivanja stavova prema inkluziji djece sa intelektualnim teškoćama. Malobrojna istraživanja pokazuju kontradiktorne rezultate. Stavovi nastavnika prema inkluziji djece sa intelektualnim teškoćama se kreću od pozitivnih (Memišević & Hodžić, 2011), preko neutralnih (Aldhafeeri, 2021), do negativnih (Abdelhameed, 2015) osobito prema inkluziji djece sa umjerenim i težim intelektualnim teškoćama (Alquraini, 2012). U odnosu na vrstu teškoće istraživanja pokazuju da nastavnici ispoljavaju najnegativniji stav prema inkluziji djece sa intelektualnim teškoćama (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Scruggs & Mastropieri, 1996). Pozitivnije stavove prema inkluziji djece sa intelektualnim teškoćama u odnosu na nastavnike ispoljavaju specijalni

edukatori i rehabilitatori (Arcangeli et al., 2020). Rezultati istraživanja o stavovima roditelja djece sa intelektualnim teškoćama prema inkluziji su nekonzistenti, pa u nekim istraživanjima roditelji ispoljavaju generalno pozitivan stav (Sharafudeen et al., 2022) odnosno žele da njihov dijete pohađa redovan razred (Mavropalias, Alevriadou, & Rachanioti, 2019), dok u drugim negativan stav (Abdelhameed, 2015). Roditelji djece tipičnog razvoja ispoljavaju generalno pozitivan stav prema inkluziji djece sa intelektualnim teškoćama uopšte, ali najnegativniji stav ispoljavaju prema inkluziji djece sa težim intelektualnim teškoćama (de Boer & Munde, 2015; Shyam & Sharma, 2023). Pored pomenutih direktnih učesnika inkluzije i njihovih stavova, vrlo su važni i stavovi opšte populacije, kao indirektnih učesnika u procesu inkluzije. Razumijevanje stajališta javnosti važan je faktor u razvoju i evaluaciji politike inkluzivnog obrazovanja (Burge, Ouellette-Kuntz, & Hutchinson, 2008). Međutim, malo je istraživanja stavova opšte populacije prema inkluziji djece i mladih sa intelektualnim teškoćama. Istraživanja su uglavnom usmjerena na ispitivanje stavova opšte populacije prema osobama sa intelektualnim teškoćama (Orm, Blikstad-Blumenthal, & Fjermestad, 2023; Mirete et al., 2020; Scior et al., 2010; Morin et al., 2013; Slater et al., 2020). Istraživanja uglavnom pokazuju da pozitivnije stavove prema osobama sa intelektualnim teškoćama ispoljavaju oni koji imaju iskustva u kontaktu (Orm et al., 2023), osobe ženskog spola (Orm et al., 2023), mlađe životne dobi (Orm et al., 2023; Morin et al., 2013) i višeg stupnja obrazovanja (Morin et al., 2013; Slater et al., 2020). U nekim istraživanjima spol (Benomir, Nicolson, & Beail, 2016) i kontakt (Mirette et al., 2020) se nisu pokazali značajnim prediktorom stavova. Značajni prediktori stavova je i entička pripadnost (Scior et al., 2010; Benomir, Nicolson, & Beail, 2016).

Malobrojna istraživanja stavova opšte populacije prema vaspitno-obrazovnoj inkluziji djece sa intelektualnim teškoćama pokazuju da su stavovi uglavnom negativni (Jury et al., 2021; Schwab et al., 2012; Sipahutar, 2019). Uočavaju se i blago pozitivni stavovi koji pokazuju da je 52% za inkluzivni oblik obrazovanja ove djece, dok ih je 42% za specijalno obrazovanje (Burge et al., 2008). Scior i suradnici (2020) ispitujući mišljenje opšte populacije (na globalnom nivou) o inkluzivnom obrazovanju nalaze da uprkos generalnom načelnom slaganju sa inkluzijom, u mnogim zemljama javnost i dalje smatra da su specijalne ustanove najbolje za zadovoljavanje potreba djece i mladih sa intelektualnim teškoćama. Istraživanje stavova opšte populacije prema inkluziji provedeno na prostoru Bosne i Hercegovine na uzorku od 85 ispitanika pokazuje da su stavovi ispitanika prema vaspitno-obrazovnoj inkluziji osoba sa intelektualnim teškoćama pozitivni (Vantić-Tanjić, Musić, Nikolić i Imširović, 2016a). Na temelju pegleda istraživanja uočava se da nedostaje istraživanja koja su se fokusirala na stavova opšte populacije prema inkluziji djece i mladih sa intelektualnim teškoćama. Također, istraživanje koje je iz naše zemlje nije u saglasnosti sa istraživanjima iz drugih zemalja.

Glavni cilj istraživanja je ispitati stavove opšte populacije prema akademskoj i društvenoj inkluziji djece i mladih sa intelektualnim teškoćama. Podcilj je ispitati postojanje razlika u stavovima u odnosu na neke karakteristike ispitanika (pol, dob, stepen obrazovanja, roditeljski status, mjesto stanovanja, socio-ekonomske uvjete života, radni status, zanimanje) i u odnosu na intelektualne teškoće (raniji kontakt i

učestalost istog sa osobama sa intelektualnim teškoćama, prisutnost intelektualnih teškoća u porodici i samoprocjenu znanja o intelektualnim teškoćama).

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja formiran je od 155 ispitanika opšte populacije iznad 18 godina starosti, oba pola, sa prostora Bosne i Hercegovine. Uzorak je formiran neprobabilističkim uzorkovanjem ispitanika, a koristilo se prigodno, dobrovoljno i lančano uzorkovanje. Na temelju prigodnog uzorkovanja u uzorak su uključeni studenti kao i specijalni edukatori i rehabilitatori. Dobrovoljnim uzorkovanjem je prikupljen dio ispitanika putem poslanog otvorenog poziva preko društvenih mreža za učestvovanje u istraživanju. Dio uzorka dobijen je i lančanim uzorkovanjem jer su učesnici pozvani da dijele poziv putem društvenih mreža svojim prijateljima. U uzorku su zastupljenije žene (72.3%) u odnosu na muškarce (27.7%). Najveći procenat ispitanika je životne dobi između 31 i 40 godina (34.8%), zatim životne dobi između 18 i 22 godine (25.8%), potom životne dobi između 23 i 30 godina (23.9%), dok je najmanje ispitanika životne dobi preko 51 godine (15.5%). U odnosu na stepen obrazovanja najviše je ispitanika sa srednjom stručnom spremom (56.1%), zatim ispitanika sa visokom stručnom spremom (43.9%). Djecu nema 55.5% ispitanika, dok njih 44.5% ima djecu. Zaposlenih je 67.7%, dok je 32.2% nezaposlenih. U odnosu na zanimanje najveći procenat su učenici/studenti 27.7%, zatim nastavna djelatnost 18.7%, poslovi u zdravstvu 15.5%, administrativni poslovi 13.5, uslužne djelatnosti 9.7%, zanatska i tehnička zanimanja kao i inženjerska sa po 3.9%, pomažuće profesije 3.2%, te najmanje je penzionera i djelatnosti u poljoprivredi sa po 1.9%. Najveći broj ispitanika dolazi iz grada, njih 60.6%, dok je sa sela 39.4%. Uvjete života kao dobre procjenjuje 65.8% ispitanika, kao prosječne 32.9%, a kao loše 1.3%. Raniji kontakt sa osobama sa intelektualnim teškoćama imalo je 76.8% ispitanika, dok isti nije imalo 23.2% njih. U odnosu na učestalost kontakta 44.5% navodi da rijetko ima kontakt sa osobama sa intelektualnim teškoćama, 27.7% svakodnevno, 12.9% nema kontakta, 10.3% sedmično, te 4.5% jednom mjesečno. Većina ispitanika, njih 83.2%, navodi da u bližoj ili široj obitelji nema osoba sa intelektualnim teškoćama, dok 16.8% ima. Najveći procenat ispitanika, njih 58.7%, procjenjuje svoje znanje o intelektualnim teškoćama kao srednje, kao loše njih 26.5%, te kao visoko njih 14.8%.

Mjerni instrument

Stavovi opšte populacije prema akademskoj i društvenoj inkluziji djece i mladih sa intelektualnim teškoćama ispitani su skalom Postavke za integraciju (njem. *Einstellungen zur Integration – EZI*, Kunz, Luder, & Moretti, 2010). Autori navode da je skala nastala kao adaptacija i prijevod dvije skale koje su najčešće korištene na međunarodnom nivou za mjerenje stavova prema inkluziji i to Skale za procjenu stavova roditelja prema inkluziji (engl. *Parent Attitude Toward Inclusion Scale*, Bryer et al., 2004) i Skale za procjenu stavova nastavnika prema inkluziji (*Teacher Attitude Toward Inclusion Scale*, Stanley et al., 2003). EZI ima za cilj evaluaciju kognitivne komponente stava i ima dvije subskale: Obrazovni ishodi inkluzije - OII (čini je ukupno sedam ajtema – 1, 4, 5, 6, 8, 9 i 10) i Društveni ishodi inkluzije - DII (čini je ukupno četiri ajtema – 2, 3, 7 i 11). Ajtemi u subskali Obrazovni ishodi učenja su fokusirani na ishode učenja i

kvalitetu nastave (primjer ajtema “Što više vremena djeca sa posebnim obrazovnim potrebama provode u razredu, to im je bolja podrška.”). Ajtemi subskale Društveni ishodi inkluzije se fokusiraju na uticaj inkluzije na društveni život učenika sa teškoćama u razvoju (primjer ajtema „Kada bi deca sa posebnim obrazovnim potrebama provodila više vremena u redovnim učionicama, stekla bi prijatelje među svojim drugovima iz razreda.“). Ajtemi se ocjenjuju na Likertovoj skali od šest stepeni (1 = u potpunosti se ne slažem do 6 = u potpunosti se slažem) gdje veći broj bodova ukazuje na pozitivnije stavove. Tri varijable (2, 3 i 6) su date u negativnom obliku i boduju se inverzno. Skala je do sada primjenjivana na prostoru Švicarske, Austrije i Njemačke. Tako Kunz i sardnici (2010) izvještavaju o ukupnoj unutrašnjoj konzistentnosti od $\alpha = 0.85$. na švicarskom uzorku, dok na austrijskom uzorku Schwab i saradnici (2012) izvještavaju o ukupnoj unutrašnjoj konzistentnosti $\alpha = 0.87$. Lücke i Grosche (2018) na uzorku u Njemačkoj izvještavaju o ukupnoj unutrašnjoj konzistentnosti $\alpha = 0.91$, te za subskalu OII $\alpha = 0.90$ i za subskalu DII $\alpha = 0.82$., dok subskale imaju koeficijent korelacije $r = 0.64$ ($p < .001$). Raspon rezultata se kreće od 11 do 66. Srednji rezultat sumarne varijable je 38.5, dok je srednji rezultat subskale Obrazovni ishodi inkluzije (OII) 24.5 i subskale Društveni ishodi inkluzije (DII) 14. Ukupna unutrašnja pouzdanost skale na uzorku istraživanja je $\alpha = 0.85$, te na subskali OII $\alpha = 0.81$ i na subskali DII $\alpha = 0.72$. Unutrašnja konzistentnost skale na sumarnoj varijabli i subskali OII je dobra, dok je na subskali DII prihvatljiva. Za potrebe istraživanja skala je prevedna na naš jezik, a da bi se ispitala valjanost prijevoda, koristio se standardni pristup povratnog prijevoda. Skala je za potrebe istraživanja adaptirana na način da je u varijablama pojam djeca sa posebnim obrazovnim potrebama (njem. *Kinder mit besonderen pädagogischen*) zamjenjen terminom djeca i mladi sa intelektualnim teškoćama.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u novembru i decembru 2023. godine. Upitnik je prigodnom uzorku (studenti i specijalni edukatori i rehabilitatori) podijeljen u tekstualnoj verziji i popunjavao je metodom papir-olovka, dok je elektronska verzija Upitnika podjeljena putem društvenih mreža, te je popunjavana i predavana online. Uz Upitnik je dato informirano obavještenje ispitanicima o svim bitnim detaljima istraživanja (cilju, anonimnosti, mogućnosti odustajanja od istraživanja), te je popunjavanjem Upitnika smatrano da je ispitanik pristao na temelju informiranog pristanka učestvovati u istom. U kontekstu ovog istraživanja vaspitno-obrazovna inkluzija djece i mladih sa intelektualnim teškoćama podrazumijeva fizički smještaj djece i mladih sa intelektualnim teškoćama u redovne škole, njihovu socijalnu inkluziju sa vršnjacima tipičnog razvoja i njihovu participaciju u uobičajnim aktivnostima učenja i sticanja iskustva. Definicija je prethodila Upitniku odnosno ispitanik je prije popunjavanja Upitnika morao pročitati navedenu definiciju i u kontekstu iste popuniti Upitnik.

Metode obrade podataka

Rezultati Kolmogorov-Smirnov testa za sumarnu varijablu su statistički značajni ($KS = 0,088$, $df = 155$, $p = 0,005$) i rezultati značajno odstupaju od normalne raspodjele. Za testiranje razlika dihotomih varijabli (pol, stepen obrazovanja, roditeljski status, radni status, mjesto stanovanja, raniji kontakt i prisutnost intelektualnih teškoća u porodici) korišten je Mann-Whitney U test, dok je za testiranje razlika politomnih varijabli (dob,

zanimanje, socio-ekonomski uvjeti života, učestalost kontakta i samoprocjena znanja o intelektualnim teškoćama) korišten Kruskal-Wallis H test.

REZULTATI

Tabela 1. Stavovi opšte populacije prema akademskoj i društvenoj inkluziji djece i mladih sa intelektualnim teškoćama

Table 1. Attitudes of the general population towards the academic and social inclusion of children and youth with intellectual disabilities

| Stavovi | AS | SD |
|----------------------------------|-------|------|
| Obrazovni ishodi inkluzije (OII) | 24.29 | 6.25 |
| Društveni ishodi inkluzije (DII) | 15.54 | 3.49 |
| Sumarna varijabla stavova | 39.83 | 8.77 |

Rezultati predstavljeni u Tabeli 1. pokazuju da na sumarnoj varijabli skale opšta populacija postiže AS = 39.83 što je malo iznad srednjeg rezultata skale koji iznosi 38.5, pa su stavovi opšte populacije prema inkluziji djece i mladih sa intelektualnim teškoćama blago pozitivni sa tendencijom ka neutralnim. Na subskali OII srednji rezultat je AS = 24.29 i isti je blago ispod srednjeg rezultata subskale koji iznosi 24.5, pa su stavovi prema akademskim ishodima inkluzije blago negativni. Srednji rezultat na subskali DII iznosi AS = 15.54 i iznad je srednjeg rezultata ove subskale koji iznosi 14, pa su stavovi prema društvenim ishodima blago pozitivni.

Tabela 2. Razlike u stavovima prema akademskoj i društvenoj inkluziji u odnosu na dihotome varijable
Table 2. Differences in attitudes towards academic and social inclusion in relation to dichotomous variables

| Varijable | Stav | Mann-Whitney U | p |
|----------------------------------|----------|----------------|--------------|
| Spol | OII | 2390.50 | 0.944 |
| | DII | 2332.00 | 0.760 |
| | Stav_SUM | 2384.00 | 0.923 |
| Stepen obrazovanja | OII | 2393.00 | 0.041 |
| | DII | 2911.00 | 0.865 |
| | Stav_SUM | 2572.50 | 0.164 |
| Roditeljski status | OII | 2695.50 | 0.388 |
| | DII | 2753.50 | 0.513 |
| | Stav_SUM | 2621.00 | 0.257 |
| Radni status | OII | 2509.00 | 0.656 |
| | DII | 2584.00 | 0.875 |
| | Stav_SUM | 2590.50 | 0.895 |
| Mjesto stanovanja | OII | 2692.00 | 0.520 |
| | DII | 2729.00 | 0.611 |
| | Stav_SUM | 2710.00 | 0.565 |
| Raniji kontakt | OII | 1708.00 | 0.065 |
| | DII | 1938.50 | 0.386 |
| | Stav_SUM | 1772.00 | 0.116 |
| Intelektualne teškoće u obitelji | OII | 1549.50 | 0.540 |
| | DII | 1652.00 | 0.904 |
| | Stav_SUM | 1611.50 | 0.753 |

Rezultati Mann-Whitney U testa (Tabela 2.) pokazuju da statistički značajne razlike u stavovima opšte populacije prema inkluziji djece i mladih sa intelektualnim teškoćama postoje samo na varijabli stepen obrazovanja i to na subskali OII ($U = 2393.00$, $p = 0.041$). Na varijablama spol, roditeljski status, radni status, mjesto stanovanja, raniji kontakt i intelektualne teškoće u porodici ne postoje statistički značajne razlike ni na sumarnoj varijabli kao ni na subskalama. Međutim, na varijabli raniji kontakt na subskali OII statistička značajnost zahtjeva pažnju, jer je nešto malo iznad prihvatljive statističke značajnosti ($p = 0.065$).

Tabela 3. Srednji rang stavova prema akademskoj inkluziji u odnosu na stepen obrazovanja
Table 3. Mean rank of attitudes towards academic inclusion regarding the level of education

| Stav | Varijabla | N | Mean Rank | Sum of Ranks | |
|------|--------------------|-------|-----------|--------------|---------|
| OII | Stepen obrazovanja | VSS | 68 | 69.69 | 4739.00 |
| | | SSS | 87 | 84.49 | 7351.00 |
| | | Total | 155 | | |
| | Raniji kontakt | da | 119 | 74.35 | 8848.00 |
| | | ne | 36 | 90.06 | 3242.00 |
| | | Total | 155 | | |

Rezultati u Tabeli 3. pokazuju da na varijabli stepen obrazovanja najviši srednji rang na subskali OII postižu ispitanici sa srednjom stručnom spremom ($MR = 84.49$) odnosno oni ispoljavaju pozitivniji stav prema obrazovnim ishodima inkluzije djece i mladih sa intelektualnim teškoćama u odnosu na ispitanike sa visokom stručnom spremom. Na varijabli raniji kontakt najviši srednji rang na subskali OII postižu ispitanici koji nisu imali raniji kontakt sa osobama sa intelektualnim teškoćama ($MR = 90.06$).

Tabela 4. Razlike u stavovima prema akademskoj i društvenoj inkluziji u odnosu na politomne varijable

Table 4. Differences in attitudes towards academic and social inclusion regarding the polytomous variables

| Varijable | Stav | Kruskal-Wallis H | df | p |
|-------------------------------|----------|------------------|----|--------------|
| Dob | OII | 0.94 | 3 | 0.815 |
| | DII | 1.83 | 3 | 0.608 |
| | Stav_SUM | 0.19 | 3 | 0.979 |
| Zanimanje | OII | 12.96 | 9 | 0.164 |
| | DII | 8.35 | 9 | 0.500 |
| | Stav_SUM | 12.35 | 9 | 0.194 |
| Socio-ekonomski uvjeti života | OII | 2.05 | 2 | 0.358 |
| | DII | 1.65 | 2 | 0.438 |
| | Stav_SUM | 2.15 | 2 | 0.341 |
| Učestalost kontakta | OII | 9.46 | 4 | 0.051 |
| | DII | 3.91 | 4 | 0.419 |
| | Stav_SUM | 6.84 | 4 | 0.145 |
| Samoprocjena znanja o IT | OII | 8.78 | 2 | 0.012 |
| | DII | 9.04 | 2 | 0.011 |
| | Stav_SUM | 9.12 | 2 | 0.010 |

Rezultati predstavljeni u Tabeli 4. pokazuju da statistički značajne razlike u stavovima opšte populacije prema inkluziji djece i mladih sa intelektualnim teškoćama na varijabli samoprocjena znanja o intelektualnim teškoćama postoje na sumarnoj varijabli ($H = 9.12$, $p = 0.012$), kao i na subskali OII ($H = 8.78$, $p = 0.012$) i subskali DII ($H = 9.04$, $p = 0.011$). Na varijablama dob, zanimanje, socio-ekonomski uvjeti života i učestalost kontakta nisu pronađene razlike u stavovima. Međutim, na varijabli učestalost kontakta uočava se na subskali OII da je statistička značajnost malo iznad granične vrijednosti ($p = 0.051$).

Tabela 5. Srednji rang stavova prema inkluziji u odnosu na samoprocjenu znanja o intelektualnim teškoćama i učestalost kontakta

Table 5. Mean rank of attitudes towards inclusion regarding the self-assessment of knowledge about intellectual disabilities and frequency of contact

| Varijable | Stav | Razina znanja | N | Mean Rank |
|--------------------------|----------|-----------------|----|-----------|
| Samoprocjena znanja o IT | OII | visoko znanje | 23 | 52.52 |
| | | srednje znanje | 91 | 82.80 |
| | | loše znanje | 41 | 81.65 |
| | DII | visoko znanje | 23 | 58.11 |
| | | srednje znanje | 91 | 76.47 |
| | | loše znanje | 41 | 92.56 |
| | Stav_SUM | visoko znanje | 23 | 52.91 |
| | | srednje znanje | 91 | 80.25 |
| | | loše znanje | 41 | 87.07 |
| Učestalost kontakta | OII | svakodnevno | 43 | 63.02 |
| | | sedmično | 16 | 97.25 |
| | | jednom mjesečno | 7 | 98.50 |
| | | rijetko | 69 | 80.37 |
| | | nemam kontakt | 20 | 79.45 |

U Tabeli 5. uočava se da na varijabli samoprocjena znanja o intelektualnim teškoćama na sumarnoj varijabli stavova najviši srednji rang ($MR = 87.07$) postižu ispitanici koji svoje znanje o intelektualnim teškoćama procjenjuju kao loše odnosno oni ispoljavaju najpovoljniji stav prema inkluziji djece i mladih sa intelektualnim teškoćama. Na subskali OII najviši srednji rang ispoljavaju ispitanici koji svoje znanje o IT procjenjuju kao srednje ($MR = 82.80$), a na subskali DII ispitanici koji svoje znanje procjenjuju kao loše ($MR = 92.56$). Kada je u pitanju varijabla učestalost kontakta na subskali OII najviši srednji rang ispoljavaju ispitanici koji kontakt sa osobama sa intelektualnim teškoćama imaju jednom mjesečno ($MR = 98.50$), a najlošiji srednji rang imaju ispitanici koji imaju svakodnevni kontakt ($MR = 63.02$).

DISKUSIJA

Istraživanja stavova opšte populacije prema vaspitno-obrazovnoj inkluziji djece i mladih sa onesposobljenjem su iznimno rijetka i uglavnom se stav opšte populacije procjenjuje kroz individualne ajteme (Schwab et al., 2012). Stoga je cilj ovoga rada bio ispitati stavove opšte populacije prema inkluziji djece i mladih sa intelektualnim teškoćama sa

osvrtno na stavove prema akademskoj i društvenoj inkluziji. Također, željelo se ispitati da li određene karakteristike ispitanika, kao i njihovo poznavanje intelektualnih teškoća i osoba koje imaju ovu teškoću utiče na stavove.

Rezultati istraživanja su pokazali da su stavovi opšte populacije prema inkluziji djece i mladih sa intelektualnim teškoćama generalno gledano blago pozitivni sa tendencijom ka neutralnim. Dobijeni rezultati potvrđuju neka ranija istraživanja stavova opšte populacije prema inkluziji osoba s intelektualnim teškoćama u našoj zemlji (Vanti-Tanjić i sur., 2016a). Istraživanja iz drugih zemalja pokazuju da su stavovi opšte populacije prema inkluziji osoba s intelektualnim teškoćama u Francuskoj i Indoneziji negativni (Jury et al., 2021; Sipahutar, 2019), dok se u Austriji ova populacija nalazi na drugom mjestu negativnih stavova jer su negativniji stavovi prema inkluziji djece i mladih sa emocionalnim poremećajima (Schwab et al., 2012). Istraživanje iz SAD-a (Burge et al., 2008), nešto starije, pokazuje da 52% ispitanika opće populacije smatra da je neki oblik inkluzivnog obrazovanja pogodniji za učenike sa intelektualnim teškoćama, dok ih 42% smatra da je povoljnije specijalno obrazovanje. Naime, rezultati ovog istraživanja pokazuju da su i dalje aktuelni podaci istraživanja iz SAD-a te da su stavovi opšte populacije prema inkluziji djece i mladih sa intelektualnim teškoćama i dalje blago pozitivni. Međutim, iznenađuju podaci iz zapadne Europe (Francuska i Austrija) gdje se pokazuje da su stavovi negativni, te se postavlja pitanje na koji način se implementira vaspitno-obrazovna inkluzija u Europi i da li je Europa učinila dovoljno na implementaciji inkluzivne politike, kulture i prakse? Također, postavlja se pitanje da li je razlog ovakvih rezultata vrsta teškoće u razvoju? Dostupna istraživanja stavova opšte populacije prema inkluziji osoba sa invaliditetom općenito pokazuju uglavnom pozitivne stavove (Kuntz et al., 2010; Schwab et al., 2012). Međutim i u istraživanju Schwab i saradnika (2012) napominje se da su dobijene vrijednosti bile bizu srednjih vrijednosti, pa se rezultati tumače kao „oprezno“ slaganje. Dakle, može se uočiti da su stavovi opšte populacije prema inkluziji osoba s invaliditetom generalno blago pozitivni sa tendencijom ka neutralnim, što je zabrinjavajuće.

Rezultati pokazuju da su stavovi prema društvenim ishodima inkluzije blago pozitivni, dok su stavovi prema obrazovnim ishodima inkluzije blago negativni. Razlog ovakvih rezultata moguće je objasniti strukturom uzorka, jer značajan broj ispitanika čine defektolozi i drugi profili koji rade posebnim ustanovama, kao i studenti edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta, te je moguće da su njihova iskustva u radu i kontakti sa ovim osobama uticala na nešto negativniji stav prema akademskoj inkluziji. Drugi mogući razlog je broj varijabli u skali koji se odnosi na društvene ishode inkluzije koji iznosi četiri, dok je broj za obrazovne ishode sedam. U budućim istraživanjima bi bilo poželjno provjeriti dobijene rezultate na reprezentativnijem uzorku, te proširiti i broj varijabli za društvene ishodne inkluzije.

Stavovi opšte populacije prema obrazovnim ishodima se razlikuju u odnosu na stepen obrazovanja, te ispitanici sa srednjom stručnom spremom u odnosu na ispitanike sa visokom stručnom spremom ispoljavaju pozitivniji stav. Ovakvi rezultati mogu se objasniti već pomenutom strukturom uzorka, jer značajan procenat visokoobrazovani osoba čine defektolozi i visokoobrazovani stručnjaci drugih profila koji rade u posebnim ustanovama pa je moć da su njihova iskustva utjecala na nešto negativnije stavova prema obrazovnim ishodima inkluzije kod visokoobrazovanih osoba. Zbog ovakvih rezultata bilo bi poželjno ispitati stavove defektologa prema akademskoj inkluziji djece

i mladih s intelektualnim teškoćama, te uporediti stavove defektologa koji rade u posebnim ustanovama i onih koji rade u redovnim školama.

Razlike u stavovima nisu utvrđene u odnosu na spol, dob, zanimanje, socio-ekonomske uvjete života, roditeljski status, radni status, mjesto stanovanja, raniji kontakt, učestalost kontakta i intelektualne teškoće u obitelji. I u ranijim istraživanjima stavova prema inkluziji djece i mladih sa intelektualnim teškoćama u našoj zemlji nisu utvrđene razlike u spolu (Vantić-Tanjić i sar., 2016a), kao ni u odnosu na prisustvo intelektualnih teškoća u porodici (Vantić-Tanjić i sar., 2016b). U drugim istraživanjima (Schwab et al., 2012) nalazi se da spol i dob utiču na stavove opšte populacije prema vaspitno-obrazovnoj inkluziji, pa stariji ispitanici i ispitanici ženskog spola ispoljavaju pozitivnije stavove. Navedeni autori također nalaze da najnegativnije stavove prema vaspitno-obrazovnoj inkluziji ispoljavaju učenici u odnosu na druge grupe, a navedeni rezultati se povezuju sa njihovom dobi (u pitanju su mlađe osobe). S druge strane Burge i saradnici (2008) nalaze da su nivo obrazovanja i spol značajni samo kod starije dobne grupe (od 45 do 64 godine).

Raniji kontakt nije se pokazao značajnim ni u istraživanju Sipahutar (2019), dok se u istraživanju Burge i saradnika (2008) nalazi da poznavanje nekoga sa intelektualnim teškoćama, a da nije član porodice, utiče pozitivno na stavove. Kada je u pitanju kontakt treba imati na umu i druge aspekte kontakta koji utiču na stavove a to su jednak status osoba koje su u kontaktu, saradnja, zajednički ciljevi i podrška od društvenih i institucionalnih autoriteta (Alpor, 1979, prema Sipahutar, 2019). Navedeno potvrđuju dobijeni rezultati kada je u pitanju raniji kontakt i učestalost kontakta i obrazovni ishodi inkluzije. Iako dobijene razlike nisu statistički značajne ni za raniji konatkt ($p = 0,065$) ni za učestalost kontakta (na samoj su granici $p = 0,051$) bitne su za prokomentirati. Naime, najpozitivniji stav prema obrazovnim ishodima inkluzije ispoljavaju ispitanici koji nisu imali raniji kontakt i oni koji imaju kontakt sa osobama sa intelektualnim teškoćama jednom mjesečno. Zanimljivo je da lošiji rezultat postižu oni koji su imali raniji kontakt i to svakodnevni. Dakle, svakodnevni kontakt nije garancija pozitivnih stavova. U budućim istraživanjima bi bilo poželjno procijeniti i druge aspekte kontakta kao što su status u kontaktu, saradnja, zajednički ciljevi, podrška i sl. Svakodnevni kontakt (27,7% ispitanika) u ovom uzorku uglavnom su imali defektolozi i drugi zaposleni u posebnim ustanovama, jer je dio prigodnog uzorka prikupljen iz posebne ustanove koja pruža usluge edukacije i rehabilitacije osoba sa umjerenim i težim intelektualnim teškoćama. Navedeno je moglo utjecati na dobijene rezultate, te je iste potrebno provjeriti u budućim istraživanjima i na reprezentativnijem uzorku.

U ovom istraživanju zanimanje nije uticalo na stavove, dok Sipahutar (2019) nalazi da pozitivnije stavove ispoljavaju ispitanici iz zanimanja koja su u vezi sa obrazovanjem, ali pozitivniji stav imaju ispitanici sa nekvalificiranim/polukvalificiranim zanimanjima u vezi obrazovanja. Uzorak u odnosu na zanimanje je bio prilično neujednačen, jer je zastupljenost nekih zanimanja bila vrlo mala pa je moguće da je i to uticalo na rezultate. Rezultati su pokazali da postoje razlike kako na opštem stavu prema inkluziji tako i u odnosu na obrazovne i društvene ishode inkluzije u odnosu na varijablu samoprocjena znanja o intelektualnim teškoćama. Ispitanici koji svoje znanje procjenjuju kao loše ispoljavaju najpozitivniji stav na opštem stavu prema inkluziji i društvenim ishodima inkluzije, dok na subskali obrazovnih ishoda inkluzije najpozitivniji stav ispoljavaju ispitanici koji svoje znanje procjenjuju kao srednje. Generalno, uočava se tendencija da

što ispitanici svoje znanje o intelektualnim teškoćama procjenjuju lošije ispoljavaju i pozitivniji stav prema inkluziji uopšte, kao i prema obrazovnim i društvenim ishodima inkluzije. Istraživanja stavova prema osobama s intelektualnim teškoćama pokazuju nedosljedne rezultate kada je u pitanju znanje o intelektualnim teškoćama. Tako se u nekim istraživanjima nalazi da znanje nije prediktor stavova (McManus, Feyes, & Saucier, 2011), dok u drugima jeste (Kritsotakis et al., 2017).

ZAKLJUČAK

Opšta populacija prema vaspitno-obrazovnoj inkluziji djece i mladih sa intelektualnim teškoćama ispoljava blago pozitivne stavove koji pokazuju tendenciju ka neutralnim. Opšta populacija, sa kognitivnog aspekta stava, više je naklonjena društvenim ishodima inkluzije, nego li obrazovnim ishodima. Ispitanici sa srednjom stručnom spremom ispoljavaju najpozitivniji stav prema obrazovnim ishodima inkluzije. Ispitanici koji svoje znanje o intelektualnim teškoćama procjenjuju srednjim do lošijim imaju pozitivniji stav prema inkluziji uopšte, kao i prema obrazovnim i društvenim ishodima inkluzije. Također, uočava se i tendencija da ispitanici koji nisu imali raniji kontakt i oni koji imaju manje učestale kontakt sa osobama sa intelektualnim teškoćama ispoljavaju pozitivniji stav prema obrazovnim ishodima inkluzije. Ohrabruje rezultat da opšta populacija ispoljava pozitivan stav prema društvenim ishodima inkluzije, jer je kranji cilj procesa rehabilitacije ovih osoba uključivanje u društvenu zajednicu. Međutim, zabrinjava činjenica da su stavovi prema obrazovnim ishodima negativni, jer je obrazovni aspekt inkluzije preduvjet društvenog aspekta. Dobijeni rezultati ukazuju na potrebu planskog i kontinuiranog educiranja javnosti o inkluziji kao kulturi, politici i praksi, a posebno o mogućim ishodima inkluzije. Također, pored edukacije o inkluziji postoji potreba da se opšta populacija upozna i sa karakteristikama djece i mladih sa intelektualnim teškoćama kako bi se što više senzibilizirali. Zabrinjavajuća je i pretpostavka da je struktura uzorka uticala na dobijene rezultate i to zbog većeg udjela specijalnih edukatpra i rehabilitatora i drugih profila koji dolaze iz posebnih ustanova. Ispostavlja se da su oni jednim dijelom doprinjeli tome da stavovi prema obrazovnim ishodima inkluzije budu nešto negativniji. Specijalni edukatori i rehabilitatori trebaju biti ključni implementatori procesa inkluzije, posebno obrazovnih ishoda iste, te je nužno da čvrsto vjeruju u ono što treba da rade. Sudeći prema rezultatima ovog istraživanja to nije tako. Kako bi se provjerili dobijeni rezultati nužno je ispitati stavove specijalnih edukatora i rehabilitatora prema inkluziji, kao i njihovu ličnu spemnost za implementaciju procesa inkluzije kako u redovnim školama tako i u široj društvenoj zajednici.

LITERATURA

- Abdelhameed, H. (2015). Teachers' and Parents' Attitudes toward the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in General Education Schools in Egypt. *The Journal of the International Association of Special Education*, 16, 23-32.
- Aldhafeeri, F. (2021). Attitudes of Male and Female Teachers towards Inclusion of Students with Intellectual Disability in Regular Schools in the State of Kuwait. *Dirasat: Educational Sciences*, 48(1), 235-250. <https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2592>
- Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in*

- Special Educational Needs*, 12(3), 170-182. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x>
- Arcangeli, L., Bacherini, A., Gaggioli, C., Sannipoli, M., & Balboni, G. (2020). Attitudes of Mainstream and Special-Education Teachers toward Intellectual Disability in Italy: The Relevance of Being Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7325. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197325>
- 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>
- Benomir, A.M., Nicolson, R.I. and Beail, N. (2016) Attitudes towards people with intellectual disability in the UK and Libya: A cross-cultural comparison. *Research in Developmental Disabilities*, 51-52, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.009>
- Burge, P., Ouellette-Kuntz, H., & Hutchinson, N. (2008). A quarter century of inclusive education for children with intellectual disabilities in Ontario: Public perceptions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (87), 1-22. <https://cdm.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42768/30628>
- de Boer, A. A., & Munde, V. S. (2015). Parental Attitudes Toward the Inclusion of Children With Profound Intellectual and Multiple Disabilities in General Primary Education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*, 49(3), 179-187. <https://doi.org/10.1177/0022466914554297>
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Jury, M., Khamzina, K., Perrin, A. L., Serour, N., & Guichardaz, E. (2021). What does the French public think about inclusive education? *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 46(4), 362-369. <https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1863773>
- Kiuppis, F. (2018). Inclusion in sport: disability and participation. *Sport in Society*, 21(1), 4-21. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225882>
- Kritsotakis, G., Galanis, P., Papastefanakis, E., Meidani, F., Philalithis, A. E., Kalokairinou, A., & Sourtzi, P. (2017). Attitudes towards people with physical or intellectual disabilities among nursing, social work and medical students. *Journal of clinical nursing*, 26(23-24), 4951-4963. <https://doi.org/10.1111/jocn.13988>
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 3(3), 83-94. <https://doi.org/10.25656/01:9350>
- Lüke, T., & Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 38-53. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548>
- Mavropalias, T., Alevriadou, A., & Rachanioti, E. (2019). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(6), 420-428. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1675429>
- McManus, J. L., Feyes, K. J., & Saucier, D. A. (2010). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(5), 579-590. <https://doi.org/10.1177/0265407510385494>
- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710. <https://doi.org/10.1080/13603110903184001>
- Mirete, A. B., Belmonte, M. L., Mirete, L., & García-Sanz, M. P. (2022). Predictors of attitudes about people with intellectual disabilities: empathy for a change towards inclusion. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(5), 615-623. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1851122>

- Morin, D., Rivard, M., Crocker, A. G., Boursier, C. P., & Caron, J. (2013). Public attitudes towards intellectual disability: a multidimensional perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(3), 279-292. <https://doi.org/10.1111/jir.12008>
- Orm, S., Blikstad-Blumenthal, C., & Fjermestad, K. (2023). Attitudes toward people with intellectual disabilities in Norway. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-7. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2230825>
- Schwab, S., Gebhardt, M., Ederer-Fick, E. M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2012). An Examination of Public Opinion in Austria towards Inclusion. Development of the “Attitudes Towards Inclusion Scale”- ATIS. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 355-371. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2012.691231>
- Scior, K., Hamid, A., Hastings, R., Werner, S., Belton, C., Laniyan, A., Patel, M., & Kett, M. (2020). Intellectual disability stigma and initiatives to challenge it and promote inclusion around the globe. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 17(2), 165-175. <https://doi.org/10.1111/jppi.12330>
- Scior, K., Kan, K. Y., McLoughlin, A., & Sheridan, J. (2010). Public attitudes toward people with intellectual disabilities: a cross-cultural study. *Intellectual and developmental disabilities*, 48(4), 278-289. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.4.278>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74. <https://doi.org/10.1177/001440299606300106>
- Sharafudeen, T., Bollapalli, V. R., Thalathoti, R., & Bollikonda, N. (2022). A Study on the Attitudes of the Parents of Children with Intellectual Disabilities towards inclusion of their children with Normal Children in Inclusive Education set up. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 8146-8163.
- Shyam, D. L. P., & Sharma, G. R. (2023). Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and disabilities in education. *International Development Planning Review*, 22(2), 38-45. <https://idpr.org.uk/index.php/idpr/article/view/5>
- Sipahutar, R. (2019). Public Attitude towards Inclusion of Children with Special Needs in Mainstream Classes in Indonesia. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* (3rd International Conference on Special Education - ICSE), 388, 78-85. <https://www.atlantis-press.com/article/125928832.pdf>
- Slater, P., McConkey, R., Smith, A., Dubois, L., & Shellard, A. (2020). Public attitudes to the rights and community inclusion of people with intellectual disabilities: A transnational study. *Research in Developmental Disabilities*, 105, 103754. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103754>
- Somun Krupalija, L. (2017). *Djeca s invaliditetom u Bosni i Hercegovini: Ja ne mislim da sam drugačija*. World Vision.
- UNICEF (2017). *Situaciona analiza o položaju djece sa poteškoćama u Bosni i Hercegovini*. UNICEF, Bosna i Hercegovina
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. United Nation. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Vantić-Tanjić, M., Musić, D., Nikolić, M., i Imširović, F. (2016a). Stavovi javnog mnijenja prema inkluziji osoba s intelektualnim teškoćama u odnosu na spol. U Vantić-Tanjić M. i Nikolić M. (ur.) „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ tematski zbornik II dio sa VII međunarodne naučno-stručne konferencije (str. 381-391). Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
- Vantić-Tanjić, M., Musić, D., Nikolić, M. i Imširović, F. (2016b). Stavovi javnog mnijenja prema inkluziji osoba s intelektualnim teškoćama u odnosu na njihovo prisustvo u porodici“. U Potić S., Golubović Š. i Šćepanović M. (ur.) „Inkluzivna teorija i praksa“ Tematski zbornik radova međunarodnog značaja (str. 58-64). Društvo defektologa Vojvodine.

SAVREMENE MOGUĆNOSTI ZA PRILAGODAVANJE VIZUELNIH UMETNOSTI SLEPIM I SLABOVIDIM OSOBAMA

CONTEMPORARY POSSIBILITIES FOR ADAPTATION OF VISUAL ARTS TO BLIND AND VISUALLY IMPAIRED PERSONS

Vera VIRIJEVIĆ MITROVIĆ¹, Marija MILANOVIĆ²

¹Akademija tehničko-vaspitačkih strukovnih studija, Niš, Odsek Pirot, Srbija

²Međuopštinska organizacija Saveza slepih Srbije, Niš, Srbija

Pregledni rad

APSTRAKT

Ovaj rad teži da prikaže savremene mogućnosti za prilagođavanje sadržaja vizuelnih umetnosti: slikarstva, vajarstva, filma, performansa, scenske umetnosti i dr. kao i rada u polju vizuelnih umetnosti, tj. likovnog izražavanja za slepe. Radi se o pregledu i analizi dosad učinjenih koraka u adaptaciji sadržaja vizuelnih umetnosti za slepe u regionu i poređenje sa dostignućima u ovom polju u razvijenim zemljama sveta. Savremene tendencije obrazovanja i društvenog aktivizma otvorene su prema inkluziji osoba sa invaliditetom u svim oblastima društvenog života uključujući i kulturna dešavanja i aktivno učešće u umetničkim manifestacijama. Iako poslednjih pet godina postoji tendencija da se pojedinačne muzejske postavke učine pristupačnim za slepe osobe, po pitanju pristupačnosti prakse likovne umetnosti u Srbiji i regionu nije se daleko odmaklo od ručnog rada u obrazovnim institucijama za slepu i slabovidu decu prisutne od druge polovine dvadesetog veka. Rad daje kritički osvrt na ovakvo stanje pasivnosti i podstiče moguće tokove razvoja likovnog izražavanja i vizuelnih umetnosti za slepe. Preporuka je da se na osnovu savremenih tehnologija, inovativnih pristupa postojećim likovnim tehnikama i uvođenjem nove metodike likovnog izražavanja u radu sa slepom i slabovidom decom i mladima postigne otvorenost za originalan umetnički izraz slepih osoba, oslanjajući se na prostorni i taktilni doživljaj, osećaj za ritam i ton kojim se po nekim navedenim teorijama može nadomestiti asocijativnost boje i drugih likovnih elemenata. Zaključak rada je da savremena nauka ne sme odustati od pronalaženja načina kojima će umetnost u svojoj misiji prenošenja estetskih doživljaja, emocija i etičkih poruka biti podjednako dostupna za sve članove zajednice.

Ključne reči: slepe osobe, vizuelna umetnost, multimedijalnost, dostupnost

ABSTRACT

This work aims to show contemporary possibilities for adapting the content of visual arts: painting, sculpture, film, performance art, stage art, etc. as well as work in the field of visual arts, i.e. art expression for the blind. It is about the review and analysis of the steps taken so far in the adaptation of the content of visual arts for the blind in the region and a comparison with the achievements in this field in the developed countries of the world. Contemporary trends in education and social activism are open to the inclusion of people with disabilities in all areas of social life, including cultural events and active participation in artistic events. Although in the last five years there has been a tendency to make individual museum exhibits accessible for blind people, in terms of the accessibility of the practice of fine arts in Serbia and the region, it has not moved far from manual work in educational institutions for blind and partially sighted children

present since the second half of the twentieth century. The work gives a critical review of this state of passivity and encourages possible development courses of artistic expression and visual arts for the blind. It is recommended that on the basis of modern technologies, innovative approaches to existing art techniques and the introduction of a new methodology of artistic expression in working with blind and partially sighted children and young people, openness to the original artistic expression of blind people should be achieved, relying on spatial and tactile experience, a sense of rhythm and tone which, according to some mentioned theories, can replace the associativeness of color and other artistic elements. The conclusion of the paper is that modern science must not give up on finding ways to make art, in its mission of conveying aesthetic experiences, emotions and ethical messages, equally accessible to all members of the community.

Keywords: blind persons, visual arts, multimedia, accessibility

UVOD

U regionu Balkana sve do početka 21. veka smatralo se da slepe osobe mogu da se izraze i da dožive umetnost pre svega kroz književnost i muziku, dok su se likovno stvaralaštvo i vizuelna umetnost ostavljali po strani kao teško dokučivi i nepristupačni za osobe oštećenog vida. Pokušaji da se vizuelna umetnost učini pristupačnim slepim osobama svodili su se na povremenu izradu maketa kulturno-istorijskih objekata od gline i keramike, te u izuzetno retkim slučajevima predstavljanje slikovnica pomoću reljefnih crteža ili izražavanje kroz formu kolaža-mozaika, prvenstveno u ustanovama koje su obrazovale ili okupljale slepe osobe. Početkom 2000-ih pogledi na uključivanje slepih osoba u svet vizuelnih umetnosti su počeli da se menjaju, pa tako umetnost dobija i svoju inkluzivnu i ekspresivnu dimenziju. Ona postaje sredstvo ne samo izražavanja doživljaja okoline, već i komunikacije između umetnika i recipijenta umetničkog dela, kao i sredstvo uključivanja marginalizovanih grupa u život zajednice. Pristupačnost kulture naročito krajem druge decenije 21. veka postaje segment o kome je počelo da se razmišlja i u umetničkim krugovima.

METODOLOGIJA

U radu će biti predstavljeni načini na koje su do sada galerije, muzeji i pojedinačni umetnici nastojali da likovno stvaralaštvo učine pristupačnim slepim i slabovidim osobama, kao i pristupačnost u oblasti filma. Biće dat i pregled pristupačnih filmskih sadržaja, izložbi u periodu 2019 - april 2024. u Srbiji i okruženju i njihovo poređenje sa razvijenim državama sveta poput Ujedinjenog Kraljevstva kao zemlji koja je jedan od lidera u oblasti pristupačnosti u Evropi i Sjedinjenim Američkim državama koje predstavljaju ostatak razvijenog sveta. Kao metod koristiće se uporedna analiza, a pregled pristupačnih umetničkih ostvarenja i događaja biće dat po državama koristeći slične umetničke forme i pristup umetnika kao referencu za redosled prikazivanja. U drugom delu rada data je sinteza naučnih istraživanja o mogućnostima likovnog izražavanja slepih i prikaz prakse u svetu i u regionu, što implicira inovacije u metodici likovnog vaspitanja slepih i slabovidih, iskorake iz ustaljenih načina rada koje su doneli individualni pristupi ostvarenih likovnih umetnika i pedagoga.

U promišljanjima o načinima na koje se vizuelna umetnost može učiniti pristupačna slepim i slabovidim osobama posebno su se istakle metode: audio-deskripcije, izrade 3D

modela pomoću 3D štampača, izrade replika umetničkih dela i multisenzorni pristup, a koristi se i povremeno povećanje nivoa osvetljenosti u galerijama i muzejima.

1. Audio deskripcija (zvučni opis) predstavlja način da se vizuelni sadržaji televizijskih programa, pozorišnih predstava, galerija, muzejskih postavki, filmova i sl, učine pristupačnim slepim i slabovidim osobama. Audio deskripcija predstavlja opisno pripovedanje neverbalnih sadržaja. „U pozorištima, galerijama, muzejima i televizijskim, filmskim i video sadržajima, audio deskripcija je ustvari komentar ili naracija koji slušatelja/icu vodi kroz prikazani sadržaj. Audiodeskriptivni komentari i naracija pritom moraju biti koncizni, sadržati objektivne i relevantne opise scene/okruženja, postavki, govora tela i sl.“ (Adilagić, Kotur Erkić, Alispahić, 2020, 7. str.) Važno je istaći da se audio deskripcija ne sme preklapati sa dijalozima na filmu ili pozorišnim predstavama, pa se umeće tokom pauza u dijalogu. Ideja o opisivanju neverbalnih sadržaja javila se u SAD 1975. godine, a u većoj meri je počela da se koristi početkom 21. veka.

2. 3D štampa kao mogućnost koju pruža savremena tehnologija sve se češće koristi u galerijama i muzejima sa ciljem povećanja njihove pristupačnosti osobama sa oštećenjem vida. Predmeti se skeniraju nakon čega se pomoću 3D štampe napravi njihova replika. Ovakav način prilagođavanja umetnosti je počeo da se koristi u SAD u 2016. godini kada se muzej u Virdžiniji udružio sa univerzitetom Virginia Commonwealth i kada su napravili replike mnogih istorijski značajnih objekata. Poslednjih godina 3D štampa se sve više koristi i u muzejima i galerijama u Srbiji i regionu, zbog toga što su predmeti urađeni na ovaj način po svojoj strukturi i obliku bliski originalu, mogu se dodirivati, a vreme njihove izrade je kraće nego u situaciji kada umetnici ili kustosi prave replike umetničkih predmeta. Sa druge strane 3D štampa kod umetničkih dela složene kompozicije i strukture može biti zahtevna za prepoznavanje predmeta i umetničkih formi naročito za osobe koje su od rođenja slepe, pa se uz 3D štampu koristi i audio deskripcija koja sadrži opis slike, skulpture ili predmeta, a često i vođeno taktilno istraživanje samog dela. Kombinacijom 3D štampe i audio-deskripcije umetnost postaje čitljivija, a iskustvo slepe osobe potpunije. U Srbiji je na ovakav način bila prilagođena izložba autorke Snežane Mišić „Uroš Predić – život posvećen umetnosti i lepoti“ koja je realizovana u periodu oktobar 2022. – januar 2023. u Galeriji Matice Srpske u Novom Sadu.

3. Replike umetničkih dela izrađene od strane umetnika ili kustosa muzeja. Replike se najčešće izrađuju od plastike, gipsa, aluminijuma, granita, sintetičke smole, a presvučeni su glazurom koja odbija prašinu i tragove dodirivanja. Važno je da materijali budu prijatni na dodir što je značajno za osećaj na vrhovima jagodica. Primer za ovakav način prilagođavanja umetnosti je izložba „Vidi, dodirni, oseti“ koja je u periodu oktobar 2022-mart 2023. održana u muzeju Afričke umetnosti u Beogradu, autorke Milice Josimov. Za potrebe izložbe izrađene su replike i interpretacije predmeta koje verno prikazuju odabrane originale. Tako su tkanine naroda Senufo i tkanine naroda Fon iz Benina, radi lakšeg razumevanja, pretvarane u reljefe pri čemu je reljefni prikaz sadržao sve detalje, kao i njihovu različitu teksturu. Skulpture i maske vajane su u proporcijama originala, dok su, kako bi se povećala prepoznatljivost elemenata, prilikom završne obrade pojedini detalji bili pojednostavljeni ili naglašeni.

4. Multisenzorni pristup kako bi se postiglo multisenzorno iskustvo u doživljavanju umetnosti. Ovaj pristup se koristi sa ciljem da se umetnost kod slepih i slabovidih osoba

spozna svim preostalim čulima. Uz 3D modele, replike ili taktilne crteže, audio opise i legende na Brajevom pismu umetničkim delima dodaje i zvučni zapis koji dočarava ambijent same slike. Zvuk ambijenta se obično dodaje uz audio deskripciju, mada može biti i na nosaču zvuka. Na ovaj način slepim osobama su na pomenutoj izložbi „Uroš Predić – život posvećen umetnosti i lepoti“ dočarani ambijenti slika „Vesela braća“ i „Devojka na zdencu“. Opis prve slike pratio je pozadinski zvuk razuzdanih ljudi koji u daljini pričaju i piju, a druga slika je praćena zvukom krčaga koji se razbija. Sa ciljem potpunijeg doživljaja slikama se pridaju i mirisi koji dočaravaju prikazane scene. Tako je muzej u Utrehtu u Holandiji na izložbi „Slepa pega“ 2021. predstavljajući sliku Florisa van Dajka (Floris van Dyck) iz 1610. godine „Mrtva priroda“ na kojoj su nacrtani voće, pecivo i sir pridodao miris zrelog sira. Pored uključivanja preostalih funkcionalnih čula Ferens art galerija (Ferens Art Gallery, Kingston, UK) od 2010. organizuje vođenja sa posebno edukovanim vodičima koji uživo opisuju izložbu tako da ona dobija lični pečat pripovedanja vodiča. Ipak, prilikom organizovanja ovakvih tura treba imati u vidu slobodu i individualnost doživljaja umetničkog dela kod svih recepijenata umetničkih dela, pa i slepih i slabovidnih osoba.

5. Povećanje nivoa osvetljenosti – Da bi očuvali muzejske eksponate mnogi muzeji u svojim prostorijama koriste prigušeno osvetljenje. To može učiniti muzeje manje pristupačnim za slabovide osobe. Uzimajući u obzir ovu činjenicu muzej Meri Rouz (Mery Rose Museum, Portsmut, UK) jednom nedeljno u trajanju od dva sata organizuje muzejske posete sa većim nivoom osvetljenosti nego što je to uobičajeno, a obučeno osoblje je u ovom periodu na raspolaganju posetiocima kako bi im pružilo dodatnu podršku u obilasku izložbe.

Pristupačnost filmske umetnosti u Srbiji i regionu – U Srbiji su prvi koraci u audio deskripciji filmova načinjeni 2005. godine od kada je udruženje slepih „Homer“ počelo da prilagođava sedmu umetnost osobama sa oštećenjem vida. U periodu od 2011. do 2016. godine Radio televizija Srbije je na svom drugom kanalu jednom mesečno emitovala filmove iz strane i domaće kinematografije koji su praćeni audio-deskripcijom i sinhronizacijom. Prema dostupnim podacima sa sajta udruženja „Homer“ ova organizacija je učinila pristupačnim ukupno sedamdeset šest filmova iz strane kinematografije, kao i četiri filma naše produkcije. U periodu od 2007. do 2018. godine održano je deset festivala adaptiranih i sinhronizovanih filmova za slepe u Beogradu, a festival je gostovao u Vršcu, Novom Sadu i Užicu. Danas se audio deskripcijom umetničkih dela, muzejskih postavki i dokumentarnih filmova i serija bavi udruženje Digitas 24 iz Beograda. U Srbiji je u poslednje tri godine urađena audio deskripcija za serije: „Koreni“, „Nečista krv“, „Jutro će promeniti sve“, i „Montevideo bog te video“, dostupne na platformi javnog servisa Radio Televizije Srbije RTS planeta. Pored toga, na programu novosadskog festivala „Uhvati film“, na čijem repertoaru se prikazuju dokumentarni filmovi o osobama sa invaliditetom i filmovi osoba sa invaliditetom, u 2023. sve projekcije su sadržale audio-deskripciju, dok su pre 2023. samo pojedini filmovi prikazani na ovom festivalu sadržali audio-opise.

U Hrvatskoj je prvi put 2014. godine na Hrvatskoj radio televiziji prikazan film reditelja Dejana Asimovića „Moram spavat, anđele“ koji je praćen audio deskripcijom. U avgustu 2019. na trećem kanalu Hrvatske radio-televizije prikazivan je ciklus od četrnaest filmova renomiranih hrvatskih reditelja, dok je 2024. u okviru projekta „Kad sljepi i gluhi rade zajedno“ predstavljen film sa audio deskripcijom „Hakirani krug“. Pored

filmova na kanalu HRT 3 u 2024. godini emitovana je serija sa audio-deskripcijom „Oblak u službi zakona“.

U Crnoj Gori audio deskripcijom filmova bavi se Biblioteka za slijepe Crne Gore. Za razliku od zemalja u okruženju audio deskripcija se odvija uživo odnosno uporedo sa prikazivanjem filma. Na ovaj način u 2023. i 2024. godini adaptirano je preko deset igranih filmova iz zemlje i okruženja. Projekcije su se odvijale u prostoru Biblioteke za slijepe Crne Gore u Podgorici, a povremeno su projekcije filmova praćenih audio-deskripcijom uživo bile organizovane i u Baru.

Kada je reč o Bosni i Hercegovini projekcije filmova sa audio deskripcijom se uglavnom organizuju na festivalima. Prvi film sa audio deskripcijom „Dobar dan za posao“. prikazan je 2018. godine na Sarejevo film festivalu. Pored toga u 2019. na drugom izdanju AJB Doc Festivala prikazan je dokumentarni film „Trenner“ koji je bio adaptiran za slepe osobe.

Za razliku od Srbije i država u regionu u kojima se projekcije filmova sa audio deskripcijom organizuju povremeno i najčešće se odvijaju u prostorijama organizacija koje okupljaju slepe i slabovide osobe, u razvijenim zemljama poput SAD i Ujedinjenog kraljevstva, koje su u našem radu uzete za uporednu analizu, ovakve projekcije su deo redovnih repertoara pojedinih bioskopa i dostupne su na nedeljnom i mesečnom nivou. Pored toga, na repertoarima u ovim državama prikazuju se aktuelni filmovi praćeni audio deskripcijom, pa za razliku od publike na Balkanu slepi ljubitelji sedme umetnosti mogu pratiti aktuelni bioskopski repertoar. U našem regionu audio deskripcija za odabrane filmove radi se godinu-dve, a za mnoge filmove i sa mnogo većim protokom vremena nakon njihovih bioskopskih premijera.

Pristupačnost likovne umetnosti slepim i slabovidim osobama u državama regiona i razvijenim zemljama sveta – U Srbiji začeci prilagođavanja izložbi slepim osobama javljaju se devedesetih godina 20. veka kada je u Narodnom muzeju u Beogradu izložena zbirka skulptura, ali se od tada pa sve do početka 21. veka nisu organizovale slične izložbe. Tokom 2006. godine u atrijumu Narodnog muzeja u Beogradu gostovala je taktilna galerija muzeja Luvr kada je organizovana izložba „Dodir sa Antikom“. Nakon toga izložbe prilagođene slepim osobama su bile sporadične da bi pri kraju druge decenije ovog veka njihov broj postao nešto veći. Tako je tokom 2019. u Muzeju savremene umetnosti u Beogradu organizovana izložba „U dodiru sa“ na kojoj je predstavljeno dvanaest radova iz zbirke Muzeja koje prate interpretacije namenjene slepim i slabovidim osobama, a koje su realizovali studenti sa odseka vajarstvo na Fakultetu likovne umetnosti u Beogradu. Interpretacije su oblikovane u raznovrsnim umetničkim formama i medijima od taktilnih i audio radova, do performansa i prostornih, ambijentalnih instalacija. Radovi studenata referišu na dela autora koji su ostavili značajan trag na našim prostorima kao što su: Kosta Miličević, Rihard Jakopič, Vane Bor, Pivo Karamatijević, Ivan Tabaković, Petar Lubarda, Radimir Reljić, Bora Iljovski, Petar Omčikus, Zoran Popović, Tomislav Peternek i Vladimir Miladinović. Izloženo delo prati i zvučni opis samog dela i informacije o autoru i delu, koji su dostupni na nosačima zvuka, a mogu se pruzeti i putem aplikacije Guide Me očitavanjem QR koda koji se nalazi pored svakog dela. U 2019. u galeriji Doma omladine Beograd realizovana je izložba „Nomatski letnji program – sastanak na slepo 3“. Radovi Ane Vujović „Dodirivačes ono što sam ja dodirnuo“ i Vladimira Veljaševića „Najbolji deo

dana“ predstavljani su putem taktila, reljefa, audio-svetlosnih instalacija i legendi na Brajevom pismu.

Na polju inkluzivnosti likovne umetnosti u Srbiji ističe se Marija Jeftić Dajić koja 2D slike pretvara u 3D modele spajajući vizuelno i taktilno. Umetnica to čini tako što sve svoje radove skenira pa ih zatim konvertuje i štampa u 3D modele. Sa obzirom na to da je koristeći program AutoCad uvidela brojne nedostatke prilikom modelovanja Marija se posvetila izradi novog softvera PainterCad koji može da sliku transformiše u digitalni format uz očuvanje originalne strukture, teksture, oblika, svetline i zasićenosti boje kako bi nakon toga pomoću 3D štampača slika dobila svoj fizički oblik. Tokom 2019. u galeriji „Most“ u Novom Sadu i u kulturnom centru u Zrenjaninu predstavljena je njena izložba „Trodimenzionalne slike“, na kojoj su predstavljani 3D modeli njenih slika na platnu uz koje je bio izložen originalni rad, kao i nacrti nastali prilikom pretvaranja njenih slika u fizički oblik. Ovaj način prikazivanja radova osobama koje vide daje novu dimenziju sagledavanja umetnosti čime se obogaćuje i njihov doživljaj umetnosti. Na izložbi su bili dostupni i audio zapisi koji opisuju slike, kao i legende na Brajevom pismu. Radeći 3D modele slika Marija Jeftić Dajić je tokom 2021. godine priredila izložbu „Spektakl“ u galeriji DivArt u Beogradu, kao i izložbu „Ritualna inkluzija – inkluzivni vid kulturnog spektakla“ 2022. godine u galeriji „Tera“ u Kikindi.

3D štampa je korišćena kao način i da se ulična umetnost približi slepim osobama. Kako bi ovaj vid stvaralaštva približili slepim osobama udruženje Street art Belgrade je kroz projekat „Ulična umetnost pristupačna svima“ murale na zgradama predstavilo kroz 3D modele. Kroz projekat je do sada urađeno deset 3D murala u Beogradu i jedan u Čačku u 2024. godini.

Polazeći od činjenice da je Čačak proglašen srpskom prestonicom kulture za 2024. godinu po prvi put u ovom gradu u sklopu obeležavanja sto pedeset godina od rođenja Nadežde Petrović, prilagođen je segment izložbe „Nadežda Petrović – modernost i nacija“ koji je pristupačan slepim i slabovidim osobama. Na izložbi u Galeriji „Nadežda Petrović“ predstavljene su četiri slike umetnice iz fundusa Galerije nastale u različitim periodima njenog stvaralaštva: „Bavarac sa šeširo“ iz minhenskog, „Prizenska“ iz srbijanskog, „More“ iz pariskog i „Gračanica“ iz ratnog. Uz slike dostupne su proširene legende na Brajevom pismu i audio opisi sa taktilnim vođenjima za spoznaju dela. Da je pristupačnost umetnosti počela da se decentrlizuje iz Beograda i Novog Sada u druge gradove Srbije pokazuje i izložba skulptura Nikole Koče Jankovića pod nazivom „Inkluzivno na delu“ koja je 2023. godine realizovana u istoimenoj galeriji u Kragujevcu. Izložbu su realizovali Muzej Šumadije i Forum mladih sa invaliditetom.

Pored likovne i strip kao umetnost ima važnu ulogu u inkluziji slepih osoba. Polazeći od ovog stanovišta Dragana Kuprešanin se kroz svoju doktorsku disertaciju na Fakultetu primenjenih umetnosti u Beogradu bavila eksperimentalnim taktilnim stripom, pa je u galeriji SULUV u novom Sadu svoj rad predstavila na izložbi „Nevidljivi talas“. Ovom izložbom prvi put u Srbiji strip postaje pristupačan slepim osobama. Likovni prikazi na izloženim radovima su minimalistički kolaži različitih tekstura koji su koloristički vrlo jednostavno grafički rešeni, korišćenjem crno-belog kontrasta i nekoliko osnovnih boja. Na stripu su vizuelni doživljaji junaka predstavljani kroz upotrebu različitih materijala apliciranih na papiru: somotske čarape pojavljuju se kad i čarape u tekstu, slonova koža je predstavljena od debelog papira koji po strukturi podseća na debelu slonovu kožu, kamenčići su predstavljani pomoću hamer-papira rebraste strukture koji je ispupčen u

obliku oblutaka. „Stvaranjem stripa izvan uobičajenih okvira, autorka sve ljude poziva da isprate pročitane priču putem dodira, čime ne otvara samo strip slepim i slabovidim osobama, nego i ljude bez oštećenja vida otvara za doživljaj likovnih umetnosti na drugačiji način“ (Jankov, 2019.) Taktilnim slikama i tekstu na crnom tisku pridodat je i tekst na Brajevom pismu čime je strip postao čitljiv za slepe osobe. U svom radu Kuprešanin koristi i postupak izmeštenosti boje kako bi ljudima koji vide omogućila da razumeju način na koji slepe osobe doživljavaju svet.

Još jedna izložba koja postavlja pitanja individualnog doživljaja i značenja boja naročito u kontekstu oštećenja ili nedostatka vidne percepcije je „Plava izložba“ koju je Muzej savremene umetnosti u Beogradu realizovao u 2023. godini. Plava boja u sebi sažima psihološki doživljaj suprotnosti vedrine i melanholije. Ona je simbol mira, ali i otpora, simbol beskonačnosti i dubine, uzvišenih stremljenja. Za slepe osobe boja je apstraktan pojam, nešto o čemu stalno slušaju. Slabovidni, sa druge strane, imaju ograničen doživljaj boje, dok oni koji su u detinjstvu izgubili vid izgled boje mogu zadržati u sećanjima koja su nepouzdana. Na „Plavoj izložbi“ predstavljeno je dvanaest slika iz fundusa Muzeja sa isto toliko interpretacija koje se mogu doživeti taktilno. Izabrane slike podržavaju najčešća sociološka i psihološka značenja i simboliku koja se povezuje sa plavom bojom. Na izložbi su predstavljena umetnička dela koja obuhvataju period od početka 20. veka, pa sve do druge decenije 21. veka. Zastupljena su dela autora Milana Milovanovića, Ivana Tabakovića, Petra Dobrovića, Petra Omčikusa, Radomira Reljića, Zorana Petrovića, Dušana Otaševića, Sanje Iveković, Tomislava Peterneka, Uroša Đurića i Saše Tkačenka. Uz njihova ostvarenja stoje interpretacije studenata Fakulteta umetnosti u Beogradu, legende na Brajevom pismu i uvećanom fontu, kao i audio opisi dostupni putem nosača zvuka ili QR kodova.

Na svim pomenutim izložbama autori i kustosi su saradivali sa slepim osobama, udruženjima i školama za slepe što je važno u odabiru dela, izradi audio-opisa i prilagođavanju prostora pomoću taktilnih traka. Primer ovakve saradnje pokazuje i izložba „Umetnost za sve – upoznajmo kulturnu baštinu svim čulima“ koja je realizovana u Holu Rektorata Univerziteta u Novom Sadu 2022. godine. Na izložbi su predstavljena dela iz fundusa škole za osnovno i srednje obrazovanje „Milan Petrović“ iz Novog Sada. U pitanju su umetnička dela u formi skulpture, objekta, instalacije, fotografije, video-zapisa, digitalne animacije i zvučne instalacije.

Pristupačnost likovne umetnosti u zemljama regiona – U republici Hrvatskoj pionir u oblasti pristupačnosti izložbi je Tiflološki muzej u Zagrebu koji postoji od 1953. godine i jedan je od retkih specijalizovanih muzeja za osobe sa invaliditetom u Evropi. U svom prostoru ima stalnu postavku i često i gostujuće ili nove izložbe prilagođene slepim i osobama sa invaliditetom, kao i radionice namenjene slepim osobama i radnicima u kulturi o radu sa osobama sa invaliditetom i međunarodne konferencije o pristupačnosti u muzeju. Na pripremi mnogih izložbi koje su se realizovale u regionu zaposleni u ovom muzeju pružali su stručnu podršku. Primer takve saradnje je prilagođavanje segmenta izložbe „Modernost i nacija“ Nadežde Petrović u Čačku, a koji je u februaru pod nazivom „Dodirrom kroz stvaralaštvo – Nadežda Petrović“ gostovao u Zagrebu. Pored Tiflološkog muzeja u oblasti pristupačnosti posebno se izdvaja Muzej suvremene umjetnosti u Zagrebu koji je u periodu decembar 2022-jul 2023. realizovao proširenu postavku izložbe „Zbirka kao glagol“. Na izložbi su predstavljeni radovi kroz različite medije i materijale, od grafita do konceptualnog rada, praćeni replikama, audio-opisima

i vođenjima za taktilni doživljaj i kretanje kroz prostor, kao i legendama na Brajevom pismu. Etnografski muzej u Zagrebu predstavlja kulturu vanevropskih naroda i narodnu nošnju Hrvatske kroz dve taktilne knjige sa pojednostavljenim reljefnim crtežima trideset i jednog predmeta iz zbirke muzeja. Svaki crtež prati tekst na Brajevom pismu, a audio opisi se mogu aktivirati putem QR koda pored reljefne slike. Osim u Zagrebu i pojedini muzeji u unutrašnjosti Hrvatske nastoje da umetnost učine pristupačnu slepim osobama. U muzeju Karlovac u Lapidariju izrađena je zvezda dostupna putem čula dodira, kao i audio vodič stalne postavke. Važnost spoznaje likovnog stvaralaštva dece sa oštećenjem vida predstavljena je u galeriji „Vjekoslav Kara“s u Karlovcu putem izložbe „Gledam dodirom“. Na izložbi su predstavljeni radovi učenika škole za slepu i slabovidu decu „Vinko Bek“ u Zagrebu, dok je drugi deo izložbe bio posvećen radovima hrvatskih vajara koji su stvarali u drugoj polovini 20. veka: Dušana Džamonje, Vojina Bakića, Koste Anđeli-Radovanija, Branka Ružića, kao i sedam metara dugačka prostorna instalacija Tuft dizajnerskog kolektiva Numen For Use. Ova izložba je 2020. gostovala u Slavonskom Brodu, a 2022. u Muzeju tehnike „Nikola Tesla“ u Zagrebu. Izložba skulptura Mladena Mikolina „Dodirom do umjetnosti“, dostupna slepim i slabovidim osobama, priređena je u paviljonu „Đurej Šporer“ u Opatiji 2022. godine. Da je apstraktnu umetnost moguće približiti slepim osobama pokazala je izložba Josif i Anni Albers „Putovanje kroz slijepo iskustvo“ muzeja savremene umjetnosti u Zagrebu 2019. godine. Na izložbi su prikazana šezdeset i tri rada Josif i Anni Albers koji su praćeni replikama uglavnom monohromatskog karaktera. Posetiocima su bila dostupna i tri rada koja pri tapkanju, u zavisnosti od korišćenog materijala, emituju različite zvukove, jer nije isto dodirivati papir ili cement. Na izložbi su tri slike predstavljene i kroz osećaj temperature vode jer su različite nijanse boje predstavljene kroz vodu različite temperature.

Kada je reč o Crnoj Gori u 2024. godini u prostorijama Evropskog centra i Biblioteke za slijepe Crne Gore u Podgorici organizovana je izložba „Nasleđe Crne Gore“ koja predstavlja spoj dve prethodno realizovane izložbe „Lepote Crne Gore na dlanu“ 2019. i „Dodir nasleđa“ 2023. Na izložbi „Lepote Crne Gore na dlanu“ predstavljeno je dvadeset tri 3D modela objekata od kulturnog, turističkog i istorijskog značaja za istoriju Crne Gore. Izložba je obuhvatala i audio-vodiče na crnogorskom i engleskom jeziku, kao i kratke opise na crnom tisku i Brajevom pismu. Na izložbi su predstavljeni modeli Mosta na Tari, Starog grada Budve, Mauzoleja na Lovćenu, Svetog Stefana, Mamule, Sahat-kule Herceg-Novog, Gospe od Škrpjela, Manastira Ostrog, Cetinjskog manastira, drevnog rimskog grada Duklje, Biljarde, Husein-pašine džamije i dr. Izložba je tokom 2020. gostovala u Herceg-Novom, Bjelom Polju i Pljevlju. Muzejsko društvo Crne Gore je nasleđe ove države predstavilo na izložbi „Dodir nasleđa“ kroz petnaest taktilnih slika artefakata iz pet muzeja Crne Gore.

U Bosni i Hercegovini izložbe pristupačne za slepe osobe do aprila 2024. godine realizovali su Zavičajni muzej u Visokom kroz predstavlanje reljefnih fotografija 2022. godine, Muzej istočne bosne iz Tuzle kroz izložbu „Osjeti muzej“ 2021. godine na kojoj je predstavljena dvadeset jedna skulptura iz fundusa muzeja, dok Muzej ratnog detinjstva u Sarajevu povremeno u saradnji sa Centrom za slijepu djecu i omladinu organizuje vođenja koja su pristupačna slepim osobama.

U Sloveniji postoji duga tradicija prilagođavanja slika slepoj i slabovidnoj deci zahvaljujući naučnom doprinosu tiflogologa, pedagoga i studenata u obrazovnim

ustanovama poput Pedagoškog fakulteta Univerziteta na Primorskem koji su na mnoge i raznovrsne načine decenijama unazad adaptirali dvodimenzionalne slike tako da ih učine dostupnim slepoj deci (Kermauner, 2021.) Izdvojili bismo sledeće postupke: prevođenje kopija slika u reljefni oblik iscrtavanjem kontura uzdignutom linijom, izradom taktilnih dijagrama, kolažnih ilustracija, uprošćenih prostornih modela slika, sa elementima enterijera postavljenih u vidu male scene, „živih slika“ i dr. U Galeriji umetnosti u Mariboru 2024. prava devojka je bila obučena kao figura sa slike „Devojčica sa pomorandžom“ Ivana Kosa iz 1927, sedeći u istom položaju i držeći pomorandžu; posetioci su mogli da dodirnu lik i osete miris i teksturu narandže. Nekoliko galerija i muzeja u Sloveniji nudi multisenzorna iskustva za slepe i slabovide. Slovenački etnografski muzej organizovao je vođenje projekta Pristup osetljivih grupa kulturnom nasleđu, Narodna galerija u Ljubljani priprema posebne izložbe najpoznatijih slika iz slovenačke istorije, gde je moguće dodirnuti delo umetnosti kroz taktilne slike, zajedno sa audio-opisom i „živom slikom“ – osobom obučenom kao lik sa slike. U okviru projekta Ministarstva kulture Slovenije, Evropskog socijalnog fonda, Muzeja moderne umetnosti u Ljubljani i četiri ljubljanska fakulteta, među kojima Fakulteta umetnosti, odseka za konzervaciju i restauraciju, nastale su replike većeg broja reljefnih slika, izvedene paralelno 3D štampačem i ručno od strane studenata. Slepim posetiocima pozvani su da taktilno utvrde i okarakterišu razlike među ovim reprodukcijama. Ovaj projekat predstavlja odličnu osnovu za nastavak studija u oblastima poboljšanja izrade kopija i zajedničkog rada sa slepim i slabovidim posetiocima muzeja (Trček Pečak, Muck, Madžarac, 2020.)

Po pitanju pristupačnosti vizuelnih sadržaja u Ujedinjenom Kraljevstvu i SAD u značajnijim galerijama i muzejima postoje stalno pristupačne postavke za slepe i slabovide osobe, dok su pojedine odredile dan u nedelji u kome organizuju vođene izložbe za slepe i slabovide i uz prethodnu najavu dobiti podršku prilikom obilaska galerija. Nacionalna galerija u Londonu (National Gallery) ima stalnu postavku koja je praćena audio vodičem, ulaz psima vodičima je dozvoljen, a ukoliko je posetiocima potrebna podrška tokom posete mogu je dobiti uz prethodnu najavu. Mančesterska umetnička galerija (Manchester Art Gallery) ima redovne obilaske muzeja praćene audio deskripcijom, a na mesečnom nivou organizuju radionice na temu kako umetnost doživeti svim čulima. Umetnička galerija Viktorija (Victoria Art Gallery) ponedeljkom organizuje vođene ture sa opisima slika za slepe i slabovide osobe, dok se ovakva vođenja za ovaj deo posetilaca organizuju jednom mesečno u Dolviš pikčer galeriji (Dulwich Picture Gallery). Stalno pristupačne postavke imaju i Britanski muzej (British Museum), muzej Pontefrakt (Pontefract) u Jorkširu i dr. Slična praksa je i u SAD, gde Metropolitan muzej, Dizni park (Disney Theme Park), Hanktikton muzej umetnosti Zapadna Virdžinija (Hunktington museum of Art West Virginia), Muzej lepih umetnosti u Bostonu (The Boston Museum of Fine Art) i drugi imaju izložbe koje su pristupačne slepim i slabovidim osobama. Prateći programi nekih od ovih institucija podrazumevaju likovne radionice za slepe. Svakog meseca organizuje se besplatna radionica Britanske biblioteke (British Library) inspirisana njenom kolekcijom i namenjena slepim i slabovidim posetiocima. Učesnici čuju audio opis predmeta, a zatim dobijaju priliku da kreativno odgovore koristeći različite likovne tehnike. Muzeji Univerziteta u Kembridžu (University of Cambridge Museums) pokrenuli su 2018. niz događaja osmišljenih da prošire svoj angažman sa slepim ili slabovidim odraslim osobama. Radionice kombinuju

audio opis, dodir i zajedničko učenje sa kreiranjem i saradnjom, vođene su od strane umetnika. Osmišljene kao impresivne, sa vremenom i prostorom za eksperimentisanje sa nizom materijala i procesa, radionice omogućuju slepim ljudima da u potpunosti učestvuju u stvaranju umetnosti i sopstvenom individualnom samoizražavanju.

Značaj likovnog vaspitanja i izražavanja slepih leži u izazovu da se prevaziđu ranije predrasude i ograničenja po kojima slepi ne mogu biti likovno nadareni niti imati mogućnosti za praktičan rad i afektivni pristup ovom polju umetnosti, akamoli svoja dela javno prezentovati. Treba imati na umu da „projektno obrazovanje dece sa oštećenjem vida (u oblasti umetnosti) treba posmatrati kao istraživanje ideja, socijalne interakcije i samoizražavanja.“ (Fajrie i dr. 2020, pp. 518.)

Psihologija percepcije kod slepih osoba podrazumeva oslanjanje na druga čula i njihovo usavršavanje vežbom. Kako to poetski kaže Rudolf Arnhajm, „Kada je postalo jasno da slepi imaju izvesnu sposobnost opažanja i stvaranja umetnosti, to je shvaćeno kao delimično, čudesno sticanje vida: ruke mogu da vide!“ (Arnheim, 1990, pp. 57.) U sagledavanju celine, čuveni geštaltista naglašava značaj percepiranja oblika kroz objedinjene taktilne i kinestetičke osećaje slepih, naglašavajući dinamičku prirodu procesa percepiranja. „Dinamička percepcija, sećamo se ovde, sama je osnova estetskog iskustva. Oblik i prostor moraju se osetiti kao međuigra aktivnih sila ako žele da prenesu izraz. A izraz je jezik umetnosti. To znači da čulni modalitet kojim slepe osobe pristupaju objektima našeg sveta njih predisponira za određenu vrstu spoznaje koju nazivamo umetničkom.“ Ovim stavom Arhajm obrazlaže prirodnu predodređenost slepih na aktivno učešće u umetničkom izražavanju bez obzira na oblik percepcije, slamajući oveštale tabue i dovodeći slepe u poštovanja dostojnu ulogu aktera savremene kulture (Id, 64.) Osim Arnhajma i drugi istraživači proučavali su odnos percepcije i rezultate crteža slepih na osnovu znanja o crtanim predmetima. Opsežna istraživanja Kenedija u polju crteža slepih pokazuju način sagledavanja i likovni prikaz u odnosu na blizinu i udaljenost objekta, u odnosu na njihovu veličinu i druge kvalitete (Kennedy, 1993.) Teorijska i praktična istraživanja ovde uzeta u razmatraje zajednički pokazuju da se početak crtanja reljefnom linijom (engl. *raised-line drawings*) kod slepih bez obzira na objektivni uzrast slepih ispitanika može dovesti u vezu sa fazama razvoja crteža kod predškolaca (Szubielska, Niestorowicz & Marek, 2016.) Prvobitno, zbog malog iskustva u crtanju i mehaničke neuvežbanosti, ovi crteži imaju odlike faze škrabanja, a potom faze sheme. Naš zaključak je da slepi, kao i mala deca u fazi sheme, zapravo crtaju o predmetu *ono što znaju, a ne ono što vide*. (Luquet, 2001/1927.) Tome u prilog je tvrdnja Szubielske, Niestorowicz & Mareka (2016, 685 pp.) potkrepljena mnogim empirijskim istraživanjima, po kojoj je likovni izraz slebe i slabovide dece zapravo isti kao i izraz dece predškolske dobi koja vide, prolaze kroz iste razvojne faze: škrabanje, slučajni, neuspeli, intelektualni realizam, ali sa vremenskim zaostatom u odnosu na decu koja vide, ne dosežući poslednju fazu vizuelnog realizma, osim u vrlo retkim slučajevima natprosečno talentovanih slepih umetnika.

Tumačenja likovnog izražavanja u polju crteža kao sistema koji je vekovima bio usmeren ka verizmu tj. mimezisu viđene stvarnosti, a zapravo je od starog veka i načina predstavljanja dubine prostora (semantička i poliperspektiva, vertikalna perspektiva itd.) do renesanse (sistem linearne i vazdušne perspektive) postao jedan racionalni, geometrijskim i valersko-kolorističkim pravilima utvrđeni sistem. Sposobnost prihvatanja takvog naučenog sistema pravila ne pretpostavlja pitanje perceptivnog, iako

od njega potiče, već pitanje shvaćenog i prihvaćenog metoda likovnog predstavljanja stvarnosti. Da li je to savremenoj umetnosti uopšte potrebno? Ako je umetnost jedan individualni izraz obeležen afektivnim odnosom prema stvarnosti, zašto bismo od slepih osoba tražili geometrijski precizan pristup likovnom verizmu? Umetnost slepih treba da bude oslobođena ovakvih zahteva i da se okrene izražavanju ličnog, autentičnog doživljaja koji potiče iz čovekove nutrine. Mogućnosti moderne umetnosti, počev od pokreta s kraja devetnaestog veka do pojave apstraktne umetnosti početkom dvadesetog veka i avangardi, okrenule su se ka subjektivnoj interpretaciji stvarnosti, tačnije ka autonomiji likovnih dela u odnosu na viđenu stvarnost, tako da se u ovom polju otvara nebrojeno mnogo divergentnih pravaca za likovno izražavanje slepih.

Boja se u fizici tumači kao svetlost – talasi fotona različitih talasnih dužina izmešanih u beloj boji sunčeve svetlosti koji se delimično upijaju, a drugim dekom emituju od površina; reflektovani zraci imaju talasnu dužinu one boje koju percipiramo. Asocijativnost boja i njihovo prevođenje u drugi oblik čitanja koje bismo opisali drugim čulima: akustički – muzičkim tonovima, psihološki – raspoloženjima, jezički i metaforički: počev od asocijacija na predmete i njihove osobine koje te boje pobuđuju, a koje se oslanjaju na iskustva drugih čula uključujući toplo-hladno, teksturu, ukus, miris. Slepí rođenjem mogu razumeti značenje i upotrebu reči kojima opisujemo boju podjednako kao i ljudi koji je vide (Dimitrova-Radojichikj, 2015, pp. 12). Pokušaji da se sistematizuju i kroz druga čula prikazuju boje javljaju se početkom dvadesetog veka kroz teorijska razmatranja i stvaralaštvo dvojice upečatljivih, genijalnih slikara čije je druženje započelo zajedničkom profesurom i suživotom na Bauhausu: Pola Klea (Paul Klee, 1879-1940) i Vasilija Kandinskog (Wassily Kandinsky, 1866-1944). Pol Kle je kao umetnik svestranog i otvorenog duha, muzički obrazovan od malena – svirao je violinu i paralelno sa slikarstvom ostao odan muzici, pokušavao da na svojim platnima bojom i određenim ritmičkim rasporedom bojenih svetlih i tamnih kvadratnih polja predstavi ton, akord. U svojim teorijskim spisima i na predavanjima razvija teoriju boja i oblika koja boju deli na šest kvaliteta međusobno suprotstavljenih u kontrastnim odnosima koji se kreću, daje im dinamičke osobine (Klee, 1980.) Vasilij Kandinski u svojoj teoriji apstraktne umetnosti publikovanoj u spisu *O duhovnom u umetnosti iz 1910.* bojama dodeljuje određena univerzalna simbolička značenja (Kandinski, 1996, str. 69-116.) Umetnici avangarde, naročito oni koji su se u početku oslanjali na psihoanalitičku teoriju, ali i parapsihološke fenomene, pripisuju ljudskom umu sposobnost *sinestezije*: da je moguće jednim čulom doživeti kvalitete koje prenosi drugo čulo; da je recimo moguće da zvuk izazove sasvim jasnu asocijaciju na određeni oblik, sliku, ili da miris potakne osećaj boje i sl. Očigledno je da u ovim razmatranjima ima dosta filozofskog i subjektivnog što odražava misaoni svet i iskustvo umetnika od kojih su potekle ove teorije. Ipak, pronalazimo ideju koju je moguće iskoristiti u likovnom izražavanju bojom kod slepih: boja ima svoje asocijativne vrednosti; ona je jedno likovno sredstvo koje je moguće pojmiti i sistematski koristiti; moguće je naučiti slepu osobu određenim pravilima kombinovanja boja po principima teorije forme. Odnos svetla i senke takođe se može razložiti na vrednosti poput udubljenja i ispupčenja, ili se kontrast može koristiti tako da istakne tamnu liniju kao osnovnog nosioca konstrukcije likovnog dela, naspram svetle pozadine, i obratno, što je značajno za slabovide osobe.

U izvođenju crteža slepih najčešća i najlakša za vežbe i sticanje samopouzdanja je tehnika crtanja linija po mekanoj podlozi, ranijoj voštanoj tabli, sada popularnoj

gumenoj podlozi sa plastičnim listovima, tj. tabli za crtanje sa grafofolijom (engl. *draftsman*), kojom dobijamo reljefnu, izdignutu liniju. Crtež se može voditi i mozaičkim materijalom – elementima tesera ili oblutaka koji imaju različite dimenzije, oblik, teksturu i specifičnu težinu, pa su laki za razlikovanje dodirrom. Tehnika mozaika omogućava svim svojim izražajnim elementima: tesarama kao jedinicama gradnje, fugama i tokovima, raznovrsnim haptičkim kvalitetima materijala i reljefnošću – kvalitetan i inovativan pristup u radu sa slepom decom i omladinom. Dekorativne tehnike uopšte koriste u svom pristupu kombinaciju ispučenog i reverznog oblika apliciranja, često geometrijske, stilizovane i simetrične šare, sve ono što je čitljivo i dovoljno sistematično za razumevanje od strane slepih u formi dela dekorativne umetnosti.

Razlike u likovnom izražavanju slepih i osoba koje vide su značajno manje u području skulpture (Szubielska, Niestorowicz, & Marek, 2019, pp. 299.) Praktični rad u oblasti metodike likovnog vaspitanja se oslanja na vayanje trodimenzionalnih formi, izvođenje reljefa, ispučenih slika, kolažiranje tekstilom različitih tekstura, debljina i savitljivosti. Rad u tehnici asamblaža, korišćenjem raznovrsnog materijala, od poluproizvoda i reciklažnih materijala do redi-mejda, otvara svojom pristupačnošću i trodimenzionalnošću raznolike mogućnosti likovnog izraza za slepe (Reidmiller, 2003, pp. 126.)

U praksi škola i resursnih centara u Srbiji i regionu prisutne su određene ustaljene vežbe u vidu crteža ispučenom linijom, vayanja u plastelinu i glini, keramičkih radova malog formata i kolažiranja papir-kolažom koje se zasniva na osećanju osnovnih geometrijskih uzoraka oblika, uz korišćenje i pojedinih gotovih, fabričkih kompleta. Ova vrsta vežbi je svakako dobra za razvoj sitne motorike, i upoznavanje geometrijskih tela, ali se postavlja pitanje u kolikoj meri je ona podsticajna za oslobađanje ekspresivnog likovnog izraza slepih i slabovidih osoba i sticanje dodatnog samopouzdanja u oblasti vizuelne umetnosti u cilju izgradnje integriteta i osećaja ravnopravnosti u likovnom radu dece sa vizuelnim disabilitetom. Inventivne tehnološke podsticaje u metodici rada sa slepom i slabovidom decom u zemljama okruženja našli smo u praksi Tanje Parlov, nastavnice likovnog vaspitanja u Centru za odgoj i obrazovanje “Vinko Bek” u Zagrebu i Osijeku. Njen pionirski pristup zasnovan je na iskustvu više od dve decenije predanog umetničkog rada sa decom oštećenog vida i višestrukih poteškoća, vođen je umetničkom intuicijom i dubokim razumevanjem i poštovanjem dece i njihovih individualnih potreba i mogućnosti. (Miletić, 2019.) Tanja Parlov započinje svoj rad o upoznavanju prostora i prostornih odnosa putem kutije u koju deca mogu da stanu. Na ovim radionicama se odvija upoznavanje sa trodimenzionalnim oblicima, zatim osobinama njihovih površina. Nakon trodimenzionalnog oblikovanja, izrade skulptura, prelazi se na dvodimenzionalnu površinu i tek na kraju na liniju i jednodimenzionalnu tačku. Parlov je inovirala magnetnu ploču za koju prijanjaju elementi iseckani od magnetne folije: tačka, geometrijski oblici i dr. kojima deca formiraju i rasklapaju crtež. Takođe je izumela kombinovanu tehniku slikanja pomoću papir-mašea i akrilnih boja kojom deca stvaraju reljefne slike sa puno slobode za improvizaciju i menjanje kompozicije. Po istraživanjima u oblasti doživljavanja i prikaza prostora kod slepih (Szubielska, Niestorowicz & Marek, 2019.), slepi na potpuniji način percipiraju i tačnije crtaju predmet koji je većeg formata (engl. *furniture-sized*) nego onaj koji staje u šaku (engl. *hand-sized*, Id, pp. 302.), što korespondira sa tokom ovih radionica: od saznavanja

prostornih odnosa u kutiji, usmerava se pažnja na detalje i na kraju dvodimenzionalna izražajna sredstva. Proces upoznavanja likovnih elemenata u slučaju rada sa slepom decom (od većeg i prostornog ka manjem i dvodimenzionalnom), suprotan je procesu upoznavanja, razrade i kombinovanja likovnih elemenata kod dece koja vide.

Poželjno je omogućiti slepoj deci i mladima da se oprobaju u vajarskim ili rejefnim formama većeg formata, u uslovima i prostorima koji dopuštaju širi i slobodniji pokret i pristup delu kako bi se kompletnije haptička svojstva opipanog materijala povezala sa kinestetičkim doživljavanjem u samom procesu rada. I kod stvaralaca moderne umetnosti koji su razvili ekspresivni likovni izraz javlja se potreba za većim stvaralačkim prostorom, prostorom za kretanje u toku rada, obilaženje dela u nastanku. To zahteva novi pristup u radu sa slepima, tačnije dovođenje slepe dece i omladine u prostor velikih atelja i u saradnju sa profesionalnim vizuelnim umetnicima. Njihovo iskustvo rada treba da se obogati ne samo novim materijalima i postupcima, već i prostornošću i pokretom isto kao što se njihovo sagledavanje izložbi likovnih dela treba da poveže sa mogućnošću dodira i kretanja kroz moderne umetničke postavke i instalacije.

U svim dosad navedenim tezama na kojima zasnivamo inovativnu metodiku rada sa slepima, značajan je dodatni podsticaj od strane likovnih stvaralaca kao vodiča i učitelja likovne umetnosti za slepe i njihove lične motivisanosti i inventivnosti. U praksi su se najpodsticajnijim i najplodotvornijim pokazale studije slučaja u kojima su izvođači likovnih radionica za slepe bili ostvareni autori likovne umetnosti kombinovanih tehnika, kod kojih je sposobnost prilagođavanja tehnike i individualnog pristupa u radu tolika da se je uz početne impulse taktilnim materijalima, audio-vođenjem i demonstracijom ruka-na-ruku rad sa slepom i slabovidom decom pokazao uspešan kao što je prikazano studijom slučaja koja prati saradnju američke umetnice Kvin Bruks (Queen Brooks) i dece iz Državne škole za slepe Ohajo (Reidmiller, 2003.)

Sa nastupanjem informatičke ere, otvara se novi vid likovnog izražavanja slepih: polje digitalne umetnosti u kojoj se likovni elementi digitalnog umetničkog dela mogu spoznati i izraziti drugim medijima: tonom i ritmom u muzici, pokretom, ili jezičkim zapisom kojim bi slepa osoba diktirala – oblikovala svoje delo. Izvedena empirijska istraživanja prethodnih decenija pokazuju da je moguće matematičkim transformacijama prevesti sliku u tonski zapis (Akti & Goularas, prema Milivojević, Balanesković, Prlinčević & Savić, 2022, pp. 197.) Uspeh kompjuterskih programa u razlaganju informacija jednog medija i sistematičnom prenošenju u drugi je logična posledica ubrzanog razvoja informatike i tehnologije. Sredstva poput termofoma, štampača Brajevih crteža, mašine za štampanje ispučenih crteža, termalne olovke, 3D štampača, su samo neka od savremenih tehnoloških pomagala u prevođenju dvodimenzionalnih likovnih dela u oblik čitljiv i primenjiv za slepe (Holloway, 2006).

REZULTATI I DISKUSIJA

U pogledu metodologije koja se koristi radi obezbeđivanja pristupačnosti izložbi muzeji u referentnim razvijenim zemljama se ne razlikuju od muzeja u regionu. Sa druge strane pristupačnost vizuelnih umetnosti je na višem nivou u zemljama razvijenog sveta u odnosu na balkanske zemlje naročito u pogledu konstantnosti i obezbeđivanja podrške tokom poseta umetničkim događajima, kao i aktuelnosti filmskih sadržaja. Takođe, slepe osobe u SAD i UK su u većoj meri uključene u rad galerija, ne samo kao recipijenti

umetničkih dela, već i kao njegovi stvaraoci. Sa druge strane, prikazivanje likovne umetnosti kroz taktilno i druga čula otvara mogućnost i osobama bez invaliditeta da dožive umetnost na nov multisenzorni način.

U praktičnom radu sa slepima u likovnoj umetnosti treba se osloniti na supstituciju vizuelnih podataka informacijama putem drugih čula, multisenzornost i asocijativnost likovnih elemenata, pristupačnost raznovrsnih materijala i inovativnih tehnika, reljefnost i prostornost u kombinaciji sa apstraktnim ili dekorativnim pristupom, oslobođenom individualnom interpretacijom sadržaja, rad na delu koji se oslanja na prostorne odnose, haptičke i kinestetske pristupe, pri čemu se oslobađa novi i inventivni sloj značenja. Opšta inteligencija, motivisanost i sistematičnost koja krase slepe stvaraocce su od najvećeg uticaja na sposobnost likovnog izražavanja te osobe. Osim lične satisfakcije u kreiranju likovnog dela, podsticaj i odobravanje publike, tj. pozitivna reakcija zajednice doprinosi inkluziji slepih u kulturi čime ispunjavamo cilj humanog društva u kome su društvene delatnosti poput umetnosti podjednako dostupne za sve.

ZAKLJUČCI

Iz sinteze navedenih naučnih istraživanja, primera pozitivne prakse u prilagođavanju dela vizuelne i multimedijalne umetnosti za slepe, edukacije i praktičnog rada u likovnom izražavanju slepih, zaključujemo: potrebna je veća angažovanost kulturnih institucija, motivacija i participacija svih članova edukativnog procesa, kao i pomoć profesionalnih umetnika koji se izražavaju u različitim inovativnim i kombinovanim tehnikama. Primenom računarskih programa i matematičkih algoritama otvara se novo polje likovnog izražavanja slepih: digitalna umetnost u kojoj se likovni elementi mogu definisati drugim medijima, osim vizuelnim putem. Multimedijalnost savremenog informatičkog pristupa i nadmoć virtuelnih sadržaja su još nedovoljno iskorišćeni za likovno izražavanje slepih u kombinaciji sa tehničkim pomagalicama koja će njihova dela reprodukovati. Mogućnosti likovnog stvaralaštva slepih i slabovidih imaju veliki društveni potencijal u redefinisavanju stava prema učešću osoba sa invaliditetom u kulturi. Preporuka je da društvene institucije, kao i motivisani pojedinci – likovni umetnici, pedagozi i kustosi budu prepoznati kao pokretači promena u saradnji i stvaralačkom dijalogu sa slepim i slabovidim osobama. Razumevanje, otvorenost i podrška sredine su od presudnog značaja za podsticaj ovog aspekta razvoja i izražavanja slepe i slabovide dece i omladine. Rad na programima edukacije stručnih lica koja bi organizovala i vodila kako radionice umetnosti tako i posete muzejima i galerijama, kao i ozvučavanje filmova, pozorišnih predstava i drugih multimedijalnih sadržaja za slepe, predstavljaju otvoreni izazov za društvo i države u regionu Balkana.

LITERATURA

- Adilagić I., Kotur Erkić A. i Alispahić A. (2020). *Pristupačnost audio-vizuelnih sadržaja javnih servisa osobama sa invaliditetom u BiH*. Banja Luka: Analiza stanja.
- Arnheim, R. (1990). Perceptual Aspects of Art for the Blind. *The Journal of Aesthetic Education*, 24(3), 57-65. <https://doi.org/10.2307/3332799>
- Dimitrova-Radojichikj, D. (2015). Concept of Colours in Children with Congenital Blindness. *Journal of Special Education and Rehabilitation* 16(1-2), 7-16. <https://doi: 10.1515/JSER-2015-0001>

- Fajrie, N., Murtono, T., Rohidi, R., Syakir R. & Syarif, I. (2020). Arts-based Learning Model with Clay to Instill Aesthetic Sensitivity of Visual Impairment Children. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(8), 515-522.
- Holloway, R. (2006). High Tech, Low Tech: Tools that Help Our Daughter Access the World. *Future Reflections Special Issue: Technology*. National Federation of the Blind. <https://nfb.org/high-tech-low-tech>
- Jankov, S. (2019). *Zajednički doživljaji*. Novi Sad: SULUV. <https://suluv.org/dragana-kupresanin-nevidljivi-talas/>
- Kandinski, V. (1996). *O duhovnom u umetnosti*. Beograd: Ezoterija.
- Kennedy, J. M. (1993). *Drawing & the blind: Pictures to touch* (1st ed.). New Haven, CT: Yale University Press.
- Kermauner, A. (2021). Art paintings accessible to the blind. *Nova prisutnost*, 19(3), 599-612. <https://doi.org/10.31192/np.19.3.9>
- Klee, P. (1980). *Théorie de l'art moderne*. Paris: Denoël/Gonthier
- Manko, A. (Ur.) (2020). *Primeri inkluzivnih muzejskih praksi u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Udruženje Balkanska mreža muzeja.
- Miletić, K. (septembar, 2019). 'Slijepu djecu pretvaram u male kipare i slikare' Profesorica likovnog odgoja osmislila zapanjujuću metodu kojom prelazi granice fizičkih ograničenja. *Jutarnji list*, 19.09.2019.
- Milivojević, Z., Balanesković, D., Prlinčević, B. & Savić, N. (2022). Transformations of Color Images into Main and Bass Melody. In VTŠSS (Ed.), „*The 8th Conference with International Participation Knowledge Management and Informatics*“ (pp. 197-204). Novi Sad: Visoka tehnička škola strukovnih studija u Novom Sadu.
- Luquet, G. H. (2001). *Children's drawings/Le dessin enfantin*. London: Free Association Books.
- Packer, J., Vizenor, K., & Miele, J. A. (2015). An Overview of Video Description: History, Benefits, and Guidelines. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(2), 83-93. <https://doi.org/10.1177/0145482X1510900204>
- Reidmiller, L. L. (2003). *Art for the Visually Impaired and Blind: A Case Study of One Artist's Solution* (Doctoral dissertation). Ohio: The Ohio State University.
- Szubielska, M., Niestorowicz, E., & Marek, B. (2016). Drawing without eyesight. Evidence from congenitally blind learners. *Roczniki Psychologiczne/Annals of Psychology*, XIX(4), 681-700. <http://dx.doi.org/10.18290/rpsych.2016.19.4-2en>
- Szubielska, M., Niestorowicz, E., & Marek, B. (2019). The Relevance of Object Size to the Recognizability of Drawings by Individuals with Congenital Blindness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 113(3), 295-310. <https://doi.org/10.1177/0145482X19860015>
- Tekić, R. (2020). *Izvešće o radu Galerije umetnina grada Slavonskog Broda za razdoblje sječanj-prosinac 2020*. Slavonski Brod: Muzejski dokumentacijski centar.
- Trček Pečak, T., Muck, D. & Madžarac, N. (2020). What Do We See With Our Eyes and What Do We „See“ With Our Fingers? Understanding Paintings With a Surface Relief. In FAA (Ed.), „*First International Conference Smartart – Art and Science Applied – From Inspiration to Interaction*“ (pp. 342-348). Belgrade: Faculty of Applied Arts.

PERSPEKTIVE O RANOM DETINJSTVU I INKLUZIJA U PREDŠKOLSKIM PROGRAMIMA

PERSPECTIVES ON EARLY CHILDHOOD AND INCLUSION IN PRESCHOOL PROGRAMS

**Emilija POPOVIĆ, Danijela VIDANOVIĆ,
Mirjana STANKOVIĆ - ĐORĐEVIĆ**

Akademija tehničko-vaspitačkih strukovnih studija Niš, Odsek Pirot, Republika Srbija

Stručni rad

APSTRAKT

Institucionalno vaspitanje na ranom uzrastu u savremenom društvu postaje potencijal koji značajno može doprineti kvalitetu iskustva, učenja i razvoja dece (Petrović Sočo, 2011). Socio-kulturna perspektiva rani razvoj sagledava kao kontekstualizovani proces koji zavisi od načina i nivoa učešća u životu zajednice, te je program ranog vaspitanja i obrazovanja najoptimalnije graditi kroz odnose deteta i zajednice u kojoj živi. Predškolska ustanova je mesto gde se susreću sličnosti i razlike, te je potrebno, počev od tog ranog uzrasta, deci prezentovati svet putem dinamičkih partnerskih odnosa koji uvažavaju prava, dostojanstvo, potrebe svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu. 2019. godine donošenjem novih Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta, rana inkluzija u Republici Srbiji dobija snažnu podršku. Uloga vrtića u razvijanju inkluzivne prakse podrazumeva podršku dobiti i učešću deteta, prepoznavanje snaga i potreba deteta i porodice kroz odnos partnerstva, dok se profesionalna uloga vaspitača sagledava kao proces putem stalnog preispitivanja refleksivne prakse i refleksivnog učenja u neposrednom radu sa detetom i porodicom i uključivanjem u širu zajednicu.

Ključne reči: rano detinjstvo, socio-kulturna orijentacija, programi vaspitanja i obrazovanja, inkluzija, deca sa razvojnim smetnjama

ABSTRACT

Institutional early age education in modern society becomes a potential that can significantly contribute to the quality of experience, learning and development of children (Petrović Sočo, 2011). The socio-cultural perspective sees early child development as a contextualized process that depends on the way and level of participation in the life of the community, and the program of early education is most optimally built through the relationships of a child and the community in which he lives. Preschool institution is a place where similarities and differences encounter, and it is necessary to present the world to children through dynamic partner relationships that respect the rights, dignity, and needs of all participants in the educational process at the early age. In 2019, with the adoption of the new preschool curriculum framework - Years of Ascent, early inclusion in the Republic of Serbia received strong support. The role of the kindergarten in the development of inclusive practice implies supporting the well-being and participation of the child, recognizing the strengths and needs of the child and the family through a partnership relationship, while the professional role of the educator is seen as a process of constant review of reflective practice and reflective learning in direct work with the child and family and inclusion in the wider community.

Keywords: early childhood, socio-cultural orientation, education programs, inclusion, children with developmental disabilities

UVOD

Intenzivan naučni angažman šezdesetih godina prošlog veka, pomerio je granice saznanja o društvenom vaspitanju male dece. Činjenica je da dete doživljava svet i sebe u svetu kroz odnose koji mu omogućavaju da se poveže (ili ne poveže) sa drugima. U tom smislu, kvalitet okruženja i odnosi u njemu (okruženje kao prilika za sticanje i modelovanje vrednih, saradničkih, empatijskih, emocionalnih iskustava potrebnih za autentičan i punovredan život u zajednici) određuju da li će dete biti podržano za dobrobit i delanje kao pokretače razvoja i učenja, ili uskraćeno za takvu vrstu iskustva bez obzira da li se radi o porodičnom okruženju, dečjem vrtiću, ili nekom drugom socijalnom kontekstu. Kontekstualno iskustvo i odnosi omogućavaju deci da na integrisan način razvijaju i konstruišu razumevanje i znanje, očekivanja i potrebne veštine. Ovo je posebno važno za decu sa razvojnim smetnjama, radi niza ograničenja, primarnih i sekundarnih posledica koja prate njihov razvoj.

PESPEKTIVE SAGLEDAVANJA RANOG DETINJSTVA

Sa izvesne vremenske distance Solomon navodi različite teorije saznanja koje orijentišu osnovne karakteristike kurikuluma. U tom kontekstu posebno izdvaja Pijaževu teoriju konstruktivizma (znanje kao proces samokonstrukcije), sociokonstruktivizam Lava Vigotskog (znanje se konstruiše u procesu socijalne interakcije) i Gardnerovu Teoriju višestrukih inteligencija, kao i neke druge. Svaka od ovih teorija ima drugačije implikacije u odnosu na orijentaciju i razumevanje kurikuluma (Solomon, 2003). O vaspitno-obrazovnim programima može se raspravljati iz različitih perspektiva budući da je dimenzioniranje moguće utemeljiti na različitim polazištima. Svakako, najveći uticaj na oblikovanje kurikuluma imaju teorijske osnove na kojima on izrasta. Razmatrajući različite perspektive detinjstva Vudhed, navodi da predstave o detetu i diskursi ranog detinjstva profilisu politiku (kurikulume) i praksu institucionalne, društvene brige o deci. U publikaciji Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika, pomenuti autor navodi i analizira četiri najuticajnije perspektive:

1. Razvojna perspektiva koja ističe pravilnosti u fizičkom i psihosocijalnom razvoju dece tokom ranog detinjstva, kao i njihovu zavisnost i ranjivost tokom ovog formativnog perioda života;
2. Politička i ekonomska perspektiva gde se razvojni principi prevode u društvene i obrazovne intervencije koje su zasnovane na ekonomskom modelu ljudskog kapitala;
3. Socijalno-kulturna perspektiva, prema kojoj je rano detinjstvo socijalni konstrukt, pa se samim tim ističe različitost u načinima na koje se ono shvata za, sa i od strane male dece, što uslovljava definisanje ciljeva, modela i standarda u ranom detinjstvu kao i na to ko učestvuje u njihovom drfinisanju;
4. Perspektiva ljudskih prava koja daje drugačiji okvir u odnosu na konvencionalne teorije, politike, istraživanja i prakse, koja počiva na punom uvažavanju dostojanstva male dece, njihovih prava i kapaciteta da daju doprinos sopstvenom razvoju kao i razvoju programa i usluga koje su njima namenjene (Vudhed, 2012. str. 13).

Stav da je rano detinjstvo ključno za celokupan kasniji razvoj je polazna osnova za razvijanje razvojno primerenih programa, kao i ekonomske teorije ljudskog kapitala i

političkih teorija socijalne pravde. Razmatrajući političku i ekonomsku perspektivu detinjstva, Vudhed navodi da se sa etičkog aspekta ovom pristupu mogu uputiti ozbiljne kritike, jer se deca sagledavaju kao faktori spasenja u procesu rešavanja različitih društvenih problema. „To se posebno odnosi na instrumentalni pristup po kome je malo dete prirodni resurs koji treba iskoristiti“ (Vudhed, 2012, str. 36). Objasnjavajući socijalno-kulturnu perspektivu, Vudhed navodi da je razvoj malog deteta kulturni, koliko i prirodni proces. U tom smislu, razvojni stadijumi su ugrađeni u društvene prakse, isto koliko i u sam proces sazrevanja. Bilo bi sasvim ispravno razvoj dece opisati kao „prirodno- kulturni“. Obrasci podizanja deteta, komunikacije i podučavanja nisu nešto što samo spolja utiče na razvoj dece. Oni su deo unutrašnjeg razvojnog procesa, u meri u kojoj se od samog početka dete uključuje i učestvuje u ovim procesima. Socijalni i kulturni kontekst nije nešto što je izvan procesa razvoja, kao „nešto što je u okruženju“ već je „nešto što je isprepletano“. Analizirajući društvenu brigu o deci u kontekstu dečjih prava Vudhed, ovu noviju paradigmu vidi kao snagu koja se protivi ustaljenoj instrumentalnoj paradigmi. Snagu ovakve perspektive vidi u činjenici da svako dete ima pravo na kvalitetan život, pravo da bude uvažavano i pravo na dobrobit. Svako pravo je cilj sam po sebi, a ne sredstvo za postizanje dalekog cilja ostvarivanja potencijala. Prava deteta podrazumevaju odgovornost staratelja, zajednica, društva i države da omoguće malom detetu da ostvaruje svoja prava u praksi.

Razmatrajući različite karakteristike i klasifikacije programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Pavlović-Breneselović i Krnjaja (2014) navode stavove Glende Meknauton koja u studiji *Shaping Early Childhood Learners, Curriculum and Contexts* (Mac Naughton, 2003), kao kriterijum podele ima u vidu moguće društvene funkcije obrazovanja. U tom smislu, pravi razliku između „programa konformisanja“ (programi usmereni na transmisiju kulture i održavanje postojećeg stanja-bihevioristička teorija učenja i obrazovanja), „programa reformisanja“ (funkcija obrazovanja je promena postojećeg stanja, vrednuje se individualizam i samostalnost kao kapacitet promena u društvu, konstruktivistička teorija razvoja i učenja i progresivistička teorija obrazovanja) i „programa transformisanja“. Programi transformacije imaju ulogu transformisanja društva kroz emancipaciju i socijalnu pravdu i oslanjaju se na socio-kulturnu teoriju razvoja u učenja. Ovi programi su usmereni ka traganju za alternativnim načinima sagledavanja i promišljanja o različitim iskustvima i pitanjima, dajući moć deci da deluju u svetu.

U razmatranjima novih koncepcija dečjeg vrtića, kao i orijentacija predškolskih kurikuluma Krnjaja (2011) koncept razvojno primerene prakse povezuje sa Pijažeovim shvatanjima razvoja, određujući je kao praksu obrazovanja koja je primerena razvojnim sposobnostima dece. Psihološki koncepti predstavljeni kao stadijumi razvoja i kao indikatori rasta i učenja dece određenog uzrasta postali su polazište predškolskih kurikuluma. Ovakva orijentacija, po mišljenju autorice, apostrofira pozitivističku orijentaciju i vrednovanje postignuća na određenom uzrastu kroz postavljene standarde postignuća. Isto tako standardima su odvojeni aspekti razvoja (..) „šta više, atomizirani do najsitnijih detalja da bi predstavili kako se deca razvijaju, kako stiču znanja, veštine i sposobnosti, a samim tim i kakvo obrazovanje za njih treba da bude. Karakteristike razvojnih faza se predstavljaju razvojnim šemama, na osnovu kojih se deca opisuju u odnosu na to kako se ponašaju i šta im je potrebno...“ (Krnjaja, 2011, str. 543). U skladu sa karakteristikama razvojno primerene prakse, u dečjim vrtićima se formiraju (u okviru

organizacije života) pretežno uzrasno homogene grupe, jer se polazi od pretpostavke ujednačenih sposobnosti dece istog uzrasta. Isto tako, standardi razvoja u praksi se tumače kao nedvosmislene, jasne slike o deci, na osnovu kojih se njihov razvoj i obrazovanje može podržavati, normirati i procenjivati. Analizirajući stavove Bredekampa u monografiji „Kako djecu odgajati“ (1996), Krnjaja naglašava odvajanje programa kao celine od celina kao što su interakcija deteta i odrasle osobe, odnosi između dečje porodice i predškolske ustanove. Isto tako, vrednovanje razvoja je usmereno ka aspektima razvoja koji postaju svrha obrazovanja, kao i svođenje programa na ciljeve, aktivnosti i materijale. Vaspitač je isključen iz aktivnosti dece kao učesnik, i ne vidi se njegova zajednička aktivnost sa decom u kojoj je i on u ulozi istraživača, partnera koji isprobava, uči, čime nastupa iz pozicije moći kao superiorni poznavalac kako ponašanja deteta, tako i svih pitanja koja se odnose na dečji vrtić.

SOCIO-KULTURNA PERSPEKTIVA SAGLEDAVANJA DETINJSTVA

U skladu sa kulturno-istorijskom teorijom Vigotskog (1996-a, 1996-b), u ljudski razvoj ugrađena su iskustva odraslih i dece, tako da se socijalno okruženje sagledava kao osnovni izvor razvoja i kao ovladavanje kulturnim vrednostima. U tom smislu, razvoj je neodvojiv od kulturnog konteksta i sve što jeste priroda saznanja, jesu u stvari specifične kulturne, socijalne i istorijske okolnosti. Najznačajnijim doprinosom Vigotskog, kada je u pitanju razvijanje programa, istraživači smatraju shvatanje prirode razvoja kao društveno-kulturnog procesa i shvatanje odnosa razvoja i učenja (Krnjaja, 2011). Dalja istraživanja teorijskih postavki Vigotskog i promena teorijskog okvira shvatanja razvoja kao kulturnog procesa, sasvim opravdano uslovlila su različite pristupe u istraživanju razvoja (Rogoff, 1995). Tako se razvoj sagledava kao kontekstualizovani proces koji zavisi od načina i nivoa učešća u životu zajednice. Razvoj shvaćen kao promena koja se dešava i odvija preko mreža komunikacije, prostora, vremena, zajedničkog razumevanja među učesnicima različitih društvenih aktivnosti, dali su osnov za razvoj kontekstualno primerene prakse. Na taj način sociokulturna orijentacija promovise da se program gradi u odnosu na jedinstvena i različita iskustva deteta i zajednice u kojoj živi. Predškolski programi koji polaze od kontekstualno primerene prakse polaze od načela koja omogućavaju različite oblike učešća i zajedničko razumevanje. U sociokonstruktivističkom pristupu, znanje se isto tako sagledava kao društveni konstrukt. Shvatanje razvoja u sociokulturnom pristupu kao orijentacije u razvijanju predškolskog kurikulumu predstavlja spoj shvatanja Pijažea, Vigotskog, Djujija, i mnogi istraživači smatraju (Edwards, 2003) da se najpotpunije može razumeti u sistemu predškolskog vaspitanja u oblasti Ređo Emilija u Italiji (Reggio Emilia). Ređo kurikulum se shvata kao prostor recipročnih odnosa između dece i njihove neposredne društvene zajednice. Cilj ovako shvaćenog programa je podrška u učenju koja promovise razvoj dece koji je zasnovan na načelima konstruktivizma, učenja putem istraživanja i shvatanja dečjeg vrtića kao sistema koji je otvoren prema zajednici (Rinaldi, 2005). U savremenoj literaturi se sve češće kritički preispituje koncept razvojno primerene prakse kao pristupa koji je usmeren na dete, jer ne uvažava dovoljno socijalni i kulturni kontekst u kojima deca odrastaju. Nasuprot pristupa usmerenog na dete u okviru holističke orijentacije sve se više, kao celishodniji, navodi pristup programima koji su usmereni na odnose. Suštinu ovog pristupa čine odnosi koji se stavljaju u središte programa i time se kao ključne dimenzije

izdvajaju pitanja vrednosti, učešća, moći, proaktivnog delanja, kolaboracije, dobrobiti, učenja kao ko-konstrukcije u zajednici prakse i sagledavanje ustanove i zajednice kao soio-kulturnog konteksta (Pavlović Breneselović, 2012). Programski pristup usmeren na odnose zasniva se na teorijskim postavkama sociokulturne teorije razvoja i učenja, sociologije detinjstva, postmodernizma i poststrukturalizma. Činjenica je da deca razvijaju i konstruišu razumevanje i znanje, veštine i očekivanja na integrisani način kroz odnose i kontekstualno iskustvo. Priroda i kvalitet odnosa sa decom (porodično okruženje, dečji vrtić, uža i šira socijalna zajednica) uslov su uspešnog učenja, razvoja i dobrobiti deteta, jer od kvaliteta odnosa i razmene zavisi (reagovanje odraslog na dete i njegove aktivnosti) dečje osećanje vlastite vrednosti, razvoj kapaciteta za učenje, kao i osećanje pripadanja određenoj zajednici. Istovremeno, građenje odnosa sa decom omogućava odraslima nove prilike za učenje, ali i šanse za razvoj i promene, „spoznavajući kroz njih dete, sebe i prirodu i smisao ljudskog funkcionisanja“ (Pavlović Breneselović, 2012, str.133).

„GODINE UZLETA“ U REPUBLICI SRBIJI

Mišljenje da rane godine života – formativne godine dugoročno određuju dalji životni kredibilitet deteta, jedan je od najstarijih i još uvek veoma uticajan konstrukt kada je u pitanju politika društvene brige o deci i predškolskog vaspitanja. Uticaj ove perspektive je posebno vidljiv u programima koji su usmereni na intervencije u slučajevima socio-ekonomske uskraćenosti i prevenciju negativnih posledica na razvoj i budućnost dece. Kontekstualno iskustvo i odnosi omogućavaju deci da na integrisan način razvijaju i konstruišu razumevanje i znanje, očekivanja i potrebne veštine. Kroz odnose i razmenu otvaraju se ili zatvaraju komunikacijski kanali i povezano sa tim, i osetljivost i dispozicije za učenje. Predškolska ustanova je mesto gde se susreću sličnosti i razlike, te je potrebno, počev od tog ranog uzrasta, deci prezentovati svet različitosti putem dinamičkih partnerskih odnosa koji uvažavaju dostojanstvo, želje, potrebe svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu.

Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje se definiše kao vaspitanje i obrazovanje „koje je usmereno na decu, koje odgovornost za kvalitet i ishode njihovog učenja i poučavanja adresira na obrazovne sisteme, a protivi se nastojanjima koja su usmerena menjanju dece i ignorisanju socijalnih okolnosti učenja“ (Bouillet, 2019). Naglasak inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja je na prihvatanju različitosti, a ne na isticanju posebnih potreba (Vican, 2013).

Strateški okviri na kojima se zasniva inkluzivna praksa predškolskih ustanova:

- značaj obrazovanja u ranom detinjstvu za svu decu – obrazovanje u ranom detinjstvu je posebno značajno za decu sa smetnjama u razvoju, zato što se njihova ograničenja uočavaju u PU,
- pravo na inkluzivno obrazovanje – kao ključ za postizanje visokog kvaliteta obrazovanja, uključujući decu sa razvojnim smetnjama i za razvoj inkluzivnih i pravednih društava,
- zaštita dece i njihovih porodica od svih oblika diskriminacije – dostokansvrno postupanje i podsticanje samopouzdanja,
- inkluzija zasnovana na personalizovanom pristupu i razumnim prilagođavanjima,

- uvažavanje perspektive deteta – dete kao aktivan učesnik u obezbeđivanju sopstvenih prava,
- značaj intersektorske saradnje u obezbeđivanju i pružanju podrške deci i porodici,
- značaj boravka deteta sa smetnjama u razvoju u redovnoj vršnjačkoj grupi,
- pružanje podrške detetu i porodici u cilju kontinuiteta i nesmetanih tranzicija,
- značaj praćenja i dokumentovanje dečjeg razvoja i učenja (Miškeljin, 2021).

U Republici Srbiji obrazovna inkluzija je zakonski podržana od 2009 – 2010. godine – Zakonom o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja i Zakonom o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Oba zakona garantuju pravo dece sa razvojnim smetnjama da budu deo jedinstvenog sistema obrazovanja i vaspitanja. Međutim, tek 2019. godine donošenjem novih Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (Ministarstvo prosvete R Srbije, 2019), inkluzija u predškolskim ustanovama počinje da živi.

Autorice ovog programa smatraju da je detinjstvo socio-kulturno oblikovano i vredno samo po sebi, a ne samo kao priprema za život. „Dete se sagledava kao bogato potencijalima, kompetentno, „kao jako i moćno“, kao agens sopstvenog razvoja i učenja“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017, str. 8). Učenje i podučavanje, kao transformativni procesi se grade u kontekstu svakodnevnog življenja. Deca uče kroz tri dimenzije: dobrobit, delanje i odnose.

Podrška dobrobiti deteta se sagledava kroz razvoj sposobnosti ličnog i socijalnog funkcionisanja i potencijala za razvoj i napredak. Dobrobit, kao višedimenzionalni konstrukt ima tri dimenzije koji su povezane - personalna (dobro se osećati i uspešno funkcionisati), delatna (umeti i hteti) i socijalna (prihvatati, pripadati i učestvovati) (Godine uzleta, 2019).

Delanje podrazumeva učenje kroz sopstvene akcije i interakcije sa drugima u igri, životnim situacijama i situacijama planiranog/namernog učenja. Delanje uključuje učešće – učestvovati i graditi svoj identitet, holizam – delanje obuhvata celovito biće (kognitivni, emocionalni, socio-vrednosni i motorni aspekt) i aktivizam – učenje se odvija putem akcije, činjenjem, postupanjem, samopotvrđivanjem svojih snaga i moći. Igra je, kao „vodeća aktivnost“ predškolskog uzrasta (Vigotski) „osnov razvijanja i ispoljavanja dobrobiti deteta... omogućava detetu da bude srećno i zadovoljno, da uživa u svojim aktivnostima i interakcijama sa drugima, da razvija otvorenost za nova iskustva i otkriva nove sopstvene potencijale i potencijale sveta oko sebe“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017, str. 39). Tokom igre dete rekonstruiše značenja, stvara simbole, gradi identitet i odnose sa drugima.

Uspostavljajući i razvijajući odnose dete doživljava svet, odnosi su pokretači razvoja i učenja kroz podršku njegovoj dobrobiti i delanju. Odnosi koji doprinose razvoju dece su odnosi koji podržavaju osećanje sigurnosti (koje proističe iz odnosa poverenja i predvidljivosti), kontinuitet (povezivanje i neprotivurečnost različitih vrsta iskustava, povezanost sa društvenim kontekstom i ranijim iskustvima), participaciju (aktivno učešće i odlučivanje u zajedničkim aktivnostima, događajima i životnim situacijama).

Razvoj i učenje deteta se odvija kontekstualno - u okruženju porodice, vršnjaka, vaspitača, lokalne zajednice, fizičkom okruženju. Svaki kontekst na specifičan i jedinstven način podstiče situacije učenja i doprinosi razvoju deteta.

Neposredni program vaspitno-obrazovnog rada grade svi akteri kroz zajedničko učešće i doprinos. Program se razvija u realnom kontekstu vrtića i oblikuje ga kultura vrtića,

porodice i društvene zajednice. Osnovu realnog programa čini shvatanje učenja kao mreže odnosa, dobrobiti i delanja sa drugom decom i odraslima u konkretnoj situaciji. Profesionalni rad vaspitača se odvija u jedinstvenom kontekstu grupe, vrtića i lokalne zajednice. Vaspitač svoj angažman zasniva na refleksivnoj praksi kroz „promišljeno, kritičko, emancipacijsko delovanje usmereno na svrhu... određeno principima i vrednostima na kojima počiva“ (Apple, 2012). Građenjem kritičkog i istraživačkog odnosa prema i u praksi, čime se kultura vrtića transformiše kroz restrukturiranje organizacijske strukture (organizaciju vremena i grupisanje dece), restrukturiranje predškolske ustanove u zajednicu vršnjaka, porodice i lokalne zajednice (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2021).

DECA SA RAZVOJNIM SMETNJAMA U (INKLUZIVNOJ) PREDŠKOLSKOJ USTANOVI

Inkluzivno obrazovanje dece sa razvojnim smetnjama je pravno-formalno sagledano u strateškom dokumentu - Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Srbiji do 2030. godine (Sl. glasnik R. Srbije, br. 63/21) u kome se kao važan zadatak postavlja unapređivanje dostupnosti, pravednosti i otvorenosti obrazovanja. „Unapređenje inkluzije i pravednosti podrazumeva da sva deca uče i razvijaju svoje kompetencije kroz kvalitetno inkluzivno obrazovanje koje doprinosi njihovom blagostanju i podstiče njihovo aktivno učešće u zajednici... održavanje i unapređivanje sistema dodatne podrške... jačanje ljudskih kapaciteta za sprovođenje i praćenje inkluzivnog obrazovanja, održivo ulaganje u poboljšanje kompetencija nastavnika... podrška aktivnoj ulozi roditelja u obrazovanju“.

Sa aspekta dece sa razvojnim smetnjama Godine uzleta (2019) sagledavaju dete kao nosioca prava – „svako dete ima pravo na kvalitetno detinjstvo i obrazovanje, aktivno učešće, kao i na uvažavanje različitosti u pogledu ličnog, kulturnog, jezičkog i porodičnog identiteta“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017, str.8).

Pretpostavke o ulozi vrtića i razvijanju inkluzivne prakse:

- Podrška dobrobiti i učešću deteta,
- Prepoznavanje snaga i potreba porodice kroz odnos partnerstva,
- Uloga vaspitača se oblikuje putem neposrednog rada sa detetom, razvijanje programa, profesionalni razvoj i javno delovanje i zastupanje,
- Uključenost vrtića u lokalnu zajednicu, radi povezivanja sa uslugama porške i drugim ustanovama i institucijama koje mogu da budu podrška detetu i porodici (Miškeljin, 2021).

Kontekst vrtića, kao prve institucije u koju se dete uključuje od kjučne je važnosti za detetovo kasnije doživljavanje odnosa sa drugim – u svom najboljem formatu vrtić pomaže detetu da razvije bazično osećanje sigurnosti, pozitivan self-koncept i osećaj pripadnosti zajednici, koji će ga pratiti kroz ceo život.

U „Godinama uzleta“ priroda učenja sagledana kroz dimenzije dobrobiti, delanja i odnose je univerzalna. U predškolskoj ustanovi deci sa razvojnim smetnjama treba stvoriti uslove da se dobro osećaju i da ostvaruju uspeh u aktivnostima, podsticati umenja i htenja, osećaje prihvatanja, pripadnosti, učešća i uspeha u skladu sa njihovim mogućnostima i ograničenjima. Ovo podrazumeva dobrodošlicu detetu sa razvojnom

smetnjom od samog početka boravka u vrtiću, uz individualizovan pristup, pripremu vaspitača, grupe, vrtićkog osoblja.

Deci sa razvojnim smetnjama treba obezbediti da aktivno uče kroz interakciju u igri, životnim situacijama i situacijama planiranog učešća. S obzirom na prirodu detetovih ograničenja, podsticati aktivno učešće u svim vrtićkim aktivnostima, uz podršku i asistenciju. Igra je posebno značajna za decu sa razvojnim smetnjama – zbog prirode svojih ograničenja i (uglavnom) boravka u porodičnom okruženju, lečenja, hospitalizacija, rehabilitacije i reedukacije, deca sa razvojnim smetnjama imaju malo prilika za igru. Potrebno je koristiti svaku priliku da deca istražuju i ispituju okolinu u igri, uz prepuštanje inicijative detetu, pravo na izbore i odluke kroz aktivnu komunikaciju sa vršnjacima i vaspitačem.

Činjenica je da dete doživljava svet i sebe u svetu kroz odnose koji mu omogućavaju da se poveže sa drugima. Kroz odnose i razmenu otvaraju se ili zatvaraju komunikacijski kanali i povezano sa tim, i osetljivost i dispozicije za učenje. Sa aspekta inkluzije, program orijentisan na odnose omogućava deci sa razvojnim smetnjama razvoj bazičnog osećanja sigurnosti, povezivanje iskustava i njihovo smeštanje u adekvatan društveni kontekst i učešće u zajedničkim aktivnostima.

Deca sa razvojnim smetnjama uglavnom borave u porodičnom okruženju; kontekst vrtića omogućava detetu da doživi druge kontekste i relacije – sa vršnjacima, vaspitačem, zajednicom, fizičkim okruženjem i na svoj način oblikuju uslove i odrastanje deteta. Porodični mikro-sistem je osnov učenja deteta u svim kontekstima, a predškolski program upotpunjuje detetova iskustva odrastanja i učenja. Između programa i porodice treba da se razvijaju odnosi partnerstva i kolaboracije, uz „uzajamno poverenje i poštovanje, empatiju, osetljivost i uvačavanje perspektive obe starne, stalno otvorenu komunikaciju i dijalog, prepoznavanje i uvažavanje jedinstvenog doprinosa i snaga partnera, zajedničko donošenje odluka i spremnost na kompromise i promene“ (Miškeljin, 2021). Značajan partner vrtiću detetu sa razvojnim smetnjom je vršnjačka grupa koja doprinosi razvoju realne slike o sebi (self-koncept, lični identitet, samopoštovanje), drugima (empatija, altruizam), suprotnom polu. Praksa vaspitača se odvija „kroz neposredan rad u grupi, usmeren na dobrobit deteta kroz odnose, delanje i zajedničko učešće“ (Tasić i Raspopović, 2021, str. 32). U kontekstu grupe, vrtića i zajednice. U radu sa decom sa razvojnim smetnjama vaspitač uz individualizovan pristup, deluje „Zoni narednog razvoja“ (Vigotski) - podstiče sve aspekte detetovog psihomotornog razvoja u saradnji sa porodicom i svim lično i profesionalno zainteresovanim za dete. Fizička sredina – prostorno-vremenska organizacija i odnosi koji iz nje proističu su neposredna sredina za učenje deteta koja treba da podstiče saradnju, pozitivnu međuzavisnost, inicijativnost i učešće, istraživanje, građenje značenja, pripadnost i personalizovanost, estetski doživljaj.

Nacionalni okvir predškolskog vaspitanja i obrazovanja Republike Srbije – Godine uzleta daje legitimitet ranoj inkluziji kroz osnovni cilj – podršku dobrobiti deteta i jednake mogućnosti za učenje i razvoj sve dece. Vrtić je zajednica učenja dece, vaspitača i roditelja, fleksibilno planiranje aktivnosti putem igre, životnih situacija i situacija planiranog/namernog učenja omogućava deci sa razvojnim smetnjama da dožive bogatstvo (društvenog i fizičkog) sveta na najbolji mogući način.

ZAKLJUČAK

Deca ranog uzrasta doživljavaju svet i sebe kroz odnose koji im omogućavaju da se povežu sa drugima. Predškolski program zasnovan na socio-kulturnoj perspektivi stvara kvalitetan kontekst i odnose u njemu - prilike za sticanje i modelovanje saradničkih odnosa, emocionalnih i empatijskih iskustava potrebnih za autentičan i punovredan život u zajednici. Teorijsko-vrednosni postulati gledaju na dete sa razvojnim smetnjama kao kompetentno, kao vrednost po sebi, predškolska ustanova je mesto zajedničkog življenja i učenja za sve aktere. Vaspitno-obrazovni rad podstiče bazično osećanje sigurnosti, pozitivan samoidentitet, želju za komunikacijom, unutrašnju motivaciju za saznanjem (sebe, drugog, sveta) što predstavlja kapital za ceo život. Nove osnove programa vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (2019) u Republici Srbiji daju značajan podsticaj ranoj inkluziji, pri tom je za realizaciju ovog procesa neophodno osnaživanje vaspitača kroz celoživotno učenje, ostvarivanje kontinuiteta sa narednim stupnjevima obrazovanja, kao i umrežavanje svih činilaca inkluzivnog procesa.

LITERATURA

- Aplle, W. M. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Vigotski, L. S. (1996-a). *Osnovi defektologije*. (Sabrana dela, V). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. S. (1996-b). *Dečja psihologija*. (Sabrana dela, IV). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Edwards, S. (2003). New Directions: charting the paths for the role of sociocultural theory in early childhood education and curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 251–266. <https://doi.org/10.2304/ciec.2003.4.3.3>
- Krnjaja, Ž. (2011). Shvatanje razvoja kao orijentacija predškolskog kurikuluma. *Pedagogija*, LXVI(4), 541-551.
- Miškeljin, L. (2021). *Vodič za uljučivanje dece sa smetnjama u razvoju u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Univerzitet u Beogradu
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2019). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Perspektive vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja. *Andragoške studije*, 1, 145-161.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop – Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2018). Građenje kvalitete u praksi vrtića. *Odgojno-obrazovne teme*, 1(1-2), 25-47.
- Petrović Sočo, B. (2011). Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanova ranog odgoja. U D. Maleš (Ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 237-265). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Rinaldi, C. (2005). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London: Routledge.
- Rogoff, B. (1995). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. del Rio &

- A. Alvarez (Eds.). *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 139-164). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sl. glasnik R. Srbije (2021). *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Srbiji do 2030. godine*, br. 63/21.
- Solomon, G. (2003). Project – Based Learning: A Primer. *Technology and Learning*, 23(6), 20-26.
- Tasić, I. i Raspopović, S. (2021). Inkluzivno obrazovanje dece predškolskog uzrasta sa smetnjama u razvoju po “Godinama uzleta”. *Krugovi detinjstva*, 9(2), 28-38.
- Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola*, LIX(30), 17-36.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, CIP.

STIGMA I SAMO-STIGMA KOD GLUVIH I NAGLUVIH OSOBA

STIGMA AND SELF-STIGMA IN DEAF AND HARD OF HEARING PERSONS

Marija BJELIĆ, Dajana ROJEK ZAKIĆ

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

Pregledni rad

APSTRAKT

Stigmatizacija predstavlja vid društvenog neodobravanja i nepravедnog tretiranja grupe pojedinaca. Javlja se zbog pretpostavljenih ili stvarnih karakteristika, uverenja i ponašanja, koje su suprotne društvenim i kulturnim normama, a za koje se smatra da grupu pojedinaca razlikuju od drugih pripadnika društva. Podrazumeva postojanje negativnih stereotipa, etiketiranje, asimetriju moći i jezičku odvojenost. Samo-stigma podrazumeva svesno ili nesvesno stigmatizirajuće doživljavanje sebe i sopstvenih osobina pod uticajem društvenih očekivanja. Doživljena ili internalizovana – stigma i samo-stigma značajno utiču na kvalitet života kako čujućih, tako i gluvih pojedinaca. Stigma gluvih se pre svega fokusira na percepciju gluvoće kao invaliditeta i na diskriminaciju sa kojom se češće suočavaju gluve osobe u čujućem svetu. Uprkos tome što gluvoća predstavlja neupadljivo stanje, gluve osobe su češće marginalizovane i izložene predrasudama zbog specifičnog načina komunikacije i modela amplifikacije, koji omogućavaju učešće u socijalnim interakcijama. U svetu čujućih, gluvoća se češće doživljava kao stanje koje podstiče socijalnu izolaciju nego kao identitet, koji omogućava lični razvoj u zajednici. Stigma gluvih javlja se u obrazovnoj i profesionalnoj sferi, a diskriminirajuće barijere su prisutne u različitim socijalnim kontekstima, mogućnostima informisanja gluvih pojedinaca, čak i u korišćenju zdravstvenih i pravnih usluga. Radi prevazilaženja negativnih posledica nastalih doživljavanjem stigme ili samo-stigme i poboljšanja kvaliteta života gluvih osoba neophodno je dublje proučavanje ove teme i na našim prostorima. Primenu najopštije strategije - edukovanja društva, treba da prate i formiranja specifičnijih strategija, koje bi osim na društvo, trebalo da budu usmerene na gluve i nagluve pojedince i njihovo osnaživanje u suočavanju sa stigmom i u razuslovljavanju samo-stigme.

Ključne reči: stigma, samo-stigma, gluve i nagluve osobe

ABSTRACT

Stigmatization is a form of social disapproval and unfair treatment of a group of individuals. It occurs due to assumed or real characteristics, beliefs and behavior, which are contrary to social and cultural norms, and which are considered to distinguish a group of individuals from other members of society. It implies the existence of negative stereotypes, labeling, power asymmetry and linguistic separation. Self-stigma implies a conscious or unconscious stigmatizing experience of oneself and one's own characteristics under the influence of social expectations. Experienced or internalized – stigma and self-stigma significantly affect the quality of life of both hearing and deaf individuals. Deaf stigma focuses primarily on the perception of deafness as a disability and on the discrimination that deaf people face more often in the hearing world. Despite the fact that deafness is an inconspicuous condition, deaf people are more often marginalized and exposed to prejudices due to the specific way of communication and the amplification model, which enable participation in social interactions. In the hearing world, deafness is more often perceived as a

condition that promotes social isolation than as an identity that enables personal development in the community. The stigma of the deaf appears in the educational and professional sphere, and discriminatory barriers are present in various social contexts, information opportunities for deaf individuals, even in the use of health and legal services. In order to overcome the negative consequences of experiencing stigma or self-stigma and to improve the quality of life of deaf people, a deeper study of this topic is necessary in our region. The application of the most general strategy - educating society, should be accompanied by the formation of more specific strategies, which, apart from society, should be aimed at deaf and hard-of-hearing individuals and their empowerment in dealing with stigma and in resolving self-stigma.

Key words: stigma, self-stigma, deaf and hard of hearing people

UVOD

Stigma kao proizvod društvenih stereotipa prema pojedincima koji, kao nosioci određenih karakteristika ili uverenja, pripadaju grupi koja se izdvaja iz većinske populacije smatrajući se odstupajućom od tipičnog društvenog okruženja, uzrokuje društveno obezvređivanje identiteta i vrednosti stigmatizovane osobe (Lucas & Phelan, 2012; Mousley & Chaudoir, 2018). Stigma se može posmatrati kao društveni proces, jer podrazumeva neodobravanje, diskriminaciju, isključivanje iz društveno-socijalnog konteksta, zasnovanog na negativnom stavu društva. Sa druge strane, stigma jeste lično iskustvo pojedinca koji posredstvom stavova društva, internalizuje stigmatizirajuću karakteristiku, usled čega dolazi do izmenjene slike o sebi i rezultira smanjenjem samopouzdanja, osećajem odbačenosti i izolovanosti (Lash & Helme, 2020; Privado, Carrasco & Durán, 2019). Stigmatizirajuće doživljavanje sebe i sopstvenih osobina, bilo svesno ili nesvesno, pod uticajem društvenih očekivanja, naziva se samo-stigma (Zaitzew, 2016). Samo-stigma kao produkt izmenjene percepcije sopstvenog identiteta sprečava uspešnu integraciju u društvo i može za posledicu ostaviti negativan uticaj na psihičko i fizičko blagostanje (Gagné, Southall, & Jennings, 2009). Stigmatizovane osobe često osećaju ljutnju, bes, bespomoćnost, izolaciju, nerazumevanje, osećaju se manje vrednim (Zaitzew, 2016). Urušeno samopoštovanje i odbijanje sopstvenog identiteta, negativno utiče na sve aspekte života, od preuzimanja društvene uloge i ostvarivanja položaja u društvenoj grupi, preko akademskog uspeha, zaposlenja, porodičnog života i dovodi do izopštavanja pojedinca od socijalnog sveta kome pripada (Mikhailova, Fattakhova, Mironova, & Vyacheslavova, 2020).

Oštećenje sluha, odnosno gluvoća, kao karakteristika koja najčešće golim okom posmatrača nije uočljiva, ukoliko se izuzme prisustvo slušnih pomagala, čije postojanje i korišćenje predstavlja posebnu vrstu stigme, može se smatrati vrstom prikrivene osobine pojedinca (Zaitzew, 2016). Međutim, stigma gluvih prisutna je pretežno u svetu čujućih, među kojima se gluvoća doživljava kao invaliditet koji onemogućava učešće u socijalnim interakcijama usled smanjene mogućnosti pojedinca da čuje, kao i da učestvuje u određenim aspektima svakodnevnog života. S obzirom na to da, gledano iz perspektivne čujućih, sposobnost povezivanja sa drugima, razmena informacija i ideja, kao i učešća u aktivnostima u velikoj meri zavisi od slušne sposobnosti, većina gluvih biva diskriminisana i izložena predrasudama (Mousley & Chaudoir, 2018; Perry, 2018; Wallhagen, 2010).

Društveno marginalizovani identitet gluvog pojedinca dovodi do stvaranja osećaja stida ili sramote zbog gluvoće, što može izazvati ponašanja kao što su izbegavanje, bes, izražavanje neprijateljstva, osećanja bezvrednosti ili depresije i dovodi do pojave hroničnog stresa koji može štetno uticati na psihičke i fizičko zdravlje (Lash & Helme, 2020). Iako stigma predstavlja značajne izazove, takođe stvara priliku za razvoj novih i snažnijih veština suočavanja, osećaj svrhe i učvršćavanje veza sa pojedincima sa kojima dele marginalizovane i stigmatizirajuće karakteristike, u ovom slučaju gluvoću (Mousley & Chaudoir, 2018).

Radi prevazilaženja negativnih posledica nastalih doživljavanjem stigme ili samo-stigme i poboljšanja kvaliteta života gluvih osoba, neophodno je dublje proučavanje ove teme i na našim prostorima. Iz navedenog proističe cilj ovog rada, da se pregledom literature prikažu izazovi sa kojima se gluve i nagluve osobe susreću suočavajući se sa stigmom, kao i da se predstave načini prevazilaženja negativnih posledica koje stigma i samo-stigma ostavlja na život pojedinca, ali i strategije za suzbijanje stigmatizirajućih predrasuda usmerenih ka gluvima od strane društva.

METODOLOGIJA

Selekcija odgovarajuće literature izvršena je onlajn pretragom na platformama: KoBSON, Google Scholar i ResearchGate. Glavni kriterijum za selekciju radova je bio da se tiču stigme i samo-stigme koju doživljavaju osobe oštećenog sluha, a pretraživanje je obavljeno pomoću sledećih ključnih reči: stigma, samo-stigma, gluve i nagluve osobe, stigmatizacija, samostigmatizacija, internalizovana stigma, doživljena stigma, programi za prevazilaženje stigme i samo-stigme. Za izradu ovog rada korišćeno je 17 studija na srpskom i engleskom jeziku, koje obuhvataju period od 2000. do 2022. godine.

REZULTATI

Stigma i samo-stigma gluvih i nagluvih osoba

Samopojmanje osobe sastoji se od sopstvene i društvene percepcije identiteta, koje jednim delom proizlazi iz osećaja pripadnosti društvenoj grupi. Pojedinaac posledično izopšten iz društvenog konteksta usled postojanja stigmatizirajuće karakteristike, prepoznate ili dodeljene od strane društva, sprečava uspešnu integraciju i poimanje sopstvenog identiteta (Privado et al., 2019). Pojedinci svesni negativnih stavova koji okružuju njihov identitet mogu početi da internalizuju ove stavove kao sopstvene. U tom kontekstu može se govoriti o ličnoj i opaženoj stigmatizaciji. Opažena stigma odnosi se na percepciju stigmatizovane osobe o verovanjima koja drugi imaju u vezi sa stigmatizovanim atributom. Lična stigma se manifestuje kao internalizovano verovanje stigmatizovanih pojedinaca o sopstvenom stigmatizovanom atributu (Lash & Helme, 2020). Samo-stigma ostavlja razornije posledice po psihički život pojedinca jer usled izmenjene percepcije sopstvenog identiteta otežava oslobađanje od stigme i njeno prevazilaženje (Zaitzew, 2016).

Usled osećaja socijalne neprihvaćenosti i odbačenosti, osobe obeležene stigmom pod rizikom su od socijalne izolacije, pri čemu treba razlikovati socijalnu nepovezanost i percipiranu izolaciju. Socijalna nepovezanost odnosi se na nedostatak društvenih odnosa i nizak nivo participacije u društvenim aktivnostima. Sa druge strane, percipirana

izolacija podrazumeva subjektivni osećaj usamljenosti i nedostatka socijalne podrške (Cornwell & Waite, 2009, prema Perry, 2018).

Stigma gluvih se pre svega fokusira na percepciju gluvoće kao invaliditeta i na diskriminaciju sa kojom se češće suočavaju gluve osobe u čujućem svetu. U svetu čujućih, gluvoća se češće doživljava kao stanje koje podstiče socijalnu izolaciju nego kao identitet, koji omogućava lični razvoj u zajednici (Mousley & Chaudoir, 2018). Gluve i nagluve osobe u većoj meri doživljavaju socijalnu izolaciju i usamljenost u odnosu na osobe tipične populacije. Mnogi gluvi izveštavaju da se usled oštećenja sluha u socijalnom okruženju često osećaju odvojeno od aktivnosti koje se zbivaju oko njih, karakterišući sebe više kao posmatrače nego učesnike u socijalnim aktivnostima (Perry, 2018). Mnoge gluve i nagluve osobe izbegavaju interakciju sa čujućima, kako bi predupredili moguće komunikativne barijere i izazove, koje mogu otkriti njihove stigmatizirajuće karakteristike, odnosno oštećenje sluha (Mikhailova et al, 2020). Neprihvatanje i prikrivanje gluvoće je jedna od čestih strategija kojoj pribegavaju osobe oštećenog sluha u razgovoru sa sagovornicima tipične populacije, kako bi se zaštitili od doživljaja degradirajućeg položaja i osećaja stida i nelagodnosti. Međutim, prikrivanje oštećenja istovremeno sa pokušajem da se održi nesmetana interakcija sa sagovornikom i prikriju efekti oštećenja sluha na komunikaciju, iziskuje preveliki mentalni i emocionalni napor i opterećenje (Gagné et al., 2009; Zaitzew, 2016).

Negativne efekte stigme i diskriminišuće barijere, gluve i nagluve osobe osećaju u svim sferama. Stigma je prisutna u oblasti zdravstvene zaštite, pri čemu se gluvi i nagluvi pojedinci suočavaju sa diskriminišućim predrasudama koje mogu ometati komunikaciju između stigmatizovanog pacijenta i lekara, što rezultira neadekvatnom zdravstvenom zaštitom, prevencijom zdravlja i zdravstvenom podrškom. Gluvi često bivaju tretirani kao nekompetenti i nesposobni, pa čak i odgovorni za bolest ili invaliditet. Ovakav pristup često za posledicu ima kašnjenje u dijagnostikovanju i lečenju određenih zdravstvenih stanja i oboljenja, a gluvi i nagluvi pacijenti kako bi prevenirali moguća negativna iskustva, često odbijaju da koriste usluge primarne zdravstvene zaštite (Lash & Helme, 2020).

Stigma gluvih javlja se u obrazovnoj i profesionalnoj sferi. U obrazovnom kontekstu gluvi se suočavaju sa barijerama koje otežavaju pristup informacijama. U redovnom sistemu obrazovanja, gluvi i nagluvi učenici često ostaju uskraćeni za određene informacije, imaju teškoće sa izvršavanjem zadataka, što se javlja kao posledica neprilagođenog nastavnog sadržaja. U odnosu na specijalne škole, učenici se u redovnim školama više susreću sa neprijatnostima poput odbačenosti od vršnjaka, ponižavanjem i ostalim neprijatnostima proisteklim iz predrasuda kao rezultat stigme (Lash & Helme, 2020; Perry, 2018).

Iako je stigmatizacija uglavnom vezana za pojedince iz socijalnog okruženja, takođe može poticati i od prijatelja i porodice. Gluva deca iz čujućih porodica neretko se suočavaju sa komunikacionim barijerama usled nepoznavanja znakovnog jezika od strane roditelja ili rođaka. Gluvi ističu posebnu isključenost i izolovanost u situacijama porodičnih okupljanja, pri čemu šira porodica ne prilagođava govorni jezik kako bi komunikaciju učinili dostupnu gluvima (Mousley & Chaudoir, 2018). Gluve i nagluve osobe iz čujućih porodica dele zajednička iskustva vezana za detinjstvo koja uključuju osećaj usamljenosti, izolacije i napuštenosti, a doživljaji i osećanja se pojačavaju izolacijom od svojih vršnjaka i članova porodice, kao posledica barijere u komunikaciji

(Perry, 2018). Komunikacija i način ophođenja roditelja gluve dece značajno utiču na nivo samopoštovanja gluve i nagluve dece, što se kasnije odražava i u odraslom dobu na interakciju sa drugima. Deca gluvih roditelja imaju viši nivo samopoštovanja od dece čujućih roditelja. Takođe, gluve osobe čiji su roditelji koristili znakovni jezik tokom njihovog odrastanja imaju viši nivo samopoštovanja i osećaja pripadnosti (Lash & Helme, 2020).

Doživljaj stigme i samo-stigme umanjuje se osećajem pripadnosti zajednici pojedinaca koji dele iskustva vezana za stigmatizirajuću karakteristiku koja im je zajednička. Zajednicu Gluvih čine pojedinci koje povezuje oštećenje sluha i gluvoća, pri čemu se gluvoća ne percipira kao stigma, već kao zajedničko obeležje koje ih čini pripadnicima kulture koji dele društveni i kulturni identitet, zajednički jezik i uverenja. Kako bi se zadržao osećaj sopstvene vrednosti i samopoštovanja, gluve osobe se radije identifikuju sa drugim gluvim osobama, među čijim interpersonalnim odnosima gluvoća nije determinanta nečije uloge u grupi (Jones, 2002; Mousley & Chaudoir, 2018). Međutim, kako bi se pristupilo zajednici Gluvih, neophodni su određeni kriterijumi prepoznati od strane zajednice, što može otežati položaj osoba koji su oštećenje sluha stekli kasnije u starijem životnom dobu, koji ne pripadaju ni Gluvoj, ali ni čujućoj populaciji (Munoz-Baell & Ruiz, 2000).

Faktori koji utiču na doživljaj stigme i samo-stigme

Zajednička karakteristika za gluve i nagluve osobe jeste činjenica da su oni češće stigmatizovani u različitim sferama života. Stigmatizacija je prisutna u obrazovnom procesu, na poslu, a može se javiti i prilikom korišćenja usluga zdravstvene i pravne zaštite. Iako češće doživljena od šireg i nepoznatog socijalnog okruženja, prijatelji i porodica takođe mogu iskazivati stigmatizirajuća uverenja i ponašanja prema gluvim i nagluvim osobama (Mousley & Chaudoir, 2018), koja dalje utiču na internalizaciju stigme, te nastaje začarani krug kada gluve i nagluve osobe počinju da se ponašaju u skladu sa društvenim očekivanjima i stigmatizirajućim uverenjima, što još više jača stigmom i samo-stigmom (Lash & Helme, 2020; Privado, Carrasco & Durán, 2019, Radić Šestić, Milanović Dobrota i Radovanović, 2012, Zaitzew, 2016).

Ono što gluve i nagluve osobe razlikuje u pogledu doživljavanja stigme i samo-stigme jesu različiti faktori poput: uzrasta, vremena nastanka oštećenja sluha, stepena nagluposti, slušnog statusa porodice, upotrebe i vidljivosti amplifikacije, komunikacijskih sposobnosti i učestalosti njihove upotrebe u svakodnevnom životu. Pored navedenih faktora, na doživljaj stigme i samo-stigme kod gluvih i nagluvih osoba utiču i lične i mentalne karakteristike, kao i tip akulturacije odnosno pripadnost zajednici Gluvih (Lash & Helme, 2020; Mikhailova et al., 2020; Mousley & Chaudoir, 2018; Zaitzew, 2016).

Kada je reč o uzrastu i njegovom uticaju na doživljaj stigme i samo-stigme, autor Zajcev (2016) ističe da se mlađe osobe osećaju više stigmatizovano u odnosu na starije osobe. Objasnjenje ovakvog stava nalazi se u činjenici da se oštećenje sluha, kao i upotreba slušnih pomagala češće vezuje i sreće kod starijih osoba. Mlađe čujuće žene, takođe percipiraju oštećenje sluha više stigmatizirajućim nego starije čujuće žene (Erler & Garstecki 2002). Mlade odrasle osobe uzrasta između 18 i 29 godina predstavljaju najosetljiviju grupu na uticaj stigme i samo-stigme (Mousley & Chaudoir, 2018).

Rezultati istraživanja ukazuju da je suočavanje sa oštećenjem sluha zahtevniji i stresniji proces ukoliko se njegov nastanak javi u odraslom dobu, nego u detinjstvu. Odnosno što

se oštećenje sluha ranije javi, pojedinac je sposobniji da razvojem prihvata gluvoću ili naglupost, jer sa njome raste, uči i formira životne navike, dok se odrasla osoba sa stečenim oštećenjem sluha duže navikava na novonastalu senzornu deprivaciju i duže prevazilazi dramatičnu promenu životnog stila i funkcionisanja. Odrasla osoba već poseduje razvijenu ličnost i način života, koji do nastanka oštećenja sluha nije podrazumevao senzorni gubitak (Zaitzew, 2016), dok deca sa kongenitalnim oštećenjem sluha ne doživljavaju takvu vrstu stresa i doživljavaju sebe manje stigmatizovanim. Pojedinci koji su kongenitalno gluvi ili nagluvi češće primećuju odnos simpatije od strane čujućeg društva, u odnosu na one koji su kasnije ogluveli (Mikhailova et al., 2020).

Analizirajući uticaj stepena oštećenja sluha odnosno gluvoće i nagluposti i njegovog uticaja na doživljaj stigme i samo-stigme, isti autor ističe da osobe sa većim senzornim deficitom nailaze na više razumevanja i podrške od strane uže socijalne sredine, kada je u pitanju gluvoća ili naglupost (Mikhailova et al., 2020), te i na manje stigmatizirajuća iskustva.

Sledeći značajan faktor, koji utiče na doživljaj stigme i samo-stigme jeste način i učestalost upotrebe slušnih i komunikacijskih sposobnosti u svakodnevnom životu (Zaitzew, 2016). I pored značajnih savremenih tehnoloških rešenja u vidu slušne amplifikacije, gluve i nagluve osobe i dalje nailaze na poteškoće u komunikaciji sa čujućima, bilo da je u pitanju verbalno ili pisano sporazumevanje. Njihove govorno jezičke sposobnosti još uvek ne odgovaraju u potpunosti njihovom hronološkom uzrastu i stepenu zrelosti, što može uticati na povlačenje iz socijalnih interakcija i njihovo izbegavanje što je posledica osećaja samo-stigme (Mikhailova et al., 2020). Autori Muslej i Čendor (2018) ističu da su gluve i nagluve osobe često marginalizovane i stigmatizovane zbog njihovog specifičnog načina komuniciranja, koji ističe njihovo razlikovanje od ostatka čujućeg društva. Različiti vidovi komunikacijskih strategija, koje koriste gluve i nagluve osobe u izazovnim okruženjima za slušanje, kako bi razumeli govornu poruku, su nepoznate čujućim osobama, te ih u nedostatku takvih i sličnih iskustava mogu okarakterisati kao remetilačke, prenaplašene i socijalno neprihvatljive. Stigma i samo-stigma i dalje predstavlja jedan od najčešćih faktora za odbijanje korišćenja slušnih aparata. Vidljivost slušnih aparata značajno je povezana sa doživljajem samo-stigme (Chang, & Tucker, 2022), a njihovu upotrebu i vidljivost i dalje prate negativni stavovi i predrasude, što objašnjava rezultat da više od 40% osoba izjavljuje da je stigma razlog odbijanja slušnih aparata (Zaitzew, 2016). Kao glavne razloge odbijanja slušnih aparata gluvi i nagluvi navode da on čini osobu starom, asocira na inferiornost i ukazuje na postojanje hendikepa (Chang, & Tucker, 2022; Rapport, Lo, Elks, Warren, & Clay-Williams, 2022).

Osim korisnika slušne amplifikacije, koji zahtevaju da uređaji budu manje vidljivi i većina kompanija i distributera slušnih uređaja naglašava smanjenu vidljivost kao posebno značajno svojstvo samog aparata, koje ne mora nužno korespondirati i sa kvalitetom njegovih tehničkih karakteristika. Ovakve reklame šalju poruku da je vidljivost slušnog uređaja nepoželjna, te i da korisnici treba da teže upotrebi manje uočljivih ili nevidljivih slušnih uređaja, indirektno govoreći, da gluvoću i naglupost treba sakrivati i time izbeći stigmatu i samo-stigmatu (O'Connell, 2016; Zaitzew, 2016). Međutim suočavanje sa stigmom ne podrazumeva odbijanje amplifikacije i audiološke rehabilitacije, koja se takođe često javlja kao posledica stigme i samo-stigme, već

predstavlja složen i dugotrajan proces rada sa korisnikom na prevazilaženju njegovog osećaja stigme i samo-stigme.

Tip akulturacije odnosno pripadnost zajednici Gluvih pokazala se kao značajan faktor za doživljaj stigme i samo-stigme. Naime osobe koje osećaju veći stepen pripadnosti od strane zajednice sličnih sa kojima ostvaruju poistovećivanje, kao i gluva i nagluva deca gluvih roditelja, osećaju se manje stigmatizovanim. Zajednica ili kultura Gluvih nastoji da se u potpunosti odvoji od društvenog koncepta invaliditeta i na taj način se suočava sa stigmom težeći da ukloni etiketu stigmatizacije udružujući se kao jezička i identitetska manjina (Jones, 2002).

Načini suočavanja i strategije za prevazilaženje doživljene stigme i samo-stigme

Shodno različitim faktorima koji utiču na doživljaj stigme i samo-stigme kod gluvih i nagluvih osoba i individualnim karakteristikama pojedinaca, postoje različiti doživljaji i načini reagovanja na iskustvo stigme i samo-stigme, među kojima se najčešće javljaju iskustva doživljaja sažaljevanja od strane stigmatizirajuće okoline, etiketiranje gluvih i nagluvih kao *nenormalnih*, i kao pojedinaca koji imaju ograničene intelektualne kapacitete. Na navedena negativna iskustva doživljene stigme, autori Mikhailova i saradnici (2020) su ispitali gluve i nagluve osobe na koji način se suočavaju sa njima. Gluve i nagluve osobe prilikom doživljavanja stigme najčešće pribegavaju izbegavanju ili ignorisanju stigmatizirajućih situacija kao i sakrivanju oštećenja sluha od društvene sredine, što može dovesti do socijalne izolacije. Sa druge strane, gluve i nagluve osobe osim sakrivanja oštećenja, koriste strategije u kojima potvrđuju svoje stanje i koriste prilike da edukuju druge o gluvoći i nagluvosti i pribegavaju ka informisanju i demonstriranju adekvatnih načina komunikacije sa njima.

Za pravilno reagovanje i suočavanje sa stigmom, gluve i nagluve osobe koriste pozitivno usmerenje i upotrebljavaju humor i šale kao mehanizam, kojim teže da umanje snagu određenih komentara i predrasuda od strane čujućih sagovornika. Značajno sredstvo za suočavanje sa stigmom i samo-stigmom predstavlja i rekonstrukcija i preoblikovanje stigmatizujućih iskustava (Mikhailova et al., 2020).

Navedene strategije kod određenih pojedinaca mogu se javiti spontano, dok je kod drugih pojedinaca neophodno njihovo podsticanje i rukovođenje u prevazilaženju negativnih posledica doživljene stigme i samo-stigme. Postoje strani konceptualni modeli koji teže da se uvrste u rehabilitacione protokole audiologa, a koji se tiču podsticanja onih pojedinaca koji se osećaju stigmatizovano (Gagné et al., 2009). Strategije koje se koriste u te svrhe ne razlikuju se mnogo od drugih programa koji se koriste radi pomoći pojedincima da prevaziđu stresne situacije, marginalizaciju ili stigmatu.

Strategije za prevazilaženje doživljene stigme i samo-stigme uključuju četiri etape – prva podrazumeva učešće u grupnim diskusijama, koje su fokusirane na učestale i slične situacije na koje nailaze gluve i nagluve osobe, a koje mogu izazvati stres, koji je u vezi sa slušnim i komunikacijskim teškoćama. Razgovor treba da bude usmeren na prepoznavanje takvih situacija jer na taj način određene situacije mogu da se preduprede unapređenjem određenih reakcija i ponašanja (Gagné et al., 2009; Zaitzew, 2016). Značaj grupnog razgovora i diskusije na početku ogleada se upravo u poistovećivanju i deljenju sličnih iskustava, izazova kao i uspešnih načina suočavanja.

Druga etapa podrazumeva opisivanje tipičnih psihičkih i fizičkih reakcija, kao i stresnih situacija na osnovu kojih se organizuje diskusija usmerena na prepoznavanje loših i usmeravanje na korisne lične prednosti i adekvatne psihičke i fizičke reakcije na iskustvo stresa, stigme i samo-stigme.

Treća etapa grupnog rada orijentisana je na igru uloga, vežbanje i oprobavanje strategija za upravljanje stresnim situacijama, dok četvrta etapa sadrži tehnike opuštanja koje sadrže korisne primere vežbi za umanjene psihičkih i fizičkih reakcija na stres, kao i vežbe mišića koje smanjuju mišićnu tenziju, anksioznost uz upotrebu vežbi pravilnog disanja (Gagné et al., 2009; Zaitzew, 2016).

Navedeni raspored i dinamika etapa programa za pomoć u suočavanju sa stigmom i samo-stigmom omogućava gluvim i naglulim osobama da uvide da su osećanja i reakcije koje imaju na doživljenu stigmom tipična i da ih doživljava većina gluvih i naglulih osoba, koje se suočavaju sa sličnim iskustvima. Ovakvim pristupima oni razvijaju pozitivniji stav prema sebi i smeliji su da zatraže pomoć i podršku u daljem suočavanju i osnaživanju (Southall, Gagné, & Jennings, 2010). Kada pojedinac postane potpuno slobodan u okviru programa grupne podrške, samouverenije upotrebljava naučene veštine u interakcijama izvan grupe podrške odnosno sa članovima porodice i prijateljima, koji nemaju oštećenje sluha. Takvim iskustvima i učešćem u različitim govorno jezičkim situacijama, pojedinac uči da na efikasan način obavesti sagovornika o njegovom oštećenju sluha i strategijama komunikacije, koje bi omogućile bolje međusobno razumevanje u datoj situaciji. Pобољшanje komunikacijskih veština i povećanjem uspešnih socijalnih interakcija pojedinac oseća više samopouzdanja i utvrđuje pozitivnu sliku o sebi i bez straha teži da je unapredi različitim iskustvima i socijalnim interakcijama.

Nakon uspešnog programa, gluvi i nagluvi pojedinci su skloniji da slobodnije ulaze u nove socijalne interakcije i raspoložniji su za asistivne tehnologije, koje im dodatno pomažu da ostvare i nesmetano uživaju u tim socijalnim iskustvima (Gagné et al., 2009; Mikhailova et al., 2020; Zaitzew, 2016).

Stigma i samo-stigma povezane sa gluvoćom i nagluvošću postojala je i postojaće dok god se ne osmisle i ne omoguće adekvatni programi slični pomenutim. Potrebno je omogućiti javne informacije o slušnom oštećenju, Gluvima i naglulima, kao i sredstvima amplifikacije i asistivne tehnologije, kako bi se razuslovile sve stečene predrasude nastale kao posledica neznanja.

Posedovanje znanja o gluvim i naglulim osobama, izazova na koje nailaze gluve i nagluve osobe zbog prirode svog oštećenja, soptvenog doživljaja i doživljaja od strane čujuće sredine, omogućava poistovećivanje sa ovom populacijom koje smanjuje postojanje njihovog marginalizovanja, nerazumevanja i neodobravanja - samim tim i stigme gluvih i naglulih osoba i mogućnosti internalizacije navedenih negativnih svojstava (Zaitzew, 2016).

Kada bi javnost bila više informisana, a gluvi i nagluvi kontinuirano podsticani za učešće u ovakvim programima, koji bi bili obezbeđeni svima u okviru pružanja zdravstvene zaštite i defektološkog savetovanja, moglo bi se uticati na smanjenje stigme ovih osoba, kao i na razuslovljavanje internalizovane stigme i samo-stigme.

ZAKLJUČAK

Stigma i samo-stigma gluvih, ali i drugih marginalizovanih osoba sa invaliditetom i društveno etiketiranim identitetom, kao posledica kolektivne neprosvećenosti i društvene zatvorenosti, usled nedovoljnog poznavanja različitosti, mogu dosegnuti razmere koje dovede do potpunog isključenja pojedinca iz socijalnog okruženja i ostaviti ozbiljne posledice po psihičko blagostanje pojedinca. Kako su težnje savremenog društva usmerene ka otvorenosti, raznolikosti i prihvatanju i okrenute ka ostvarivanju ciljeva inkluzivne prakse, neophodno je podizanje društvene svesti o teškoćama sa kojima se gluve i nagluve osobe suočavaju na svakodnevnom planu, o funkcionisanju i načinima prevazilaženja teškoća kao i načinima na koji im se može pomoći, a ne otežati već izazovan položaj u društvu.

Osim podizanja svesti veoma je važno ispitivanje fenomena stigmatizacije i samo-stigmatizacije kod gluvih i nagluvih osoba te i prilagođavanja postojećih programa za pomoć u suočavanju i razvijanju strategija za prevazilaženje negativnih posledica stigmatizacije i samo-stigmatizacije, kao i evaluaciju njihovih efekata na našim prostorima, radi poboljšanja kvaliteta života gluvih i nagluvih osoba i njihovih porodica.

LITERATURA

- Chang, P. F., & Tucker, R. V. (2022). Assistive Communication Technologies and Stigma: How Perceived Visibility of Cochlear Implants Affects Self-Stigma and Social Interaction Anxiety. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 6(CSCW1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1145/3512924>
- Erler, S. F., & Garstecki, D. C. (2002). Hearing loss- and hearing aid-related stigma: perceptions of women with age-normal hearing. *American Journal of Audiology*, 11(2), 83-91. [https://doi.org/10.1044/1059-0889\(2002\)020](https://doi.org/10.1044/1059-0889(2002)020)
- Gagné, J. P., Southall, K., & Jennings, M. B. (2009). The psychological effects of social stigma: Applications to people with an acquired hearing loss. In *Advanced practice in adult audiological rehabilitation: International perspective* (pp. 63-92). http://ideaexchange.uakron.edu/honors_research_projects/402
- Jones, M. (2002). Deafness as culture: A psychosocial perspective. *Disability studies quarterly*, 22(2), 51-60. <https://doi.org/10.18061/dsq.v22i2.344>
- Lash, B. N., & Helme, D. W. (2020). Managing Hearing Loss Stigma: Experiences of and Responses to Stigmatizing Attitudes & Behaviors. *Southern Communication Journal*, 85(5), 302–315. <https://doi.org/10.1080/1041794X.2020.1820562>
- Lucas, J. W., & Phelan, J. C. (2012). Stigma and Status: The Interrelation of Two Theoretical Perspectives. *Social psychology quarterly*, 75(4), 310–333. <https://doi.org/10.1177/0190272512459968>
- Mikhailova, N. F., Fattakhova, M. E., Mironova, M. A., & Vyacheslavova, E. V. (2020). Stigmatization Of Deaf And Hard-Of-Hearing Students Studying In Different Institutional Settings. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 94, 489-497. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.02.60>
- Mousley, V. L., & Chaudoir, S. R. (2018). Deaf Stigma: Links Between Stigma and Well-Being Among Deaf Emerging Adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(4), 341–350. <https://doi.org/10.1093/deafed/eny018>
- Munoz-Baell, I. M., & Ruiz, M. T. (2000). Empowering the deaf. Let the deaf be deaf. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 54(1), 40–44. <https://doi.org/10.1136/jech.54.1.40>

- O'Connell, N. P. (2016). "Passing as Normal": Living and Coping With the Stigma of Deafness. *Qualitative Inquiry*, 22(8), 651-661. <https://doi.org/10.1177/1077800416634729>
- Perry, M. L. (2018). *A Comparison of Social Disconnectedness and Perceived Isolation in Deaf/Hard of Hearing Women and Hearing Women*. Walden University.
- Privado, J., Carrasco, L., & Durán, R. (2019). Hearing Loss: Stigma Consciousness, Quality of Life and Social Identity. *The Spanish Journal of Psychology*, 22, E22. <https://doi.org/10.1017/sjp.2019.15>
- Radić Šestić, M., Milanović Dobrota, B., i Radovanović V. (2012). Odnos društva prema osobama sa ometenošću. *Sociološki pregled*, 46(4), 561-582.
- Rapport, F., Lo, C. Y., Elks, B., Warren, C., & Clay-Williams, R. (2022). Cochlear implant aesthetics and its impact on stigma, social interaction and quality of life: a mixed-methods study protocol. *BMJ open*, 12(3), e058406. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-058406>.
- Southall, K., Gagné, J. P., & Jennings, M. B. (2010). Stigma: A negative and a positive influence on help-seeking for adults with acquired hearing loss. *International Journal of Audiology*, 49(11), 804–814. <https://doi.org/10.3109/14992027.2010.498447>
- Wallhagen M. I. (2010). The stigma of hearing loss. *The Gerontologist*, 50(1), 66–75. <https://doi.org/10.1093/geront/gnp107>
- Zaitzew, C. M. (2016). Understanding the Stigma of Hearing Loss and How It Affects the Patient and Treatment Process. *Honors Research Projects*, 402. http://ideaexchange.uakron.edu/honors_research_projects/402?utm_source=ideaexchange.uakron.edu%2Fhonors_research_projects%2F402&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

RAZLIKE U SOCIJALNIM I EMOCIONALNIM KOMPETENCIJAMA IZMEĐU DJECE SA I BEZ TEŠKOĆA U RAZVOJU: PROCJENA RODITELJA

DIFFERENCES IN SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCES BETWEEN CHILDREN WITH AND WITHOUT DEVELOPMENTAL DISABILITIES: PARENTS' ASSESSMENT

Anamarija ŽIC RALIĆ¹, Marija MARIĆ²

¹Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb, Republika Hrvatska

²CHAMPINI Sport & Bewegungskita City Park Center, Nürnberg, Bayern, Njemačka

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Socijalne i emocionalne kompetencije temelj su za postizanje optimalnog učinka u različitim područjima života, uključujući obrazovanje, zdravlje i opću dobrobit. Cilj istraživanja je ispitati razlike u socijalnim i emocionalnim kompetencijama između djece s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja temeljem procjene roditelja. Također će se utvrditi koje kompetencije su najbolje, a koje najslabije razvijene kod djece s teškoćama i kod djece tipičnog razvoja. U istraživanju je sudjelovalo 154 roditelja iz Bosne i Hercegovine koji su procijenili svoju djecu s teškoćama u razvoju (N = 71) i djecu bez teškoća u razvoju (N = 83), polaznike osnovne škole. Istraživanje je provedeno pomoću online anketnoga upitnika koji je u prvom dijelu sadržavao opće podatke o roditelju i djetetu, a u drugom dijelu mjerni instrument za utvrđivanje socijalnih i emocionalnih kompetencija DESSA. Prema procjeni roditelja djeca s teškoćama u razvoju imaju statistički značajno nižu razinu socijalnih i emocionalnih kompetencija u odnosu na djecu tipičnoga razvoja. Najbolje razvijene kompetencije djece s teškoćama u razvoju su u području vještina odnosa s drugima, a kod djece tipičnog razvoja u području socijalne svijesti. U obje skupine djece najslabije su razvijene kompetencije u području ponašanja usmjerenih prema cilju. Rezultati istraživanja naglašavaju važnost poticanja razvoja socijalnih i emocionalnih kompetencija djece s teškoćama u razvoju. Pored toga, nužno je provoditi intervencije usmjerene na osnaživanje vještina u području ponašanja usmjerenih prema cilju.

Ključne riječi: socijalne i emocionalne kompetencije, djeca s teškoćama u razvoju, roditelji, procjena

ABSTRACT

Social and emotional competencies are fundamental to achieving optimal performance in various areas of life, including education, health and general well-being. The aim of the study is to examine the differences in social and emotional competencies between children with developmental disabilities and typically developing peers based on parents' assessment. It also aims to identify the competencies in which children with and without disabilities achieve the highest and lowest levels of performance. 154 parents from Bosnia and Herzegovina participated in the study. Parents assessed their children, primary school students, with developmental disabilities (N=71) and with typical development (N=83). The study was conducted using an online questionnaire, the first part of which contained general information about the parents and the child, and the second part contained the DESSA measurement instrument for determining

social and emotional competencies. According to the parents' assessment, children with developmental disabilities have a statistically significant lower level of social and emotional competence compared to children with typical development. The best developed competencies of children with developmental disabilities are relationship skills, while social awareness is best developed in children with typical development. For both groups of children, the most noticeable weakness in competencies is goal-directed behavior. The research findings emphasize the need to prioritize the development of social and emotional competencies of children with disabilities. Moreover, it is essential to implement interventions aimed at improving goal-directed behavior.

Keywords: social and emotional competencies, children with developmental disabilities, parents, assessment

UVOD

Socijalne i emocionalne kompetencije temelj su prilagođenog ponašanja (Curby, Brown, Bassett, & Denham, 2015) i učinkovitog funkcioniranja u različitim domenama života, a znanje, vještine i stavovi koji su potrebni za primjenu socijalne i emocionalne kompetencije zahtijevaju integraciju putem afektivnih, kognitivnih i bihevioralnih sustava (Beauchamp & Anderson, 2010). Socijalni i emocionalni razvoj odvija se putem socio-emocionalnog učenja započevši od najranijih dana djetetova života te se kontinuirano nastavlja do odrasle dobi (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015). Američko udruženje za socijalno i emocionalno učenje (CASEL, 2020) definira socijalno i emocionalno učenje kao postupak kroz koji djeca, mladi i odrasli stječu i primjenjuju znanja, vještine i stavove kako bi razvili zdrav identitet, upravljali emocijama i postigli osobne i kolektivne ciljeve, osjećali i pokazivali empatiju prema drugima, uspostavljali i održavali podražavajuće odnose i donosili odgovorne i brižne odluke. CASEL (2020) identificira i definira pet ključnih međusobno povezanih skupova kognitivnih, afektivnih i bihevioralnih kompetencija, a to su: samosvijest, samoupravljanje, socijalna svijest, vještine odnosa i odgovorno donošenje odluka.

Istraživanja (npr. Emerson et al., 2019; Narváez-Olmodo, Sala-Roca, & Urrea-Monclús 2021; Swift et al., 2021a.) upućuju na brojne izazove s kojima se nose djeca s teškoćama u razvoju (TUR) u području socijalnog i emocionalnog funkcioniranja. U odnosu na djecu tipičnog razvoja, djeca s TUR učestalije imaju probleme u ponašanju (de Ruiter et al., 2007; Swift et al., 2021b) i emocionalne teškoće (Emerson et al., 2019; Swift et al., 2021b). Nedavna znanstvena istraživanja podupiru ideju da učenici s TUR pokazuju manju razinu društvenog sudjelovanja (Schwab, Zurbriggen, & Ventz, 2020; Schwab et al., 2021; Zurbriggen et al., 2021) i imaju manje uzajamnih prijateljstava u usporedbi sa svojim vršnjacima (Schwab, 2019).

Uobičajeno je da su djetetove poteškoće, poput poremećaja pažnje/hiperaktivnosti (ADHD), poremećaja iz autističnog spektra (PSA) i intelektualnih poteškoća (IT), usko povezane sa slabostima u socijalnom i emocionalnom funkcioniranju. Nedavno istraživanje Žic Ralić i Trzija (2023) otkrilo je značajno nižu razinu samosvijesti, socijalne svijesti, samokontrole, vještina odnosa, ponašanja usmjerenog ka cilju, osobne odgovornosti, donošenja odluka i optimističnog razmišljanja među djecom s dijagnosticiranim ADHD-om u usporedbi sa svojim vršnjacima tipičnog razvoja. Autori svoje nalaze potkrepljuju prikazom spoznaja o utjecaju impulzivnosti i nepažnje, izvršnih funkcija, emocionalne regulacije i negativne emocionalnosti na socijalno i

emocionalno blagostanje djece s ADHD-om. Druge su studije također pokazale korelaciju između simptoma PSA, kao što su poteškoće u komunikaciji (Hobson et al., 2013), izazovi u održavanju pažnje, združenoj pažnji, razumijevanju suptilnih društvenih znakova, perspektiva drugih i emocionalnih stanja (Kasari & Patterson, 2012) sa socijalnim interakcijama, uspostavljanjem i održavanjem prijateljstava, kao i sa socijalnom uključenosti djece s PSA. Intelektualne teškoće (ID), prema definiciji obuhvaćaju izazove u društvenoj domeni adaptivnih vještina (Schalock, Luckasson, & Tassé, 2021). Slabosti u socijalnim vještinama kod djece s IT mogu se očitovati u interpersonalnoj interakciji, društvenoj odgovornosti, samopoštovanju, rješavanju socijalnih problema, sposobnosti poštivanja pravila i lakovjernosti (Schalock et al., 2021).

Nedavnim istraživanjem razlika u socijalnim i emocionalnim kompetencijama u inkluzivnim uvjetima obrazovanja u Bosni i Hercegovini, između djece s TUR i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja, prema procjeni učitelja, Žic Ralić i Marković (2024) utvrdile su značajno slabije socijalne i emocionalne kompetencije kod djece s TUR. Također su utvrdile kako unatoč slabijim kompetencijama u odnosu na tipičnu djecu, djeca s TUR imaju dobro razvijene vještine odnosa i optimizam, što predstavlja pozitivnu snagu u suočavanju sa svakodnevnim izazovima školovanja. Učitelji su procijenili kako su kod djece s TUR najslabije razvijene kompetencije cilju usmjerenog ponašanja i samokontrole, koje predstavljaju rizik za nastanak daljnjih problema u akademskom, socijalnom i emocionalnom funkcioniranju.

Ovim istraživanjem želi se dobiti uvid u roditeljsko viđenje socijalnog i emocionalnog funkcioniranja njihove djece s TUR i djece tipičnog razvoja. Utvrditi će se postojanje razlika u multidimenzionalnim socijalnim i emocionalnim kompetencijama, koje uključuju: samosvijest, socijalnu svijest, samokontrolu, cilju usmjereni ponašanja, vještine odnosa, odgovorno donošenje odluka, osobnu odgovornost i optimistično razmišljanje. Također, istražiti će se koje su kompetencije najbolje, a koje najslabije razvijene kod djece s TUR, a koje kod djece tipičnog razvoja.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

U istraživanju su sudjelovala 154 roditelja, među kojima je 71 (46.1%) roditelj djece s TUR i 83 (53.9%) roditelja djece tipičnog razvoja. Svi sudionici žive u Bosni i Hercegovini, od toga njih 18 (11.7%) u Hercegovačko-neretvanskoj županiji, 79 (51.3%) u Zapadnohercegovačkoj županiji te 57 (37.0%) u Hercegbosanskoj županiji. U uzorku roditelja djece s TUR procjenu je dalo više majki, njih 60 (84.5%), dok je očeva bilo 11 (15.5%). Prosječna dob roditelja djece s TUR je $M = 43.5$ godine. U braku je 65 roditelja (91.5%), 3 roditelja su udovci/udovice (4.2%), dok je po jedan roditelj u kategorijama: samohrani roditelj, rastavljen te život u izvanbračnoj zajednici (1.4%). Po pitanju zaposlenja, nezaposleno je 35 roditelja (49.3%), a njih 36 je zaposleno (50.7%). Procjenu za svoje dijete tipičnog razvoja također su najčešće davale majke, njih 76 (91.6%), dok je očeva 7 (8.4%). Prosječna dob roditelja djece bez teškoća je $M = 40.5$ godina. U tom uzorku, u braku je 80 sudionika (96.4%), dvoje roditelja je samohrano (2.4%), dok je jedan roditelj udovac/udovica (1.2%). Zaposlena su 54 roditelja (65.1%), a nezaposleno je 29 roditelja (34.9%).

Roditelji su dali informacije o spolu, dobi, dijagnosticiranim teškoćama, programu odgoja i obrazovanja svoje djece. U uzorku djece s TUR je 31 djevojčica (43.7%) i 40 dječaka (56.3%). Najčešća teškoća koju roditelji navode su teškoće učenja (42.3%), potom poremećaj pažnje i hiperaktivnosti ADHD (42.3%), poremećaj jezično-govorne glasovne komunikacije (29.6%), intelektualne teškoće (26.8%), poremećaj spektra autizma (22.5%), motorički poremećaj (19.7%), specifične teškoće učenja (14.1%), oštećenje vida (9.9%) te oštećenje sluha (1.1%). Prosječna dob djece s TUR je $M = 11.5$ godina. U redovitom programu uz individualizirane postupke sudjeluje 16 djece s TUR (22.5%), u redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke sudjeluje 44 djece s TUR (62.0%), a posebni program uz individualizirane postupke pohađa 11 djece s TUR (15.5%). Glede načina provođenja programa, u 56 slučajeva (78.9%) program se odvija u redovitome razrednom odjeljenju, u 12 slučajeva (16.9%) odvija se dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu, dok se u 3 slučaja (4.2%) program odvija u posebnome razrednom odjelu. U uzorku djece tipičnog razvoja u razvoju su 33 djevojčice (39.8%) i 50 dječaka (60.2%). Prosječna dob djece tipičnog razvoja u razvoju je $M = 11.1$ godine. Svi pohađaju redoviti odgojno-obrazovni program.

Mjerni instrument

Istraživanje je provedeno online anketnim upitnikom. U prvom dijelu roditelji su dali opće podatke o sebi i svom djetetu, te potom procjenu socijalnih i emocionalnih kompetencija djece putem skale DESSA – Devereux Student Strength Assessment (LeBuffe, Shapiro, & Naglieri, 2014). DESSA se može koristiti u svrhu identificiranja socijalno-emocionalnih snaga i potreba djece, kreiranja smjernica za univerzalnu i selektivnu prevenciju te evaluiranja ishoda programa socijalno-emocionalnog učenja. Upitnik mogu ispuniti roditelji, učitelji ili drugo školsko osoblje. DESSA ima 72 čestice za procjene socijalnih i emocionalnih kompetencija djece od vrtićke dobi do 14. godine života. Čestice upitnika podijeljene su u osam podskala: Samosvijest, Socijalna svijest, Samokontrola, Ponašanje usmjereno prema cilju, Socijalne vještine, Osobna odgovornost, Donošenje odluka i Optimistično mišljenje. Osim na pojedinačnim podskalama, moguće je izračunati i ukupni rezultat na temelju svih podskala, koji predstavlja ukupni pokazatelj socijalno-emocionalnih kompetencija djeteta.

Tvrdnje su grupirane na temelju CASEL temeljnih socijalnih i emocionalnih kompetencija uz dodatak optimizma, koji se u literaturi pokazao kao važan koncept otpornosti (Haggerty, Elgin, & Woolley, 2011). Također, dodane su još dvije važne komponente socijalnih i emocionalnih kompetencija, cilju usmjereno ponašanje i osobna odgovornost.

Za svaku varijablu roditelji su procijenili koliko je često njihovo dijete pokazivalo navedeno ponašanje u protekla 4 tjedna. Kod svake tvrdnje ponuđeni su odgovori na skali Likertovog tipa s broječanim vrijednostima od 0 – nikada, do 4 – jako često.

LeBuffe, Shapiro i Naglieri (2014) su pokazali da je DESSA pouzdana za procjenu dječjih socijalnih i emocionalnih kompetencija, ima dobru internu konzistenciju, a procjene različitih procjenjivača u više vremenskih točaka su slične. Nadalje autori izvještavaju da DESSA valjano diskriminira između grupa djece sa i bez teškoća u razvoju, emocionalnih teškoća i problema u ponašanju, odnosno ima snažnu kriterijsku

valjanost (Haggerty et al., 2011). Isto tako DESSA ima snažnu konvergentnu valjanost sa sličnim iako klinički orijentiranim instrumentima. (LeBuffe et al., 2014).

Ovim istraživanjem utvrđena je visoka pouzdanost ukupne skale $\alpha = .98$, kao i pojedinih podskala: Samosvijest $\alpha = .87$, Socijalna svijest $\alpha = .88$, Samokontrola $\alpha = .89$, Ponašanje usmjereno prema cilju $\alpha = .93$, Vještine odnosa $\alpha = .90$, Osobnu odgovornost $\alpha = .89$, Donošenje odluka $\alpha = .88$, te Pozitivno razmišljanje $\alpha = .87$.

Način provedbe istraživanja

Proces istraživanja počeo je u prosincu 2020. godine i završio u svibnju 2021. godine. Za istraživanje je dobivena suglasnost nadležnih ministarstava. Od kontaktirane 43 osnovne škole iz tri županije u BiH (HBŽ, ZHŽ, HNŽ), 28 škola pristalo je sudjelovati u istraživanju. Prvo su stručni suradnici identificirali učenike s teškoćama te preko učitelja poslali pisanu informaciju o istraživanju i suglasnost roditeljima. Nakon dobivene suglasnosti roditelja djece s teškoćama u razvoju, u istim razredima pozvani su na sudjelovanje roditelji djece bez teškoća, učenika pod rednim brojem 7, po abecednom redosljedju učenika, s odstupanjima od +/-2 ako vršnjak nije izjednačen po dobi i spolu s učenicom s teškoćama u razvoju.

Metode obrade podataka

Prikupljeni podatci obrađeni su metodama deskriptivne i inferencijalne statistike. Deskriptivni podatci su prikazani frekvencijama i postotcima, mjerama centralne tendencije (aritmetička sredina i medijan) te mjerama varijabilnosti (standardna devijacija i poluinterkvartilno raspršenje). Za analizu varijabli koje nisu zadovoljile preduvjete za provođenje parametrijskih statističkih postupaka, korišteni su Mann-Whitney U-test i Friedmanov test. Kao razina statističke značajnosti uzeta je vrijednost $p < 0.05$. Za statističku analizu podataka koristio se programski sustav IBM SPSS Statistics 23.

REZULTATI

Prikaz deskriptivnih rezultata procjene roditelja o socijalnim i emocionalnim kompetencijama djece mjerenim DESSA-om vidljiv je u Tablici 1.

Tablica 1. Deskriptivna statistika rezultata na podskalama i ukupnoj skali DESSA na cjelokupnom uzorku (N=153)

Table 1. Descriptive statistics of the results on the subscales and the total DESSA scale on the entire sample (N=153)

| | M | SD | Min | Max | K-S | A | Z | α |
|---------------------------------|----------|-----------|------------|------------|------------|----------|----------|----------------------------|
| Ukupan rezultat | 46.23 | 10.79 | 28 | 68 | 0.09** | -.012 | -0.96 | 0.98 |
| Samosvijest | 46.65 | 10.32 | 28 | 71 | 0.10** | -0.05 | -0.76 | 0.87 |
| Socijalna svijest | 47.96 | 11.52 | 28 | 72 | 0.07 | 0.03 | -0.71 | 0.88 |
| Samokontrola | 46.94 | 10.12 | 28 | 71 | 0.08* | -0.08 | -0.75 | 0.89 |
| Ponašanje usmjereno prema cilju | 44.67 | 10.61 | 28 | 72 | 0.06 | 0.19 | -0.66 | 0.93 |
| Vještine odnosa | 48.45 | 9.63 | 28 | 72 | 0.12** | -0.19 | -0.64 | 0.90 |

Tablica 1. nastavak**Table 1. continuation**

| | M | SD | Min | Max | K-S | A | Z | α |
|------------------------|----------|-----------|------------|------------|------------|----------|----------|----------------------------|
| Osobna odgovornost | 47.01 | 10.92 | 28 | 72 | 0.10** | -0.02 | -0.79 | 0.89 |
| Donošenje odluka | 45.89 | 10.47 | 28 | 69 | 0.10** | 0.04 | -0.76 | 0.88 |
| Pozitivno razmišljanje | 45.80 | 10.81 | 28 | 72 | 0.08* | 0.03 | -.053 | 0.87 |

Legenda: K-S= Kolomogorov-Smirnovljev test normalnosti distribucije; *p < .05; **p < .01; A – Asimetričnost, Z - Zaobljenost

Uvidom u aritmetičke sredine rezultata na podskalama i inspekcijom izgleda njihovih distribucija na cjelokupnom uzorku, vidljivo je da je distribucija ukupnog rezultata i rezultata na podskalama Samosvijest, Samokontrola, Vještine odnosa te Osobna odgovornost negativno asimetrična, što govori da roditelji u prosjeku imaju viša vjerovanja o dječjoj samosvijesti, samokontroli, vještinama u odnosima te osobnoj odgovornosti. Višim procjenjuju i ukupne socijalno-emocionalne vještine djece. Distribucije rezultata podskala Socijalna svijest, Ponašanje usmjereno prema cilju, Donošenje odluka i Pozitivno razmišljanje su pozitivno asimetrične, što ukazuje na to da sudionici u prosjeku imaju niža vjerovanja o dječjoj društvenoj svijesti, ponašanju usmjerenom prema cilju, donošenju odluka i pozitivnom razmišljanju.

Provedeni su Kolmogorov-Smirnov testovi kako bi se utvrdilo odstupaju li distribucije rezultata statistički značajno od normalne distribucije. Budući da se većina Kolmogorov-Smirnov testova pokazala statistički značajnima, osim na podskalama Socijalna svijest i Ponašanje usmjereno prema cilju; odnosno pokazalo se da distribucije rezultata na većini podskala statistički značajno odstupaju od normalne, korišteni su neparametrijski statistički postupci. Kao pokazatelj centralne tendencije korišten je medijan, te pripadajući pokazatelj raspršenja – poluinterkvartilno raspršenje. Za provjeru razlika korišten je Mann-Whitney U test. Za interpretaciju dobivenih razlika, koristi se pokazatelj srednji rang. Što je viši srednji rang, pokazano je više slaganje s predloženim česticama.

Tablica 2. Značajnosti razlika u rezultatima na podskalama i ukupnoj DESSA između roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju Mann-Whitney U testom (n₁=83; n₂=71)**Table 2.** Significance of differences in results on subscales and total DESSA between parents of children with typical development and parents of children with developmental difficulties by Mann-Whitney U test (n₁=83; n₂=71)

| | Roditelji djece bez teškoća | | | Roditelji djece s teškoćama u razvoju | | | U | p |
|-------------------|------------------------------------|---------------------|---------------------|--|---------------------|---------------------|----------|----------|
| | C (Q) | Srednji rang | Suma rangova | C (Q) | Srednji rang | Suma rangova | | |
| Ukupan rezultat | 52 (7.5) | 96.65 | 8022.00 | 39 (9.0) | 55.11 | 3913.00 | 1357.00 | .009 |
| Samosvijest | 52 (6.0) | 95.23 | 7904.00 | 39 (8.5) | 56.77 | 4031.00 | 1475.00 | .000 |
| Socijalna svijest | 53 (6.5) | 95.49 | 7925.50 | 41 (5.0) | 56.47 | 4009.50 | 1453.50 | .000 |
| Samokontrola | 51 (6.5) | 96.03 | 7970.50 | 41 (7.0) | 55.84 | 3964.50 | 1408.50 | .000 |

Tablica 2. nastavak

Table 2. continuation

| | Roditelji djece bez teškoća | | | Roditelji djece s teškoćama u razvoju | | | U | p |
|---------------------------------|-----------------------------|--------------|--------------|---------------------------------------|--------------|--------------|---------|------|
| | C (Q) | Srednji rang | Suma rangova | C (Q) | Srednji rang | Suma rangova | | |
| Ponašanje usmjereno prema cilju | 50 (6.0) | 95.36 | 7915.00 | 38 (7.0) | 56.62 | 4020.00 | 1464.00 | .000 |
| Vještine odnosa | 51 (6.5) | 88.77 | 7367.50 | 44 (9.0) | 64.33 | 4567.50 | 2011.50 | .000 |
| Osobna odgovornost | 53 (6.5) | 97.66 | 8105.50 | 40 (8.5) | 53.94 | 3829.50 | 1273.50 | .000 |
| Donošenje odluka | 49 (5.5) | 93.27 | 7741.00 | 39 (8.0) | 59.07 | 4194.00 | 1638.00 | .000 |
| Pozitivno razmišljanje | 49 (4.5) | 94.82 | 7870.00 | 39 (9.0) | 57.25 | 4065.00 | 1638.00 | .000 |

I na ukupnom rezultatu, kao i na svim podskalama, utvrđena je statistički značajna razlika između procjena roditelja djece s TUR i roditelja djece tipičnog razvoja u razvoju; i to tako da roditelji djece tipičnog razvoja procjenjuju da njihova djeca postižu više razine socijalnih i emocionalnih kompetencija. Roditelji djece tipičnog razvoja procjenjuju svoju djecu samosvjesnijom, odnosno procjenjuju dječje razumijevanja vlastitih snaga i nedostataka, kao i želju za stalnim samopoboljšanjem višom nego što to procjenjuju roditelji djece s TUR.

Socijalnu svijest, tj. dječji kapacitet za interakcijom s drugima na način koji pokazuje poštovanje za ponašanja i ideje drugih ljudi, kao i suradništvo i tolerancija u društvenim situacijama – višim procjenjuju roditelji djece bez teškoća.

Samokontrolu, odnosno dječji uspjeh u kontroliranju svojih emocija i ponašanja kako bi se završio započeti zadatak, višim procjenjuju roditelji djece tipičnog razvoja u odnosu na roditelje djece s TUR. Nadalje, ponašanje usmjereno prema cilju, kao vrsta ponašanja koju karakterizira započinjanje i ustrajanje u zadacima različite složenosti, također je procijenjeno višim od strane roditelja djece bez teškoća. Roditelji djece tipičnog razvoja su višim procijenili i vještine odnosa svoje djece, odnosno dječju uključenost u socijalno prihvatljiva ponašanja koja promoviraju pozitivan odnos s drugima. I na podskalama Osobna odgovornost i Donošenje odluka rezultati su viši u skupini roditelja djece bez poteškoća, tj. roditelji procjenjuju da su njihova djeca pažljivija i pouzdanija u svojim ponašanjima koja doprinose grupnim naporima, kao i da češće uče od drugih i koriste prethodna iskustva u novim situacijama nego što to procjenjuju roditelji djece s TUR. Pozitivnije mišljenje o sebi i svom životu u prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, prema iskazima roditelja, također pokazuju djeca bez teškoća. Finalno, ukupne socijalno-emocionalne vještine višima su procijenjene kod djece bez teškoća. Kako bi se provjerilo postojanje razlika između rezultata na podskalama i cjelovitoj DESSA-i, odvojeno za poduzorak roditelja djece tipičnog razvoja i poduzorak roditelja djece s TUR, korišten je Friedmanov test (Tablica 3.). Za interpretaciju dobivenih razlika, koristi se pokazatelj srednji rang. Što je viši srednji rang, pokazano je više slaganje s predloženim česticama. Odabran je neparametrijski statistički postupak jer su se Kolmogorov-Smirnov testovi

pokazali statistički značajnima, odnosno distribucije rezultata na podljestvicama i ljestvici statistički značajno odstupaju od normalne. Kao pokazatelj centralne tendencije korišten je medijan, te pripadajući pokazatelj raspršenja – poluinterkvartilno raspršenje.

Tablica 3. Značajnosti razlika u rezultatima pojedine podskele i ukupnim rezultatima na DESSA-i, za poduzorak roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju Friedmanovim testom ($n_1=83$; $n_2=71$)

Table 3. Significance of differences in the results of individual subscales and total results on the DESSA, for the subsample of parents of children with typical development and parents of children with developmental difficulties using the Friedman test ($n_1=83$; $n_2=71$)

| | Roditelji djece tipičnog razvoja | | | | | Roditelji djece s TUR | | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|--------------|----------|----|------|-----------------------|--------------|----------|----|------|
| | C (Q) | Srednji rang | χ^2 | df | p | C (Q) | Srednji rang | χ^2 | df | p |
| Ukupan rezultat | 52 (7.5) | 5.05 | 35.755 | 8 | .000 | 39 (9.0) | 4.18 | 45.799 | 8 | .000 |
| Samosvijest | 52 (6.0) | 5.07 | | | | 39 (8.5) | 5.10 | | | |
| Socijalna svijest | 53 (6.5) | 5.92 | | | | 41 (5.0) | 5.32 | | | |
| Samoupravljanje | 51 (6.5) | 5.01 | | | | 41 (7.0) | 5.49 | | | |
| Ponašanje usmjereno prema cilju | 50 (6.0) | 3.99 | | | | 38 (7.0) | 3.88 | | | |
| Vještine odnosa | 51 (6.5) | 5.27 | | | | 44 (9.0) | 6.46 | | | |
| Osobna odgovornost | 53 (6.5) | 5.77 | | | | 40 (8.5) | 4.89 | | | |
| Donošenje odluka | 49 (5.5) | 4.36 | | | | 39 (8.0) | 4.87 | | | |
| Pozitivno razmišljanje | 49 (4.5) | 4.56 | | | | 39 (9.0) | 4.82 | | | |

U poduzorku roditelja djece s TUR utvrđena je statistički značajna razlika između rezultata na ukupno devet ljestvica ($\chi^2 = 45.799$; $df = 8$; $p = 0.000$). Prema procjeni roditelja, djece s TUR pokazuju najviši rezultat na Vještinama odnosa, a najniži na Ponašanju usmjerenom prema cilju. U poduzorku roditelja djece tipičnog razvoja također je utvrđena statistički značajna razlika između rezultata na ukupno devet ljestvica ($\chi^2 = 35.755$; $df = 8$; $p = 0.000$). Prema procjeni roditelja djeca tipičnog razvoja imaju najviši rezultat na Socijalnoj svijesti, a najniži na Ponašanju usmjerenom prema cilju.

DISKUSIJA

Istraživanjem se željelo utvrditi postoje li razlike u roditeljskoj percepciji socijalnih i emocionalnih kompetencija djece s TUR i djece tipičnog razvoja, te koje su kompetencije bolje, a koje lošije razvijene u ove dvije skupine djece. Rezultati govore kako roditelji djece s TUR procjenjuju da su njihova djeca statistički značajno slabija u svim socijalnim i emocionalnim kompetencijama u odnosu na procjene roditelja djece tipičnog razvoja. Rezultat ovog istraživanja u skladu je s ranijim nalazima brojnih

istraživanja (Žic Ralić i Marković, 2024; Žic Ralić i Trzija, 2023; Swift et al., 2021a; Emerson et al., 2019) koja ističu potrebu intenzivnijeg i sustavnijeg rada na razvoju socijalnih i emocionalnih kompetencija djece s TUR, pogotovo tijekom obrazovanja. Ovim istraživanjem utvrđeno je da su kod djece s TUR prema procjeni roditelja najbolje razvijene vještine odnosa s drugima, koje uključuju socijalno poželjna ponašanja kojima se uspostavljaju i održavaju socijalni odnosi kao primjerice, primjereno reagiranje na tuđe osjećaje, pomaganje, izražavanje brige, izražavanje komplimenta i čestitanje. Vještine odnosa s drugima su bolje razvijene kompetencije u usporedbi sa svim ostalim kompetencijama djece s TUR mjerenim u ovom istraživanju. Ovakav rezultat u skladu je s rezultatom prethodnog istraživanja Žic Ralić i Marković (2024) gdje je odnos s drugima, prema procjeni učitelja u inkluzivnom obrazovanju u Bosni i Hercegovini, naj snažnije razvijena kompetencija djece s TUR. Prema istraživanju Schwab, Gebhardt, and Gasteiger-Klicpera (2013) djeca koja imaju bolje razvijene vještine odnosa s drugima biti će bolje prihvaćena od vršnjaka. U skladu s tim je i nedavni nalaz Žic Ralić (2023) da prema procjeni učitelja u Bosni i Hercegovini, učenici s teškoćama u razvoju ostvaruju pozitivnu socijalnu inkluziju i emocionalnu dobrobit u školi. Može se pretpostaviti da su vještine odnosa s drugima kod djece s TUR u Bosni i Hercegovini mogući zaštitni čimbenik njihove ukupne dobrobiti, što treba proveriti u daljnjim istraživanjima.

U odnosu na sve ostale kompetencije, naj snažnije razvijena kompetencija djece tipičnog razvoja, prema procjeni njihovih roditelja, je socijalna svijest koja uključuje poštovanje različitosti u mišljenju i ponašanju, toleranciju, empatiju, sposobnost sagledavanja tuđe perspektive i suradnju s drugima. Ove kompetencije djece tipičnog razvoja vjerojatno doprinose boljoj klimi u školi i razredu, gdje ima više razumijevanja za različitosti djece s TUR. Isto tako, moguće je da ove kompetencije pogoduju pozitivnoj socijalnoj inkluziji i emocionalnoj dobrobiti djece s TUR utvrđenim u prethodnom istraživanju (Žic Ralić, 2023).

Naj slabije razvijena kompetencija, prema procjeni roditelja obje skupine djece (s TUR i tipičnog razvoja) je ponašanje usmjereno prema cilju. To obuhvaća sposobnost djeteta da započne i ustraje u izvršavanju zadataka različite težine. Također uključuje ponašanja kao što je nastavak pokušaja čak i kada se dijete suoči s neuspjehom. Cilju usmjereno ponašanje podrazumijeva postavljanje ciljeva, uključivanje u određene aktivnosti za postizanje tih ciljeva, inhibiranje ponašanja i emocija koje ometaju postizanje cilja i prilagođavanje ponašanja kada je to potrebno za postizanje ciljeva (Langberg, Dvorsky, & Evans, 2013). Slab razvoj ponašanja usmjerenog ka cilju vjerojatno pridonosi poteškoćama u školskom radu. U nedavnom istraživanju (Žic Ralić i Martićević, 2023) utvrđeno je da 68% učenika s TUR i 8% učenika tipičnog razvoja imaju akademsko samopoimanje ispod teorijskog prosjeka te im je stoga potrebna prevencija i intervencija u tom području. Za djecu s TUR, razvoj vještina postavljanja i ostvarivanja ciljeva trebao bi biti dio njihovog individualnog kurikuluma, što je uobičajeno u zemljama zapadne Europe i Amerike. Obzirom na slabu zastupljenost edukacijskih rehabilitatora u školama u Bosni i Hercegovini (Bišćević i sur., 2017) vrlo je vjerojatno da se preventivne i intervencijske aktivnosti razvoja ponašanja usmjerenih prema cilju kod djece s TUR ne provode.

Rezultate ovog istraživanja potrebno je razmatrati s dozom opreza. Veličina uzorka roditelja, kao i uzorka njihove djece, ne dopušta generalizaciju. Moguće je da bi rezultati

bili drugačiji da je zastupljenost pojedinih vrsta teškoća kod djece bila drugačija. Obzirom da je istraživanje bilo online, sudjelovali su samo roditelji koji se služe računalom i/ili pametnim telefonom, te imaju pristup internetu, te je stoga moguće da bi rezultati bili drugačiji da su sudjelovali roditelji koji se ne služe internetom.

ZAKLJUČAK

Istraživanjem je utvrđena značajno niža razina razvijenosti multidimenzionalnih socijalnih i emocionalnih kompetencija kod djece s TUR u odnosu na djecu tipičnog razvoja, prema procjeni njihovih roditelja. Najbolje razvijene kompetencije djece s TUR su vještine odnosa s drugima, dok je socijalna svijest najrazvijenija kompetencija djece tipičnog razvoja. Obje skupine djece, prema procjeni njihovih roditelja najslabije rezultate postižu u području cilju usmjerenih ponašanja. Rezultati ovog istraživanja usmjeravaju na potrebu provedbe programa socijalno-emocionalnog učenja, pogotovo usmjerenog na razvoj kompetencija kod djece s TUR. Za provedbu specifičnih intervencija osnaživanja cilju usmjerenog ponašanja, kao i provedbu programa socijalno-emocionalnog učenja prilagođenog potrebama djece s TUR, važno je povećati prisustvo edukacijskih rehabilitatora u školama u Hercegovini.

LITERATURA

- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development, 24*(5), 549-570. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.1899>
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological bulletin, 136*(1), 39-64. <https://doi.org/10.1037/a0017768>
- Bišćević, I., Zečić, S., Mujkanović, E., Mujkanović, E., Memišević, H. (2017). Obstacles to Inclusion – Perceptions of Teachers from Bosnia and Herzegovina. *Specialusis ugdymas/Special education, 1*(36), 63-76. <http://dx.doi.org/10.21277/se.v1i36.281>.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). 2020. *What Is the CASEL Framework?* Chicago, IL: U.S. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Great Cities Inst. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- de Ruiter, K. P., Dekker, M. C., Verhulst, F. C., & Koot, H. M. (2007). Developmental course of psychopathology in youths with and without intellectual disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 48*(5), 498-507. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01712.x>
- Emerson, E., King, T., Llewellyn, G., Milner, A., Aitken, Z., Arciuli, J., i Kavanagh, A. (2019). Emotional difficulties and self-harm among British adolescents with and without disabilities: Cross sectional study. *Disability and Health Journal, 12*(4), 581-587. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2019.04.007>
- Haggerty K., Elgin J., & Woolley A. (2011). *Social-emotional learning assessment measures for middle school youth*. Seattle, WA: Social Development Research Group, University of Washington Commissioned by the Raikes Foundation.
- Hobson, J.A., Hobson, R.P., Malik, S., Bargiota, K., & Calo, S. (2013). The relation between social engagement and pretend play in autism. *The British Journal of Developmental Psychology, 31*(Pt1), 114-127. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.2012.02083.x>

- Kasari, C., & Patterson, S. (2012). Interventions Addressing Social Impairment in Autism. *Current Psychiatry Reports*, 14(6), 713-725. <https://doi.org/10.1007/s11920-012-0317-4>
- Langberg, J. M., Dvorsky, M. R., & Evans, S. W. (2013). What Specific Facets of Executive Function are Associated with Academic Functioning in Youth with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder?, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(7), 1145-1159. <https://doi.org/10.1007%2Fs10802-013-9750-z>
- LeBuffe, P., Shapiro, V., & Naglieri, J.A. (2014). *The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)*. Assessment, Technical Manual, and User's Guide. NC: Charlotte Apperson.
- Narváez-Olmedo, G., Sala-Roca J., & Urrea-Monclús A. (2021). Relation between Learning Disabilities and Socioemotional Skills in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Universal Journal of Educational Research*, 9(4), 819-830. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2021.090415>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., i Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439-442. <http://dx.doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439>
- Schwab, S. (2019). Friendship stability among students with and without special educational needs. *Educational Studies*, 45(3), 390-401. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509774>
- Schwab, S., Gebhardt, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Predictors of social inclusion of students with and without SEN in integrated settings. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(Supplement), 106-114. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/109422>
- Schwab, S., Lindner, K. T., Helm, C., Hamel, N., & Markus, S. (2021). Social participation in the context of inclusive education: primary school students' friendship networks from students' and teachers' perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 834-849. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961194>
- Schwab, S., Zurbriggen, C. L. A., & Venetz, M. (2020). Agreement among student, parent and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of School Psychology*, 82, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.003>
- Swift, A., Iriarte, E. G., Curry, P., McConkey, R., Gilligan, R., & Antunes, M. (2021a). How Disability and Other Socio-Economic Factors Matter to Children's Socio-Emotional Outcomes: Results from a Longitudinal Study Conducted in Ireland. *Child Indicators Research*, 14(1), 391-409. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09768-y>
- Swift, A., McConkey, R., Curry, P., & Iriarte, E. G. (2021b). Social-Emotional Difficulties in Irish Children Aged Five and Nine Years: A National, Longitudinal Study. *Children*, 8(8), 656. <https://doi.org/10.3390/children8080656>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp- 3-19). New York, NY: Guilford.
- Zurbriggen, C. L. A., Hofmann, V., Lehofer, M., & Schwab, S. (2021). Social classroom climate and personalised instruction as predictors of students' social participation. *International Journal of Inclusive Education*, 27(11), 1223-1238. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882590>
- Žić Ralić, A. (2023). Differences in Emotional Well-Being, Social Inclusion and Academic Self-Concept between Students with and without Disabilities in Bosnia and Herzegovina. In I. Renuka Priyantha et al. (Eds.), *International Conference on Diversity Equity and Inclusion in Higher Education, Proceedings* (pp. 75-93). Matara, Sri Lanka: Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Ruhuna. <https://hss.ruh.ac.lk/ruichss/ ruichss2023/ Proceeding/mobile/index.html>

- Žic Ralić, A., & Marković, J. (2024). Social and emotional competences of students with special educational needs in inclusive education. *Journal of Special Needs Education* [Early View]. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12671>
- Žic Ralić, A., i Martićević, M. (2023). Teachers' perception of students' emotional well-being, social inclusion, and academic self-concept, In S. Kaljača et al. (Eds.) *Proceedings of 12th International scientific conference „Special education and rehabilitation today“* (pp. 97-108). Belgrade, Serbia: University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation https://www.fasper.bg.ac.rs/nauka/medjunarodni-skup-doc/2023/Proceedings_2023.pdf
- Žic Ralić, A. i Trzija, K. (2023). Socijalne i emocionalne kompetencije i obiteljske aktivnosti djece s ADHD-om. U M. Nikolić i M. Vantić-Tanjić (Ur.), *Tematski zbornik, II dio, XIV Međunarodno naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“* (str. 69-83). Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih. http://erf.untz.ba/web/wp-content/uploads/2023/07/Zbornik-2023-II-dio-korekcija-1_compressed.pdf

OBITELJSKI ODGOJ DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

FAMILY UPBRINGING OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Salem BAKIĆ, Selma BAKIĆ

Zavod za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT

Obitelj je prva, osnovna i najvažnija društvena zajednica u koju dijete dolazi. Obiteljski odgoj je prvi odgoj koji društvo pruža djetetu. Prvi odgajatelji su djetetovi roditelji, pa je jako važno i koliko su sami odgojeni i pripremljeni za odgojnu funkciju vlastite djece. Odgoj djeteta je vrlo suptilan, složen i odgovoran posao koji je društvo povjerilo obitelji. Koliko će obitelj u tome uspjeti zavisi od niza ličnih i društvenih faktora. U današnje vrijeme savremene tehnologije i naglih društvenih, ekonomskih, socijalnih, političkih i drugih promjena, sve je teže biti roditelj, a posebno roditelj djeteta s teškoćama u razvoju. Puno je drugih faktora koji stihijski djeluju na odgajaničkovu ličnost, što dovodi do slabljenja odgojne uloge obitelji u našem društvu. Djeca s teškoćama u razvoju imaju mnogo složenije potrebe od djece bez teškoća što zahtjeva jači angažman obitelji i veću podršku društvene zajednice. Obzirom da je obitelj djece s teškoćama u razvoju često bez dovoljne i neadekvatne i pravovremene podrške društvene zajednice i nadležnih institucija, a problemi na koje u odgoju djeteta s teškoćama u razvoju nailazi su brojni, to je njihov odgoj spor i otežan. U radu će se predstaviti šta za obitelj i obiteljsku zajednicu znači dobijanje djeteta s teškoćama u razvoju, na koje probleme nailaze ove obitelji, na koji ih način prevazilaze, koje mjere treba preduzeti društvo i pružiti podršku obitelji u odgoju djeteta s teškoćama u razvoju.

Ključne riječi: obitelj, djeca s teškoćama u razvoju, obiteljski odgoj, podrška obitelji djeteta s teškoćama.

ABSTRACT

Family is the first, basic and most important social community to which a child comes. The first educators are the child's parents, so it is also very important how much they themselves have been raised and prepared for the education function of their own children. Raising a child is a very subtle, complex and responsible job that society has entrusted to the family. How successful the family will be depends on a number of personal and social factors. In today's time of modern technology and sudden social, economic, social, political and other changes, it is increasingly difficult to be a parent, especially, a parent of a child with developmental disabilities. There are many other factors that naturally affect the educator's personality, which leads to a weakening of the educational role of the family in our society. Children with developmental disabilities, which requires stronger family involvement and greater support from the community. Considering that the family of children with developmental disabilities is often without sufficient and inadequate and timely support from the social community and the problems encountered in raising a child with developmental disabilities are numerous, their upbringing is slow and difficult. The paper will present what having a child with developmental disabilities means for the family and the family community, what problems these families encounter, how they overcome them, what measures society should take and provide support to the family in raising, a child with developmental disabilities.

Keywords: family, children with developmental disabilities, family education, support for the family of a child with disabilities.

UVOD

Odgoj i podizanje djece je složen i zahtjevan posao, i izazov za roditelje, ali su oni višestruko veći ako se radi o djeci s teškoćama u razvoju, hroničnim bolestima, autizmom i sličnim teškoćama. Saznanje da dijete ima teškoće u razvoju može izazvati različite reakcije roditelja. Kod roditelja se najčešće pojavljuje šok, osjećaj krivice i samooptuživanja, što može narušiti roditeljsku povezanost s djetetom; potiskivanje; projekcija krivice na druge osobe, na liječnika ili partnera.

Stresu su povećano izloženi roditelji djece koja imaju intelektualne teškoće, poteškoće u komunikaciji i pate od bolova, a funkcionalne vještine djeteta, nivo invaliditeta i motorički poremećaji nisu činili razliku niti doprinosili povećanu stresu. Na strani roditelja nivo stresa povezan je s nižim samopoštovanjem roditelja. Faktorom depresivnih simptoma majki pokazali su se i nisko samopoštovanje majke, nedostatak socijalne podrške i osjećaja kontrole nad događajima, a anksioznih simptoma majčina emocionalna iscrpljenost (Weiss, 2002). Percipirani stres i percipirana socijalna podrška su povezani s fizičkim i psihičkim zdravljem majke (Sobsey, 2004).

Ovo ukazuje na potrebu za individualnim pristupom i intervencijom ciljanom na pojedine izvore stresa. Roditelji djece s teškoćama u razvoju često osjećaju povećan pritisak jer se trude zadovoljiti emocionalne i fizičke potrebe svoje djece uz istovremeno održavanje uspješnog funkcioniranja obitelji. Kod njih se javljaju problemi vremenskog pritiska, socijalne izolacije i stigmatizacije a i finansijske poteškoće. Pred njih se postavljaju dodatni zahtjevi kao što su: česte posjete liječnicima i obiteljskim centrima (Gleen, 2007), terapijske vježbe, pripremanja opreme i pružanje podrške vezane uz mobilnost, organiziranje sastanaka pa i zagovaranja i tumačenja djetetovih teškoća osobama iz okoline. Pim (1996) naglašava da većina roditelja navodi da su smanjili svoje društvene aktivnosti i da su iscrpljeni i gube volju za druženjem (Gleen, 2007). Često se osjećaju isključeno i druže se samo s onim roditeljima koji i sami imaju djecu s teškoćama u razvoju. Ponekad se roditelji osjećaju stigmatizirano zbog djeteta (Pim 1996), odnosno osjećaju se neugodno i stide se u javnosti zbog tuđih reakcija, npr. kada se djeca ponašaju agresivno u trgovini ili se bacaju na pod.

ULOGA RODITELJA

Roditeljstvo predstavlja dinamičan i uzajamni socijalni proces niza zadataka, uloga, pravila, komunikacije i međuljudskih odnosa koje roditelji ostvaruju u kontaktu sa svojim djetetom. Ono može donositi osjećaj neizmjerne sreće, ponosa, uspjeha, samoostvarenja, ali i osjećaje umora, neuspjeha, napora i stresa kao i nemogućnosti samoostvarenja u drugim područjima. Rođenjem djeteta s teškoćama u razvoju u nekoj obitelji roditelji se suočavaju s novim sebi nepoznatim zahtjevima i izazovima, te im je potrebna edukacija i savjetovanje s ciljem učvršćivanja roditeljskog samopouzdanja i kompetencija, za što raniji početak procesa rane intervencije, jer ako oni imaju više znanja i vještina moći će bolje utjecati na djetetov rast i razvoj.

Utjecaj rođenja djeteta s teškoćama u razvoju na partnerski odnos roditelja

Najveća želja roditelja tokom trudnoće je da donese na svijet zdravo dijete, a duboki, nesvjesni strahovi se odnose na rođenje djeteta s teškoćama. Kada u obitelj dođe dijete s teškoćama, roditelji se suočavaju s početnim šokom i krizom, strahovima i naporima koji su vezani za brigu, odrastanje i socijalizaciju djeteta (Milić Babić, 2012). Pojačani stres roditelja odražava se na prekid karijere jednog od roditelja i na daljnje odluke o rađanju djece, radu, načinu života, organizaciji vremena za brigu o drugoj djeci i često za posljedicu ima loše obiteljsko i partnersko funkcioniranje. Teškoće u razvoju su cjeloživotne prirode, izazovi roditeljstva su dugotrajni i protežu se u adolescenciju i odraslu dob djeteta. Zbog toga život s djetetom s teškoćom u razvoju od roditelja zahtjeva prelaženje ličnih granica izdržljivosti i zanemarivanje važnih ličnih potreba (Juil, 2004, prema Milić Babić, 2012). To se odražava na partnerski ili supružnički odnos roditelja. Partnerski ili supružnički odnos roditelja je naročito ugrožen prihvaćanjem različitih stilova suočavanja sa stresom svakog od roditelja i nedostatkom vremena za njihov međusobni odnos (Glenn, 2007).

Partnerska podrška u nošenju sa stresom

Veliki značaj u partnerskoj podršci u nošenju sa stresom ima dijadno suočavanje sa stresom, ali i ostali oblici partnerske podrške. Dijadno suočavanje sa stresom predstavlja interpersonalni proces koji uključuje oba bračna partnera, a pretpostavlja: međuzavisnost partnera, njihove zajedničke brige i ciljeve; zajednički proces rješavanja problema i zajedničke strategije suočavanja usmjerene na emocije. Razlikuje se pozitivno i negativno dijadno suočavanje sa stresom (Bodenmann, 2005).

Pozitivni oblici dijadnog suočavanja s stresom uključuju pozitivno podržavajuće dijadno suočavanje, zajedničko dijadno suočavanje i delegirano dijadno suočavanje. Negativni oblici dijadnog suočavanja s stresom podrazumijevaju neprijateljsko dijadno suočavanje, ambivalentno (neodlučno) dijadno suočavanje i površno dijadno suočavanje. Dijadno suočavanje je angažman oba partnera s ciljem osiguravanja partnerova zadovoljstva i blagostanja, što zauzvrat osigurava vlastito bračno zadovoljstvo i blagostanje, a ne altruističko ponašanje (Bodenmann, 2005). Cilj dijadnog suočavanja sa stresom je smanjivanje nivoa stresa svakog od partnera i poboljšanje kvalitete veze. Individualno i dijadno suočavanje sa stresom se zato smatraju protektivnim faktorom za bračno funkcioniranje (Bodenmann, 2005).

OBITELJSKI ODGOJ DJETETA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Obiteljski odgoj djece s teškoćama u razvoju zavisi od brojnih faktora, a na prvom mjestu je vrsta oštećenja kod djeteta. Zato ćemo se osvrnuti na obiteljski odgoj djece sa najučestalijim teškoćama u razvoju.

Obiteljski odgoj djeteta s teškoćama vida

Odgoj djeteta oštećenog vida i slijepog djeteta započinje od najranije dobi njegovog života u obiteljskom domu. Kako bi se ovo dijete pravilno razvijalo neophodno mu je osigurati društveno organizirani odgoj i obrazovanje od najranijih dana njegovog života. Predškolski odgoj djece oštećena vida ostvaruje se kroz razne organizacijske oblike i određene sadržaje uz posebnu stručnu pomoć, njegovom, odgojem i zaštitom u obitelji, kao

i odgojem, obrazovanjem i zaštitom u redovnim i specijaliziranim dječjim vrtićima. Uz podršku obitelji i vrlo tijesnu saradnju s njome, može se provoditi i osnovnoškolski i srednjoškolski, te visokoškolsko obrazovanje djece i mladih oštećena vida. Najveća želja svakog roditelja je vidjeti da mu je dijete sretno. „Ovu želju mogu ostvariti i oni roditelji koji imaju slijepo ili slabovidno dijete, ako pravilno prema njemu postupaju. Dijete oštećenog vida, ako osjeti da je voljeno, ako ne osjeti da je suvišno u kući, ako mu je pružena mogućnost da razvija svoje sposobnosti, ako je zaduživano da obavlja one poslove za koje je sposobno, ako nije prepušteno samo sebi - biće sretno dijete. Od roditelja i njihovog odnosa najviše zavisi sreća njihove djece, pa i djeteta sa smetnjama vida. Roditelji ne smiju shvatiti svoje slijepo dijete kao bespomoćno i nesrećno. Oni moraju biti uvjereni u to da njihovo dijete iako ne vidi, nije ni toliko bespomoćno, ni toliko nesrećno, koliko to njima ponekad izgleda“ (Aćimović, 1973, str. 17-18). Odnos braće i sestara prema bratu ili sestri oštećenog vida u obitelji zavisi od odnosa roditelja prema djetetu oštećena vida, obaveza brata i sestre prema bratu ili sestri oštećenog vida, stepena oštećenog vida djeteta koje ne vidi, uzrasta djece koja nemaju oštećen vid, socioemocionalne klime u obitelji u kojoj odrastaju i od toga da li je dijete koje vidi muškog ili ženskog spola (Aćimović, 1973).

U obiteljima u kojima je prisutno međusobno povjerenje, ljubav i pomaganje skladni su odnosi između njenih članova. Posljedice gubitka ili smanjenja vida se ispoljavaju u dječjem ograničenom kretanju, otežanoj prostornoj orijentaciji, nemogućnosti oponašanja radnji, manira i postupaka drugih osoba.

Dijete oštećenog vida prije polaska u školu roditelji i ostali članovi obitelji trebaju naučiti u obiteljskom domu da se zna oblačiti i obuvati, ostavljati svoje stvari na određeno mjesto i prepoznavati svoje odjevne predmete, da zna zakopčavati odjeću i zavezivati cipele, nauči samostalno jesti i upotrebljavati pribor za jelo, nauči samostalno oprati lice, ruke, noge i zube, da zna upotrebljavati sapun, peškir i četkicu za zube, nauči upotrebljavati maramicu, da se zna njome obrisati i očistiti nos, nauči samostalno upotrebljavati klozet i obavljati nuždu bez tuđe pomoći, nauči hodati, da može samostalno hodati i boraviti na čistom vazduhu, stekne spretnost u obavljanju najprostijih poslova kako bi moglo koristiti svoje ruke i razvijati mišiće, upozna razne predmete koji su mu dostupni, da zna njihovu veličinu, oblik, ukus, težinu, upotrebu i slično, zna koristiti igračke i igrati se s njima i da nauči da na vrijeme odlazi na spavanje i da u određeno vrijeme ustaje (Tomić, Arnautović i Franca, 2024).

Obiteljski odgoj djece s teškoćama sluha

Često je dijete oštećena sluha zanemareno u obitelji kad je u pitanju odgoj, jer mu se više traži i pruža medicinska pomoć, nego li se provodi obiteljski i drugi odgoj. Gluhoća od rođenja, ili stećena u ranim danima dječjeg života je psihofizičko stanje koje je specifično i predstavlja barijeru u komuniciranju i sporazumijevanju, što je veliki problem u procesu odgoja i obrazovanja. Naročito je teško odgajati djecu koja pored oštećenja sluha imaju i druge propratne smetnje (intelektualne teškoće, oštećenje vida, motorike i slično). Od odgoja ove djece u ranoj dobi zavisi njihov cjelokupni odgoj i razvoj u kasnijoj dobi njihovog života. Stalna, permanntna stručna podrška surdoaudiologa i logopeda i njegova tijesna saradnja s roditeljima je uvjet pravilnog razvoja i odgoja gluhog ili nagluhog djeteta. I kad je u pitanju dijete oštećena sluha u obitelji, jako je važno da se roditelji pomire s činjenicom da imaju dijete oštećenog sluha,

da ga prihvate takvim kakvo ono jeste sa svim njegovim sposobnostima, vrlinama i manama, da ga poštuju i uvažavaju kao ravnopravnog člana obitelji bez sažalijevanja, potcjenjivanja, zapostavljanja i slično i da na taj način doprinose pravilnom odgoju i razvoju svoga djeteta oštećena sluha. Od toga kakav stav prema djetetu oštećenog sluha u obitelji imaju roditelji, zavisit će i stav braće i sestara prema bratu ili sestri oštećenog sluha u obitelji. Njihov odnos prema bratu ili sestri oštećenog sluha zavisi i od dobi u kojoj je nastalo oštećenje sluha, od obaveza koje imaju prema njemu a nameću im ih roditelji, od stepena oštećenog sluha, uzrasta brata ili sestre oštećenog sluha, od socijalno-emocionalne klime u obitelji i od spola djeteta oštećenog sluha. Neophodno je da roditelji pravilno tretiraju dijete oštećena sluha, da ga ne prezaštićuju, ne kažnjavaju, ne ismijavaju, ne postavljaju mu preteške zahtjeve koji prevazilaze njegove sposobnosti i ne ignoriraju kad su u pitanje komponente razvoja djetetove ličnosti. I ovo dijete treba uključivati u sve aktivnosti obiteljskog života kako bi se prilagodilo, naučilo, ovladalo elementarnim vještinama, navikama, sposobnostima i uklapalo u normalan život (Zečić, Tomić i Bišćević, 2019). Obiteljski odgoj traje i u vrijeme djelovanja svih ostalih odgojnih faktora za gluho ili nagluho dijete, on nikad ne prestaje

Obiteljski odgoj djeteta s teškoćama govora

Djeci s poremećajima u govoru i glasu važno je pristupiti adekvatno od najranije dobi njihovog života u obiteljskom domu i obratiti pažnju na glasovni govor, i uopće na govorno-socijalnu komunikaciju. Dijete uči govor od okoline u kojoj se razvija. Nije svejedno da li je ta okolina podsticajna, emotivno i socijalno topla, ili je obiteljska klima negativna i nepoželjna za razvoj djeteta i njegovog govora. Da bi se kod djeteta formirao govor nije dovoljno samo da roditelji i ostali članovi obitelji dobro govore i služe djetetu kao uzor u govoru. „Važno je stvoriti preduvjete da dijete želi govoriti kao osobe koje ga odgajaju i da su te osobe djetetu prijatne. Zadovoljavanje dječjih potreba od majke je prijatno, ona mu pokazuje ljubav, nježnost, brižljivost, pažnju, njegu, zadovoljava njegove potrebe. Majka ga hrani, tepa mu, tješi ga kad ga nešto boli, i slično. Ona je izvor zadovoljstva za bebu. U trenucima ukazivanja pomoći bebi majka joj se obraća riječima, tepa joj, proizvodi glasove koji postepeno za bebu postaju izvor zadovoljstva, prijatne draži“ (Tomić, Arnautović i Franca, 2024, str. 81). Dijete će shvatiti ubrzo da ti glasovi ne znače samo zadovoljstvo, stanje prijatnosti, nego da znače i kontrolu majke, oca i drugih osoba. Ono počinje za sebe vezivati one koji ga vole, skretati na sebe pažnju. Počinje govoriti s namjerom, odnosno s ciljem. Ukoliko uz dijete boravi neka druga osoba koja zadovoljava njegove potrebe i službena je, neprijatna, drska, ljuta, nije mu nimalo prijatna, dijete će odložiti formiranje govora, odnosno bit će odložen njegov govorni razvoj. Najjači utjecaj na razvoj dječjeg govora imaju majka i otac, ali i druge osobe za koje se ono emocionalno veže i koje su mu prijatne. Majka treba dijete podsticati da govori, slušati ga dok priča, i podsticati ga na priču, pa će njegov govorni razvoj imati pravilan tok. U suprotnom će doći do usporenog govornog razvitka. Jako je značajan dobar uzor i pravilan postupak u toku formiranja dječjeg govora (Zečić, Tomić i Bišćević, 2019). Istraživanja su pokazala da postoji povezanost u artikulaciji između majke i djece, ta povezanost je na mlađem uzrastu jača kod majke i dječaka, a sa uzrastom je jača između majke i djevojčica. „Majka treba da zna da ukoliko poklanja više pažnje govornom razvitku svoga deteta utoliko će taj govorni razvitak biti brži. Od majčinih podsticaja u periodu bebe zavisi u velikoj meri i brzina razvitka i kvalitet

razvitka govora, htela to majka svesno, ili ne. Zato u tom periodu treba da se detetu što više čita, priča, peva, ali isto tako treba da mu se pruži prilika da i samo govori. Mati mora da ume da sluša dete šta govori, jer na taj način ona razvija u detetu saznanje, kao i potrebu da treba govoriti“ (Vasić, 1981, str. 34).

Obiteljski odgoj djeteta s intelektualnim teškoćama

Tretman ovih osoba još od najranije dobi, u obiteljskom domu, treba graditi na preostalim sposobnostima. Čak i osobe težih intelektualnih teškoća mogu steći osnovne higijenske, kulturne i radne navike, tako da ne moraju u kasnijoj dobi biti potpuno ovisne od okruženja, već poluovisne. Obiteljski odgoj djece s intelektualnim teškoćama predstavlja osnovu cjelokupnog odgoja i osposobljavanja za život i rad ove djece. U obiteljskom domu udaraju se temelji i emocionalnom i socijalnom razvoju djece s intelektualnim teškoćama. Jako je važno da se kod djeteta emocionalni razvoj odvija i teče normalno. Dječje se emocije razlikuju od emocija odraslih jer su: kratkotrajne, snažne, nestabilne, brzo promjenljive, česte i diferenciraju se sa zrenjem. U obiteljskoj sredini se odvija i socijalni razvoj djeteta. Prva osoba s kojom dijete dolazi u kontakt je njegova majka. Na razvoj socijalne svijesti djeteta najprije utječe obitelj, pa druga djeca s kojima se oni počinju družiti i osobe koje dolaze u obitelj i komuniciraju s članovima obitelji. U periodu poznog djetinjstva dijete ulazi u grupno doba, pa ga odrasli manje zanimaju i igre kod kuće. Sve više se želi družiti u grupama, ali zbog teškoća u razvoju često bivaju odbačena od druge djece. Počinje se razvijati kod njih socijalna prilagodljivost i socijalna svijest. Ukoliko se dijete ne uspije adaptirati na grupu, to mu kasnije može omesti snalaženje u različitim životnim okolnostima. Iako su obuhvaćena školskim odgojem, jako je važna i uloga roditelja u odgoju djeteta pubertetske dobi, kako bi se lakše prevazišla ova burna kriza u razvoju mladog ljudskog bića. Teško se pronalazi ravnoteža između obaveza, igre, želja i krize odrastanja. U periodu sazrijevanja adolescenta najvažniju ulogu imaju roditelji i njegova obitelj. „Dobri roditelji ne prepuštaju odgoj svoje djece intuiciji i modelu koji su sami imali. Upoznaju se sa osnovnim uslovljenostima razvoja, educiraju se, čitaju, razgovaraju, i u sve to uključuju i svoje dijete. Takvi roditelji svoje dijete pripremaju za promjene i uče ga kako da postane odrastao tako što ga podstiču da si sam pomogne. To uspijeva kod onih roditelja koji mogu svojim primjerom dokazivati svoju odgovornost, nezavisnost, odlučnost i sl.“ (Kalaš i Mavrak, 1997, str. 162).

Obiteljski odgoj djeteta s motoričkim teškoćama

Odgoj djece s motoričkim oštećenjima je vrlo složen i delikatan zadatak obitelji i treba početi s njim još od najranije dobi dječjeg života. Ovisno od vrste, stupnja i uzroka oštećenja i deformiteta ove se osobe mogu razvijati teže na emocionalnom, kognitivnom i socijalnom području. Vrlo često ova djeca veliki dio života provode u bolnici na liječenju i odvojena su od roditelja. To može dovesti do pesimizma ili pretjerano agresivnog odnosa prema drugima kod ove djece. Zato je biti roditelj djeteta s tjelesnim oštećenjima vrlo složen i odgovoran zadatak i stalan posao koji često traje i po 24 sata. Veoma je značajno da roditelj prihvati svoje dijete onakvim kakvo ono jeste i da se trudi poučiti ga svim aktivnostima, odnosno osamostaliti ga onoliko koliko to dozvoljavaju dječje mogućnosti. Neophodno je da organiziranim i smišljenim aktivnostima u obiteljskom domu podstiče pravilan razvoj svoga djeteta na svim područjima odgoja u

skladu s dječjim preostalim sposobnostima i mogućnostima. (Tomić, Arnautović i Franca, 2024). Treba voditi računa o provođenju rehabilitacije oštećenja koje ima njegovo dijete. Dužan je uspostaviti tijesnu i permanentnu saradnju sa stručnjacima: fizijatrom, fizioterapeutom, nastavnikom korektivne gimnastike, liječnikom i drugima. U slučaju obuhvata djeteta predškolskim ili školskim odgojem važno je uspostaviti saradnju sa svim agensima socijalizacije djeteta, s predškolskim odgajateljem, učiteljem, pedagogom, psihologom, defektologom somatopedom i drugima.

ZAKLJUČAK

Obiteljski odgoj je prvi odgoj koji društvo pruža djetetu. U današnje vrijeme naglih društvenih, političkih, klimatskih i društvenih promjena, te u doba virtualne tehnologije, jako je teško biti roditelj i uspješno obavljati svoju odgojnu funkciju. Naročito je složena i teška uloga roditelja djeteta s teškoćama u razvoju. Odgojna kriza u svijetu navodi nas na razmišljanje i postavljanje pitanja o životu, o mogućnosti kvalitetnijeg, zdravijeg i sretnijeg života. Da bi se nastavio kontinuitet života čovjeka neophodan je odgoj svakog pojedinca od najranije dobi njegova života do starosti. Dobijanje djeteta s teškoćama u razvoju zahtijeva od roditelja pojačani napor, dovodi do promjene obiteljske klime, jer često roditelji nemaju podršku okruženja za odgoj i razvoj djeteta s teškoćama u razvoju. Prepušteni su sami sebi, a tamo gdje se javi nedovoljna podrška bračnog partnera i ostalih članova obitelji, javlja se stres koga je jako teško prevazići bez podrške supružnika, članova obiteljske zajednice, stručnih službi i nadležnih institucija sistema. Često se među roditeljima mogu javiti i konflikti, slabljenje bračne veze, što ponekad može dovesti i do razvoda među supružnicima. Sa odgojem djeteta s teškoćama u razvoju treba početi od samog rođenja u obitelji. Prvi djetetovi odgajatelji su njegovi roditelji. Društvena zajednica dužna je pružiti obitelji stručnu, moralnu, materijalnu i drugu podršku u odgoju djeteta. Prije svega, roditelje je potrebno educirati o načinu odgoja sopstvenog djeteta, uključiti ih u institucije za podršku obitelji, udruženja i druge. Rana intervencija je jako važna i neophodna, pa je roditelje važno upoznati i sa ciljevima, značajem i načinima provođenja rane intervencije s djecom s teškoćama u razvoju.

LITERATURA

- Ćimović, R. (1973). *Dijete oštećenog vida u porodici*. Sarajevo: Savez slijepih Bosne i Hercegovine.
- Bodenmann, G. (2005). Dyadic Coping and Its Significance for Marital Functioning. In T. Revenson, K. Kayser, & G. Bodenmann, G (Eds.), *Couples coping with stress. Emerging Perspectives on Dyadic Coping* (pp. 33-49). Washington DC: American Psychological Association.
- Glenn, F. (2007). *Growing Together, or Drifting Apart? Childrens with disabilities and their parent's relationship*. London: One Plus One.
- Kalaš, Dž. i Mavrak, M. (1997). *Medicinska psihologija i pedagogija* (3.razred srednje medicinske i zdravstvene struke). Sarajevo: Federacija Bosne i Hercegovine Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta i Grafičko – izdavačka kuća „Oko“ d.d. Sarajevo.
- Milić Babić, M. (2012). Neke odrednice roditeljskog stresa u obiteljima djece s teškoćama u razvoju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(2), 66-75.
- Pim, P. L. (1996). Some of the implications of caring for a child or adult with CP. *British Journal of Occupational Therapy*, 59(7), 335-340.

- Sobsey, D. (2004). Marital stability and marital satisfaction in families of children with disabilities: Chicken or egg?. *Developmental Disabilities Bulletin*, 32(1), 62-83.
- Tomić, R., Arnautović, S. i Franca, A. (2024). *I mi postojimo 28 godina*. Tuzla: Udruženje građanja majke hendikepirane djece TK.
- Vasić, S. (1981). *Govor vašeg deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Zečić, S., Tomić, R. i Bišćević, I. (2019). *Obiteljski odgoj djece s teškoćama u razvoju*. Tuzla: Offset.
- Weiss M. J. (2002). Harrdiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism*, 6(1), 115-130. <https://doi.org/10.1177/1362361302006001009>

DOPRINOS PROGRAMA SENZORNE INTEGRACIJE NA KVALITETU ISHODA U EDUKACIJSKOJ REHABILITACIJI

THE CONTRIBUTION OF THE SENSORY INTEGRATION PROGRAM TO THE QUALITY OF OUTCOMES IN EDUCATIONAL REHABILITATION

Dragana MAMIĆ, Monika JAKOBOVIĆ

Centar za autizam u Zagrebu, Zagreb, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Kod djece s poremećajem iz spektra autizma (PSA) pojavljuje se visoka učestalost (80 – 90%) teškoća senzorne obrade. Istraživanja pokazuju da slabosti u kvaliteti senzore obrade može pridonijeti neprilagodljivom profilu ponašanja ove djece i utjecati na njihovu sposobnost sudjelovanja u aktivnostima bilo u školi, kod kuće ili u zajednici. Osnovne značajke poremećaja iz spektra autizma u odstupanju u području socijalne komunikacije (području ponašanja koje uključuje ograničene, repetitivne obrasce ponašanja, interesa ili aktivnosti) i specifičnosti u senzornom procesuiranju kod učenika s PSA su usko povezani. Cilj rada je procjena i prikaz specifičnosti senzornog procesuiranja kod učenika s PSA osnovnoškolskog programa Centra za autizam, Zagreb. Uzorak čine 58 učenika u rasponu kronološke dobi od 7 do 15 godina. U tu svrhu primijenjene su Lista karakterističnih ponašanja i Skala pretjerane i nedovoljne osjetljivosti iz Sustava za procjenu TSI. U obradi podataka korišten je osnovni statistički programski paket (SPSS 20). Analizirane su teškoće senzorne obrade i dan pregled istraživanja neurobiološke osnove specifičnog senzornog procesuiranja kod osoba s PSA. Rezultati ovoga istraživanja doprinjet će boljem razumijevanju različitosti senzornih iskustva kod učenika s PSA, koji imaju značajan utjecaj na njihova ponašanja, te predstavljaju temelj za razumijevanje ponašanja u različitim okruženjima. Kao takav doprinosi unapređenju kreiranja učenikovog individualnog programa poticanja razvoja senzorne integracije kao i individualnog edukacijskog programa.

Ključne riječi: poremećaj iz spektra autizma, senzorna integracija, teškoće senzorne obrade, individualni edukacijski program

ABSTRACT

Children with autism spectrum disorder (ASD) have a high frequency (80-90%) of sensory processing difficulties. Research shows that weaknesses in the quality of sensory processing can contribute to the maladaptive behavior profile of these children and affect their ability to participate in activities whether at school, at home or in the community. The basic features of autism spectrum disorders in difficulties in social communication, an area of behavior that includes limited, repetitive patterns of behavior, interests, or activities and specificities in sensory processing in students with autism spectrum disorder (ASD) are closely related. The aim of this paper is to evaluate and describe the specifics of sensory processing in students with ASD in the primary school program of the Centre for Autism, Zagreb. The sample consists of 58 students ranging in chronological age from 7 to 15 years. For this purpose, the List of Characteristic Behaviors and the Scale of Excessive and Insufficient Sensitivity from the TSI Assessment System will be applied. The basic statistical package (SPSS 20) will be used in data processing.

The difficulties of sensory processing will be analyzed and an overview of the research of the neurobiological basis of specific sensory processing in ASD will be given. The results of this research will contribute to a better understanding of the diversity of sensory experiences in students with ASD, which have a significant impact on their behavior and are the basis for understanding behavior in different environments. As such, it contributes to the improvement of the creation of the student's individual program of stimulating the development of sensory integration as well as the individual educational program.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, sensory integration, sensory processing disorder, individual educational program

UVOD

Poremećaj iz spektra autizma (PSA) neurorazvojni je poremećaj koji karakteriziraju teškoće u socijalnoj komunikaciji, interakciji te ograničeni i ponavljajući obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti (DSM-5, 2014). Poremećaj zahvaća i prožima veći broj razvojnih područja i na različite načine može utjecati na svaki od njih, rezultirajući velikom raznolikošću razvojnih profila. Neugodna senzorna iskustva mogu dodatno pridonijeti pojavi još nekih neprimjerenih oblika ponašanja u djece s PSA (Davis & Dubie, 2004). Kod djece s PSA pojavljuje se visoka učestalost (80–90%) teškoća senzorne obrade i teškoća višeosjetilnog procesuiranja (Ornitz, 1973, 1989; O'Neill & Jones, 1997; Kientz & Dunn, 1997; Huebner & Dunn, 2001). Autori Robertson & Baron-Cohen (2018), pozivajući se na istraživanja (Tomchek, & Dunn, 2007, Tavassoli, Miller, Schoen, Nielsen, & Baron-Cohen, 2014) i utječu na svaki senzorni modalitet: okus (Tavassoli & Baron-Cohen, 2012), dodir (Marco, 2012, Puts, Wodka, Tommerdahl, Mostofsky, & Edden, 2014), sluh (Bonnell, 2003), miris (Galle, Courchesne, Mottron, & Frasnelli, 2013, Rozenkrantz et al., 2015) i vid (Pelphrey, Shultz, Hudac, & Vander Wyk, 2015), nalaze razlike u osjetilnoj percepciji i prisutnost atipičnih osjetilnih iskustava koja se javljaju čak u 90% kod osoba s autizmom. Istraživanja pokazuju da loša senzorna obrada može pridonijeti neprilagodljivom profilu ponašanja ove djece i utjecati na njihovu sposobnost sudjelovanja u aktivnostima bilo u zajednici, vrtiću, školi ili kod kuće (Anzalone & Williamson, 2000). Autori Schaaf i suradnici (2014) pozivajući se na istraživanja (Ben-Sasson et al., 2009; Lane et al. 2010., Schaaf et al., 2011., Hilton et al., 2007., 2010.; Baker et al., 2008; Reynolds et al., 2010) navode da trenutne procjene pokazuju kako između 45 i 96% djece s PSA ima značajne različite senzorne teškoće u obradi i integraciji senzornih informacija koje posljedično utječu na društvenu izolaciju i roditelja i njihovog dijeteta, te ih ograničavaju u sudjelovanje u svakodnevnim životnim aktivnostima.

Djeca s PSA često pokazuju ekstremnu averziju prema ili pretjeranom traženju osjetilnih podražaja, izbjegavanju bučnih situacija, neuobičajenu preokupaciju mirisima ili vizualnim podražajima ili strah od tipičnih aktivnosti koje uključuju dodir, zvukove i kretanje (Kientz & Dunn, 1997; Huebner & Dunn, 2001).

Rezultati istraživanja Roley i suradnika (2015), koji su primijenili testove SIPT i SPM, pokazuju da djeca s PSA imaju izrazite teškoće u vestibularnom području osjeta posebice bilateralnoj integraciji, somatosenzornoj percepciji i senzornoj reaktivnosti.

Poremećaj senzorne obrade, teškoće senzorne obrade (TSO) ili senzornog procesuiranja je krovni pojam koji uključuje sve oblike ovog poremećaja koji obuhvaća velike individualne razlike (Miller, Lane, Cermak, & Osten 2007), a najčešće se spominju tri osnovne skupine poremećaja: poremećaj senzorne modulacije, poremećaj senzornog osnovnog motoričkog kretanja i poremećaj senzorne diskriminacije (posturalna kontrola, dispraksija, dezorganizacija). Teškoće senzorne percepcije mogu uključivati probleme procesuiranja na svim osjetilima (propriocepcije, vestibularne, taktilne vizualne, auditivne, olfaktorne i oralne percepcije). Prema Miller, Nielsen, Schoen, & Brett-Green (2009) poremećaj senzorne obrade je raznorodno i neujednačeno stanje, a osobe s poremećajem senzorne obrade imaju oslabljene reakcije na obradu i/ili organizaciju senzornih informacija koje utječu na sudjelovanje u funkcionalnim svakodnevnim životnim rutinama i aktivnostima. Bundy, Lane i Murray (2002) daju značenje dvjema podvrstama senzorne integrativne disfunkcije i to dispraksiji i slaboj modulaciji što je vodilo daljnjim istraživanjima razvojnog modela opisivanja senzorne modulacije.

Polazište senzorne integracije (SI) kao pristupa u radu s djecom neurotipičnog razvoja, onih s teškoćama u razvoju kao i djece s PSA jest da je to temelj razvoja onih vještina koje zahtijevaju organizirano, usmjereno ponašanje i koncentraciju. Različiti senzorni podražaji koje dijete traži i/ili koje ne podnosi utječu na igru, rad, učenje, socijalne interakcije (Ayres, 2009; Dunn, 1997; Ornitz 1989; Kranowic, 2018; Yack, Aquilla, & Sutton, 1998). U Centru za autizam primjena rehabilitacije senzorne integracije u radu s učenicima s PSA osnovnoškolske dobi od 7. do 21. godine života provodi se od 2002. godine što je ujedno i dodatna vrijednosti rehabilitacijskim programima.

Premda su u zadnjem desetljeću aktualna istraživanja učinkovitost Ayres SI pristupa u radu s djecom s teškoćama u razvoju i s djecom s PSA, danas u Hrvatskoj još uvijek postoje rijetka sustavna istraživanja o senzornoj integraciji u populaciji djece s PSA, Mami i Fulgosi Masnjak (2008), Mamić, Fulgosi Masnjak i Pintarić Mlinar (2010), Mamić i Fulgosi Masnjak (2010).

Stoga je svrha ovoga istraživanja i procjene specifičnosti senzornog procesuiranja kod učenika s PSA utvrditi kvalitetu SI teškoća i stupanj teškoća SI, te razvijanje programa poticanja razvoja senzorne integracije kojima će se utjecati na poboljšanje učenikove sposobnosti da uspješno integrira osjetna iskustva. Prema Ayres (2009) važno je stalno primjereno poticanje SI terapeuta da se dijete osnaži sa svakim novim izazovom. Pri tome SI pedagog koristi specifične strategije i tehnike senzornog poticanja kao i kognitivne strategije, koje bi pomogle učeniku u postizanju i održavanju samoregulacije, održavanju pažnje, kontroli emocija i ponašanja, kao i izvođenju složenih motoričkih vještina. Senzorno integrativne aktivnosti su osmišljene tako da budu "zabavne" i potaknu unutarnji poriv učenika, uključujući senzorne unose iz temeljnog vestibularno/proprioceptivno/taktilnog sustava, kao i vizualni, slušni, olfaktorni i okusni unos. Pretpostavlja se da ponavljanje tipičnih odgovora na osjetilne podražaje stvara nove neuralne putove (Hebb, 1949, prema Shouval, 2007) i osigurava platformu za uspješno sudjelovanje u prirodnom okruženju stvarnog svijeta (Ayres, 2009), prema Miller i suradnici (2009). Znanja i razumijevanje atipičnosti u senzornoj obradi učenika s PSA imaju snažan utjecaj na oblikovanje i stjecanje socioemocionalnih vještina, razine samostalnosti i samopoštovanja u skladu s njihovom razvojnom razinom i mogućnostima.

Glavni cilj ovog istraživanja bio je procijeniti i dati uvid u osobitosti senzornog procesuiranja kod učenika s PAS osnovnoškolske dobi, razmotriti povezanosti značaja različitosti osjetilne percepcije učenika i reflektiranja mogućih TSO u odgojno-obrazovnom procesu, te pridonijeti kvaliteti učenja i poučavanja suradničkim odnosom SI-pedagoga i učitelja-edukacijskog rehabilitatora.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak je činilo 58 učenika oba spola, osnovnoškolske dobi u rasponu od 7 do 15 godina polaznika Centra za autizam koja se školuju po Posebnom programu za stjecanje kompetencija u svakodnevnom životu i radu (Posebni program odgoja i osnovnog školovanja učenika s autističnim poremećajem, 1997, Zagreb, Ministarstvo prosvjete i športa). Prema planu i ustroju ustanove, učenici su raspoređeni u odgojno-obrazovne skupine. Uz primarni poremećaj, svi učenici imaju pridružene i dodatne teškoće u razvoju: specifične teškoće govorno-jezičnog razvoja, razumijevanja i komunikacije, sniženo intelektualno funkcioniranje različitog raspona, ograničenosti u interesima i aktivnostima, kao i izazovna neprimjerena ponašanja različitog spektra.

Mjerni instrumenti

Uz *Opći upitnik*, za procjenu kvalitete senzorne integracije primijenjena je *Lista za označavanje teškoća senzorne integracije* i *Skala pretjerane i nedovoljne osjetljivosti iz Sustava za procjenu TSI*, Viola, 2002, (prijevod i adaptacija Fulgosi Masnjak i sur., 2004). Testom i Liste i Skale se ispituje 7 osjetnih područja: taktilno, vestibularno, proprioceptivno, auditivno, vizualno, olfaktorno i oralno područje osjeta. Listom se procjenjuju sva ponašanja karakteristična za dijete a koja mogu ukazivati na prisutnost TSO. Skalom procjene teškoća senzorne integracije za određivanje prekomjerne i nedovoljne osjetljivosti otkriva se vrsta TSO, a obje pokazuju klinički značajne teškoće u usporedbi s vrijednostima prosječne populacije. Test je namijenjen za djecu dobi od 4 do 16 godina. Općim upitnikom prikupljeni su ostali podaci o učeniku koji sadrže relevantnu dokumentaciju: edukcijsko rehabilitacijsku procjenu, procjene SI pedagoga, psihologa i logopeda.

Način provođenja istraživanja

Procjenu za svakog učenika su proveli učitelji edukacijski rehabilitatori, voditelji odgojno-obrazovnih skupina koju pohađaju učenici iz uzorka, tijekom školske godine 2022/2023, uz podršku i suradnju voditelja programa SI. Procjena je provedena u dvije vremenske točke: inicijalno (u listopadu) i finalno (u svibnju). Između inicijalnog i finalnog ispitivanja prošlo je prosječno 9 mjeseci. Implementacija i primjena strategija SI je potrebna u svim okruženjima djeteta (škola, kuća, javni prostori) kako bi rezultirala djelotvornim pomacima stoga je potrebno naglasiti da učitelji-edukacijski rehabilitatori (upoznati s principima SI) provode individualizirani program poticanja senzorne integracije (IPPSI), imaju dostupne (razvijene) strategije podrške za svoje učenike u razrednom okruženju. SI-pedagog je ključna poveznica između učenika i učitelja te suradnički odnos svakodnevno zahtijeva razmjenu informacija.

Program poticanja senzorne integracije provodio je senzorno integrativni pedagog (SI-pedagog) u okviru dodatnog rehabilitacijskog programa prema tjednom SI rasporedu po 1 školski sat tjedno i u različitim oblicima rada: individualno, u paru ili grupni rad. U SI okruženju (Kabinetu za SI), tretman senzorne integracije, kako ga je opisala i konceptualizirala Ayres (2009), uključuje korištenje multisenzornog okruženja u kojem su izazovne ciljano usmjerene aktivnosti dizajnirane „po mjeri“ učenika, a SI pedagog učenika podržava da pokažu odgovarajuće reakcije i adaptivno ponašanje tijekom aktivnosti. Ponavljanjem učenikov mozak počinje kvalitetnije obrađivati senzornu stimulaciju i on počinje učinkovito komunicirati unutar osjetilnog okruženja. Istraživanje je temeljeno na poštivanju svih etičkih standarda i zaštite osobnih podataka.

Metode obrade podataka

U obradi podataka, koristili su se uz tehniku deskriptivne analize (učestalost, aritmetičke srednje vrijednosti, medijan i standardna devijacija), t-testom za male zavisne uzorke iz programskog osnovnog statističkog paketa SPSS 20.

REZULTATI I DISKUSIJA

Manji broj istraživanja u fokus stavljaju teškoće u osjetilnoj obradi i kako se mogu odnositi na druga područja ponašanja koje karakteriziraju autizam (Robertson & Baron-Cohen, 2017). Većina djece s PSA ima TSO, a većina djece s TSO nema PSA. Istraživanje odnosa TSO i PSA (Tavassoli et al., 2018) bi trebalo olakšati bolju i prikladniju intervenciju za svu djecu koja imaju ili jedno ili oboje. Iz podataka Općeg upitnika prije same analize u prvom koraku smo provjerili ima li, i ako je ima, kakva je povezanost između razine globalnog intelektualnog funkcioniranja učenika, adaptivnog ponašanja i dobi učenika (Slika 1.), s pojavnosti TSO. Kako bismo postigli relativno veće poduzorke, kako je vidljivo u tablicama, spojene su kategorije razine intelektualnog funkcioniranja (Tablica 1.) te razine adaptivnog ponašanja (Tablici 2.).

Tablica 1. Broj i udio ispitanika s obzirom na razinu intelektualnog funkcioniranja

Table 1. Number and share of respondents with regard to the level of intellectual functioning

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| 1. lako i umjereno | 36 | 62.1 | 62.1 | 62.1 |
| 2. teže i teško | 22 | 37.9 | 37.9 | 100.0 |
| Total | 58 | 100.0 | 100.0 | |

Tablica 2. Broj i udio ispitanika s obzirom na razinu adaptivnog ponašanja

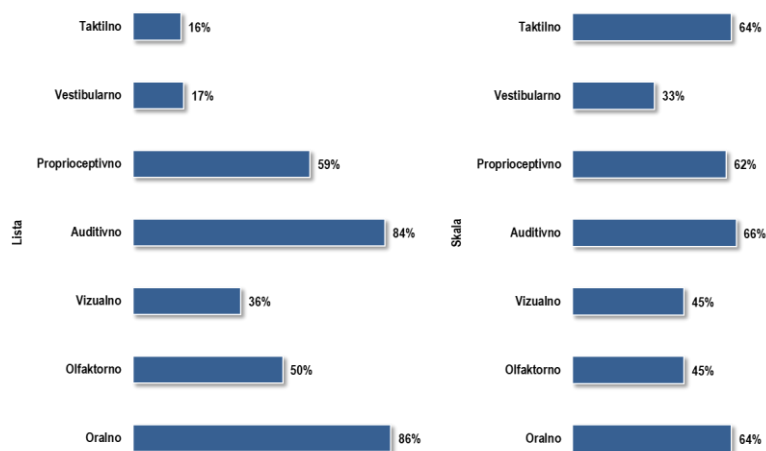
Table 2. Number and share of respondents with regard to the level of adaptive behavior

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| 1. blago i blago do umjereno | 22 | 37.9 | 37.9 | 37.9 |
| 2. umjereno zaostajanje | 24 | 41.4 | 41.4 | 79.3 |
| 3. umjereno do teže i teže | 12 | 20.7 | 20.7 | 100.0 |
| Total | 58 | 100.0 | 100.0 | |

Analiza varijance (Wilks' Lambda 0.817) između inicijalnog i finalnog ispitivanja ovisno o stupnju intelektualnog funkcioniranja je pokazala da razlike nisu značajne. Veći stupanj intelektualnog funkcioniranja ne utječe statistički značajno na ishod TSO. Kako ove razlike nisu značajne, nije bilo opravdano testirati razlike među pojedinim varijablama.

Analiza varijance (Wilks' Lambda 0.555) između inicijalnog i finalnog ispitivanja ovisno o stupnju zaostajanja u adaptivnom ponašanju je pokazala da razlike nisu značajne. Veći stupanj zaostajanja u adaptivnom ponašanju ne utječe statistički značajno na ishod TSO. Kako ove razlike nisu značajne, nije bilo opravdano testirati razlike među pojedinim varijablama. U uzorku, raspon dobi ispitanika kreće se od 6.3 do 16.4 godina, uz prosječna dob aritmetička sredina 12.3 godine, a medijan 12.8 godina. Ispitanici su bili grupirani u dvije dobne skupine, na mlađe od 6.3 do 12. godine i one starije od 12. do 16.4 godine. I za dob su izračunati parametri korelacija dobi i prisutnosti TSO kod mlađih i starijih ispitanika te se pokazalo da nema statistički značajnih razlika promjena ovisno o dobi, kao ni utjecaja dobi na promjene i trajanje u varijablama u inicijalnom i finalnom ispitivanju.

Uvidom u deskriptivnu statistiku (standardna devijacija, aritmetička sredina i medijan) u usporedbi s normama na sedam osjetnih područja na Listi i Skali (Slika 2.) dobivene su značajne klinički statističke razlike koje ukazuju na veće učestalosti opisanih karakterističnih ponašanja koja se bilježe kod ispitanika uzorka u odnosu na opću populaciju. Na sljedećim slikama redom su prikazani rezultati kvalitete senzorne obrade prisutnosti značajnih TSO kod uzorka učenika po pojedinim osjetnim područjima. Tako je najizraženija razlika na Listi u području oralnog osjeta (86%), auditivnog (84%), proprioceptivnog (59%). Na Skali je evidentna najveća razlika osim na oralnom osjetu (64%), auditivnom (66%), proprioceptivnom (62%) i na taktilnom (64%). Imajući u vidu do sada provedena istraživanja, gore navedena obilježja učenika ovoga uzorka u odnosu na razinu intelektualnog funkcioniranja, adaptivnog ponašanja i iz iskustva znanu ozbiljnost stupnja autizma, gdje najveći dio učenika zahtjeva visoku razinu podrške u učenju i aktivnostima, ovi rezultati su ohrabrujući.



Slika 1. Udio učenika sa značajnim teškoćama senzorne obrade na Listi i Skali

Figure 1. Share of students with significant sensory processing difficulties on the List and Scale

Sumarna područja razlika za inicijalno i finalno područja testirali smo parametrijskim testom (t-test) i neparametrijskim (Wicoxon Signed Rank). Nije došlo do značajnih promjena, no, vidljivi su pomaci u kojima su se gledale razlike za svakog ispitanika. Neki ispitanici su ostvarili pomake odnosno poboljšanja, a neki nisu, ili je došlo do pogoršanja. Odlučili smo dati uvid jednim testom i to t-testom (Tablica 3). Analiza promjena nam govori koliko ispitanika ima pozitivne pomake. Tako na Listi počevši od Taktilnog područja osjeta vidimo da 16 ispitanika ima smanjen broj karakterističnih ponašanja (28%) od 58, 25 ispitanika ima pomake poboljšanja karakteristika ponašanja, što je 43%, dok 17 ispitanika (29%) ima isti rezultat u inicijalnom i finalnom mjerenju. Na Vestibularnom području 21% ispitanika ima smanjen broj karakterističnih ponašanja, 36 % njih na Proprioceptivnom i Slušnom, 40% na vizualnom području, te na Njušnom 21% i Okusnom području 36% ispitanika. Na Skali postignuća su sljedeća od Taktilnog područja osjeta vidimo da 23 ispitanika ima smanjen broj karakterističnih ponašanja (41%) od 58, 23 ispitanika ima poboljšanje karakteristika ponašanja, što je 40%, dok 11 ispitanika (19%) ima isti rezultat u inicijalnom i finalnom mjerenju. Na Vestibularnom području 43% ispitanika ima smanjen broj karakterističnih ponašanja, 40 % njih na Proprioceptivnom, 33% Slušnom, 32% na vizualnom području, te na Njušnom 24% i Okusnom području 16% ispitanika. Analiza je pokazala da nema korelacije između promjena i trajanja obuhvatom SI.

Tablica 3. Rezultati parametrijskog testa (t-test) za osjetna područja na Listi i Skali
Table 3. Results of a parametric test (t-test) for sensory areas on the List and Scale

| | | t-test za zavisne uzorke po područjima | | | Analiza promjena po područjima | | | | | |
|-------|-----------------|--|------|-------|---|-----------------------|---|---------------|--------------|----|
| | Područje | AS | SD | p | Pozitivnih razlika (finalno>inicijalno) | % pogoršanja simptoma | Negativnih razlika (inicijalno>finalno) | % poboljšanje | Bez promjene | |
| | | | | | | | | | | % |
| Lista | Taktilno | -0.34 | 0.26 | 0.119 | 16 | 28 | 25 | 43 | 17 | 29 |
| | Vestibularno | 0.41 | 0.22 | 0.025 | 27 | 47 | 12 | 21 | 19 | 33 |
| | Proprioceptivno | 0.02 | 0.27 | 0.932 | 22 | 38 | 21 | 36 | 15 | 26 |
| | Slušno | 0.07 | 0.38 | 0.918 | 24 | 41 | 21 | 36 | 13 | 22 |
| | Vizualno | -0.03 | 0.40 | 0.936 | 24 | 41 | 23 | 40 | 11 | 19 |
| | Njušno | 0.03 | 0.13 | 0.684 | 13 | 22 | 12 | 21 | 33 | 57 |
| | Okusno | -0.26 | 0.12 | 0.045 | 10 | 17 | 21 | 36 | 27 | 47 |
| Skala | Taktilno | -0.05 | 0.37 | 0.119 | 24 | 41 | 23 | 40 | 11 | 19 |
| | Vestibularno | -0.28 | 0.31 | 0.025 | 21 | 36 | 25 | 43 | 12 | 21 |
| | Proprioceptivno | -0.05 | 0.22 | 0.932 | 19 | 33 | 23 | 40 | 16 | 28 |
| | Slušno | 0.38 | 0.28 | 0.918 | 26 | 45 | 19 | 33 | 13 | 22 |
| | Okusno | -0.09 | 0.22 | 0.936 | 18 | 31 | 22 | 32 | 18 | 31 |
| | Vizualno | 0.09 | 0.16 | 0.684 | 19 | 33 | 14 | 24 | 25 | 43 |
| | Njušno | 0.14 | 0.16 | 0.045 | 16 | 28 | 9 | 16 | 33 | 57 |

Utjecaji na finalne rezultate može se objasniti višestrukim okolnostima odvijanja odgojno-obrazovnog rada. U prosječno 9 mjeseci rada uključeni su i odmori učenika. Potrebno je navesti da su tijekom školske godine razdoblja fluktuacije učitelja i drugih stručnjaka zbog niza razloga te su bile česte izmjene osoba pa je moguće da procjenjivanje učenika nisu dobro upratili. Učenici s PSA različito mogu reagirati na promjene osobito na one na koje nisu mogli biti pravovremeno pripremljeni. Autori Morling i O Connell (2018) naglašavaju važnost mikro i makro tranzicija. Također, dulji izostanci dijela učenika s nastave radi poboljšavanja su sljedeći čimbenik koji je moguće imao utjecaja na realizaciju programa. Prilagodba učenika na povratak u školu i vraćanje u rutinu su značajno teža i sporija negoli je to kod učenika s drugim teškoćama u razvoju ili onih tipičnog razvoja. I na kraju ne treba zanemariti i činjenicu na nedosljednosti reakcije na iste senzorne podražaje djeca s PSA i TSO.

Iz tog razloga bilo je valjano pristupiti i analizi unutar pojedinih područja osjeta na kojima su vidljivi kvalitativne razlike i pomaci u poboljšanju SI.

Analiza unutar pojedinačnih područja osjeta na kojima su prisutne statistički značajne TSO pokazale su sljedeće: unutar jednog od temeljnih sustava, taktalnog područja najizraženije su ponašanja koja upućuju na teškoće taktilne sluznice usta u kojima 48% učenika *Žale ili odbijaju jesti samo neku hranu*, zatim 40% njih *Izbjegava sudjelovati u neurednim aktivnostima*, *Teško im je držati ruke uz tijelo*, 36% njih, *Ne vole imati prljave ruke*, njih 34%, a 22% njih *Ne voli pranje, češljanje kose*. Ova karakteristična SI ponašanja na Skali pretjerane/nedovoljne osjetljivosti očitovala su se sa značajnim odstupanjem u česticama da učenik *Ne voli pranje, češljanje kose, šišanje ili rezanje noktiju, Izbjegava ili pretjerano reagira na neuredne aktivnosti, Pretjerano reagira na dodir ili Žudi za dodirrom, traži grub kontakt, grubu igru*.

Na sljedećem temeljnom sustavu vestibularnog područja osjeta na Listi su se pokazala najznačajnijima teškoće u česticama *Često se njiše ili vrpolti na stolcu* (50%), zatim *Više voli ležati ili sjediti na podu nego na stolcu* (31%), te čestici *Osjeća nesigurnost na visini ili neprestano skače s visokih...* (29%). Na Skali pretjerane/nedovoljne osjetljivosti to je vidljivo kroz čestice *Žudi za ljuljanjem, Ne voli skakati s povišenih i blago povišenih mjesta, Nema vrtoglavice niti mučnine nakon vrtnje, Žudi za rotirajućim aktivnostima*.

I u trećem temeljnom sustavu, proprioceptivnom području osjeta, izražene su teškoće senzorne obrade. Tako 74% učenika *Ima teškoće rezanja škaricama*, 64%, *Neobično drži olovku ili bojicu*, 43%, *Neprimjereno rukuje olovkom i bojicama*, 38%, *Ima loše držanje tijela*, 34% njih, *Često žvače rukav, prste, predmete*. Na Skali su značajno prisutne teškoće na česticama *Stalno je u pokretu, nikada se ne umara, Hvata predmete preslabo, Naizgled opušteno i mlohavo držanje*. Učenicima čije TSO odgovaraju skupini nedovoljne/slabe osjetljivosti obično je potrebna velika količina stimulacije kako bi postala budna i aktivna, što je ponašanje koje je često vidljivo kod djece s PSA. Isto tako neka djeca s PSA imaju znakove TSO sličnije skupini onih s pretjeranom osjetljivošću. I PSA i TSO imaju kategorije pretjerane i nedovoljne osjetljivosti, pa se ponekad pogrešno miješaju jedni s drugima.

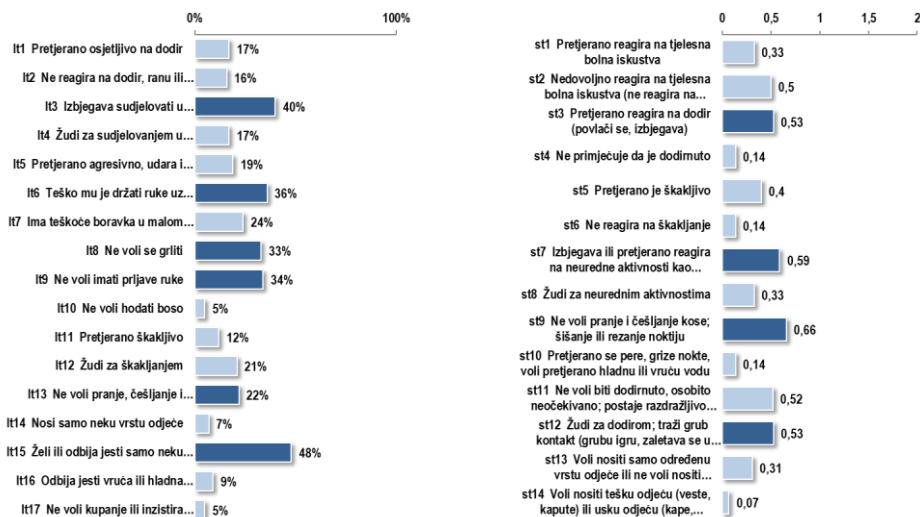
Zanimanje i interes istraživača za višeosjetilnu obradu i sve veći neuroznanstveni napredak, doveli su do brojnih studija koje pokazuju da interakcije među osjetilima duboko utječu na ponašanje, percepciju, emocije i kogniciju (Welch i Warren, 1986; Stein i Meredith, 1993; Calvert et al., 2004, sve prema Miller et al., 2009). Kako je već iz opisa uzorka poznato da većina učenika ima značajna odstupanja govora, jezika i

razumijevanja, slabe govorne sposobnosti, sukladno tomu teškoće na auditivnom području osjeta su značajno izraženije. Tako 85% učenika *Ima loš razvoj govora i jezičnih sposobnosti*, 72% ih *Koristi glasove neobične kvalitete*, 50% *Ima teškoće razumijevanja govora*, 45% *Teško slijedi upute* te 41% *Osjetljivo na glasne zvukove*. Na Skali čestice koje najviše ukazuju najviše na pretjeranu/nedovoljnu osjetljivost su *Ima poteškoća zadržavanja pažnje u prisutnosti drugih zvukova*, *Naizgled vrlo osjetljiv na zvukove u pozadini*, *Naizgled uplašen ili razdražen zbog glasnih zvukova*. Gajić, Arsić, Mačešić-Petrović i Bašić (2022) dalu su pregled literature u kojoj se opisuje pojavnost i učestalost vokalnih stereotipija čija je funkcija autostimulacija i njihovo smanjenje kod djece s PSA, primjenom različitih vrsta glazbenih tretmana. Mamić i Fulgosi Masnjak (2010) u istraživanju utjecaja slušno integracijskog treninga-Mozart efekta na auditivno osjetno područje kod učenika s PSA navode statistički značajne pozitivne učinke tijekom primjene IPPSI, što govori u prilog učinkovitosti primjene slušnog integracijskog treninga kao dijela IPPSI u učenika s PSA. Osim toga došlo je do statistički značajnih pozitivnih pomaka i na područjima vizualne pažnje, ponašanja u socijalnim situacijama, razini samostalnog uključivanja učenika u aktivnosti, kao i spremnosti za to uključivanje, navode isti autori. Znano je da su učenici s PSA “vizualni mislioci” i da je izloženost auditivnim podražajima svakodnevno visoko izloženi te da je jedna od specifičnosti teškoća u prilagodbi na bilo koje promjene. Djeca s teškoćama senzornog procesuiranja imaju nedostatak u automatskoj prilagodbi osjetilnom okruženju koje se brzo mijenja (Ayres, 2009), što je još dodatni izazov za djecu s PSA. Teškoće senzorne obrade na vizualnom području osjeta na Listi vidljiva su kroz čestice *Ima slabe vještine rezanja* (59%), *Ima loš rukopis* (50%), *Ima teškoće u zadržavanju pažnje* (40%), a podjednako 29% u česticama *Ima teškoće u diskriminaciji*, *Miješa redosljed slova, brojeva*. Čestica *Propušta detalje pri gledanju slike* se pokazala najznačajnijom na Skali. Na olfaktornom i oralnom području osjeta na Listi su izražene najviše teškoće u česticama *Izbirljiv u odabiru hrane* (71%), *potom Djeluje kao da sve njuši* (31%), *te Izgleda kao da ne reagira na jake mirise* (22%). Na Skali osjetljivosti čestice koje opisuju teškoće ovog područja su *Preferira grubo strukturiranu hranu*, *Preferira nestrukturiranu hranu* te *Naizgled nesvjestan neugodnih mirisa*. Istraživanje Mamić i Fulgosi-Masnjak, (2008) pokazalo je kako program poticanje senzorne integracije i primjena senzorno integrativnih postupaka na oralno-olfaktornom području s učenicima s PSA rezultiralo pozitivnim pomacima i poboljšanjem na tom području. Studija koju su proveli Sweigert i suradnici (2020) pokazala je da djeca s PSA slabije otkrivaju i prepoznaju mirise kao i djeca s TSO, a loše prepoznavanje značajno je povezano s težinom stupnja autizma. Različiti su obrasci obrade mirisa kod djece s PSA i one bez PSA.

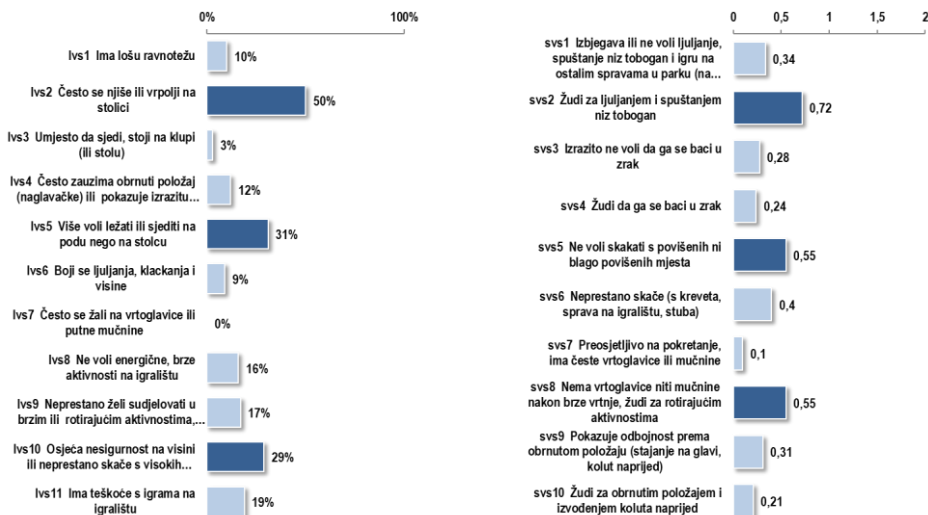
Rezultati ove procjene teškoća senzorne obrade su pokazali da se TSO prisutne u svim kategorijama kako ih se danas dijeli. Ranije istraživanje disfunkcije senzorne integracije kod učenika s autizmom Mamić, Fulgosi Masnjak i Pintarić Mlinar, (2010) pokazalo je da većina ispitanika pripada u skupinu s izraženom težom disfunkcijom SI, da učenici iz uzorka (njih 27) pokazuju teškoće na svim osjetnim područjima. Najizraženije su bile teškoće na području osjeta sluha (81 %) te osjeta mirisa i okusa (78%) i njuha (70 %), a nešto su manje izražene teškoće na proprioceptivnom području osjeta.

Malo je istraživanja koja istražuju učinkovitost primjene programa poticanja razvoja senzorne intervencija u školskom okruženju usklađenu s načelima Ayres. Whiting,

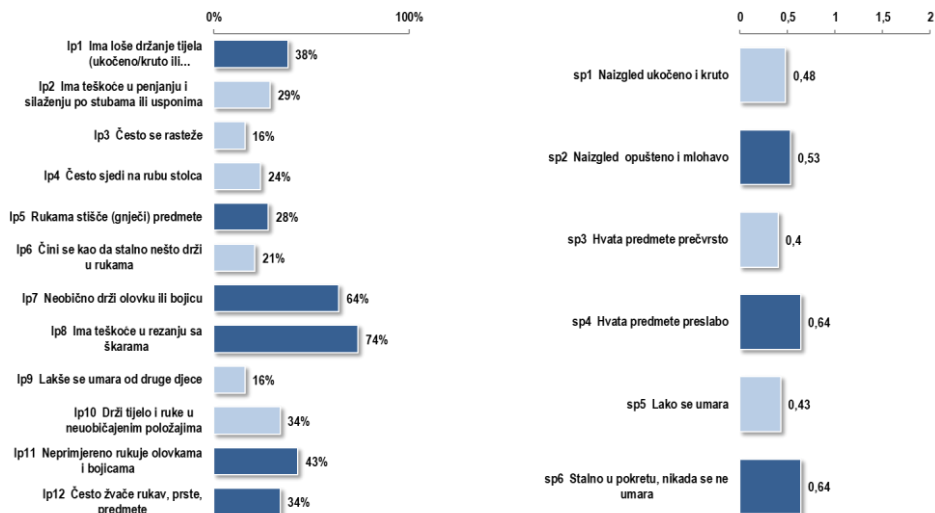
Schoen i Niemeyer (2023) su istraživali i pratili razlike u senzornom procesuiranju učenika na njihovu uspješnost u praćenju nastavnog procesa. Rezultati provedenog istraživanja sugeriraju da intervencija senzorne integracije uz savjetovanje u obrazovnom okruženju može poboljšati školski učinak djece s teškoćama u senzornom procesuiranju. Na temelju 19 studija Case-Smith, Weaver i Fristad, (2015) dali su sustavni pregled intervencija senzorne obrade za djecu s PSA i istodobnim TSO te otkrili pozitivne učinke na smanjenje ponašanja povezanih sa senzornim problemima, te naglašavaju potrebu za dodatnim ispitivanjima koristeći i razvijajući alate i protokole za terapiji senzorne integracije kako bi se procijenili učinci za djecu s PSA i TSO.



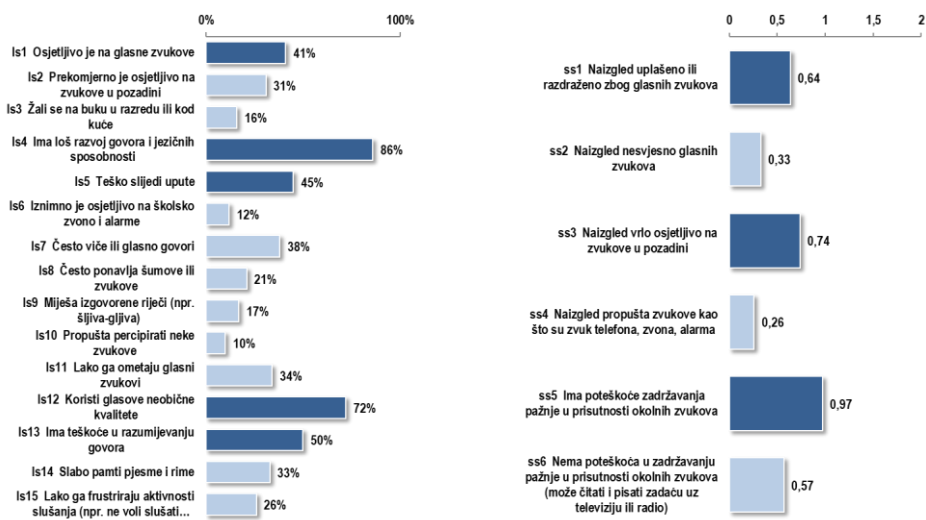
Slika 2. Prikaz rezultata procjene za taktilno područje osjeta na Listi i Skali
 Figure 2. Assessment results for the tactile area of sensory on the List and Scale



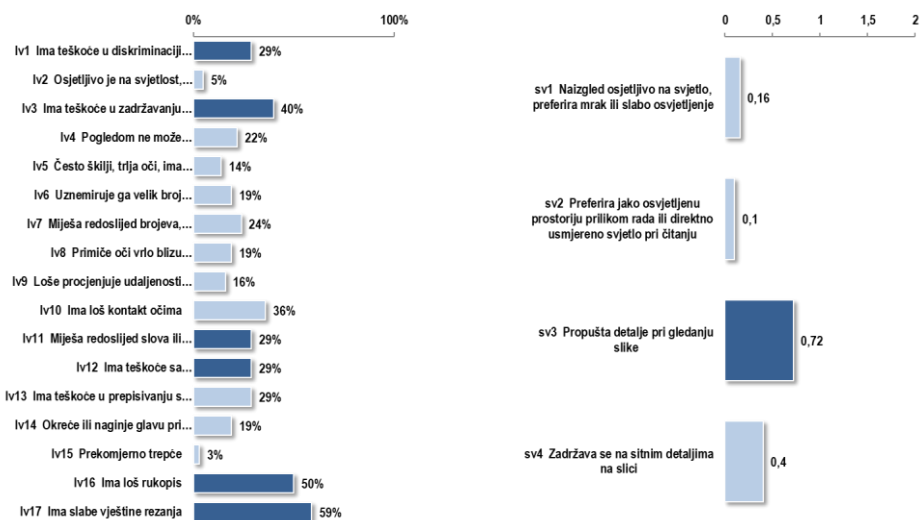
Slika 3. Prikaz rezultata procjene za vestibularno područje osjeta na Listi i Skali
 Figure 3. Assessment results for the vestibular area of sensory on the List and Scale



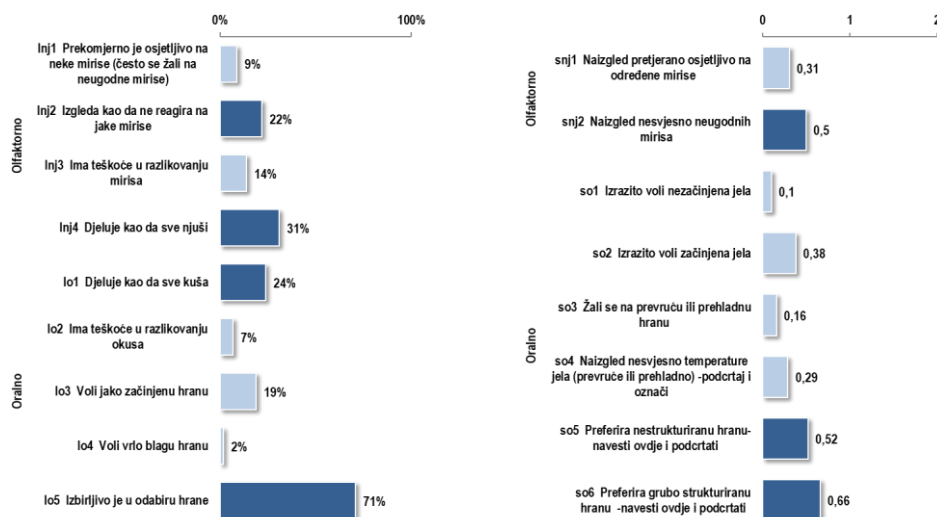
Slika 4. Prikaz rezultata procjene za proprioceptivno područje osjeta na Listi i Skali
Figure 4. Assessment results for the proprioceptive area of sensory on the List and Scale



Slika 5. Prikaz rezultata procjene za auditivno područje osjeta na Listi i Skali
Figure 5. Assessment results for the auditory area of sensory on the List and Scale



Slika 6. Prikaz rezultata procjene za vizualno područje osjeta na Listi i Skali
Figure 6. Assessment results for the vizual area of sensory on the List and Scale



Slika 7. Prikaz rezultata procjene za olfaktorno i oralno područje osjeta na Listi i Skali
Figure 7. Assessment results for the olfactory and oral area of sensory on the List and Scale

ZAKLJUČCI

Ovo je istraživanje imalo za cilj analizirati procjenu i prikazati specifičnosti senzornog procesiranja kod 58 učenika s PSA osnovnoškolskog programa Centra za autizam, Zagreb, koji se školuju po programu za stjecanje kompetencija u svakodnevnom životu i radu. Rezultati provedenog istraživanja su pokazali kako učenici s PSA imaju značajne teškoće senzorne obrade u različitim osjetnim područjima. Statistički značajne teškoće senzorne obrade prisutnije su u oralno, auditivnom, potom proprioceptivnom a manje u vizualnom i taktilnom sustavu. Najizraženija razlika na Listi u području oralnog osjeta

(86%), auditivnog (84%), proprioceptivnog (59%). Na Skali je evidentna najveća razlika osim na oralnom osjetu (64%), auditivnom (66%), proprioceptivnom (62%) i na taktilnom (64%). Provedena analiza i usporedba u dvije vremenske točke (inicijalne i finalne) procjene po pojedinačnim osjetnim sustavima pokazala je da su neki učenici na nekim varijablama postigli poboljšanja u kvaliteti senzorne obrade primjerice Taktilnom području, dok su neki pokazali povećani broj karakterističnih ponašanja koja ukazuju na lošiju senzornu obradu u finalnoj procjeni, primjerice Auditivnom području, a neki učenici na nekim varijablama nisu imali promjene.

Na raspršenost rezultata utjecalo je više popratnih čimbenika koji uz PSA uključuju umjerenu do nisku razinu kognitivnih sposobnosti učenika, umjerenu do težu razinu adaptivnih vještina, slabe govorno-jezične i komunikacijske vještine, kao i lepezu izazovnih ponašanja. Naše dugogodišnje iskustvo, kao i dosadašnja istraživanja, pokazuju da senzorno integrativni postupci mogu ublažiti teškoće senzorne integracije kod djece s PSA kako bi ona postala funkcionalnija u svim životnim okruženjima (Schaaf & Miller, 2005). Istraživanje Whiting i suradnici (2023) daje uvid u učinkovitost poticanja SI u školskom okruženju usklađenu s Ayres načelima na poboljšanje obrazovnih postignuća i značajna poboljšanja u funkcionalnoj regulaciji i aktivnom sudjelovanju u nastavi tijekom razdoblja senzorno integrativne intervencije. Pregled istraživanja Hazen i suradnici (2014) podupiru pozitivne učinke tretmana senzorne integracije ali sugiriraju dodatna istraživanja TSO i njihove neurobiološke osnove povezanih s PSA koji bi otvorili nove puteve učinkovitih tretmana. Različite studije pokazuju kako problemi senzorne obrade mogu utjecati na ponašanje kod djece s PSA, zbog toga se u planiranju programa za djecu s PSA preporučuju intervencije koje će biti usmjerene na poticanje samoregulacije i organizacije ponašanja, bolje razumijevanje ponašanja u školskom okruženju te postizanje optimalnog stanja pobuđenosti živčanog sustava pravilnim doziranje unosa senzornih informacija, a što se postiže primjenom programa senzorne integracije. Stoga je uputno i opravdano nastaviti s istraživanjima i razvojem programa senzorne integracije i njenog doprinosa unapređenju kreiranja učenikovog individualnog programa poticanja razvoja senzorne integracije kao i individualnog edukacijskog programa. Pritom odgovarajuća procjena i procjena učinkovitosti programa čini temelj kvalitetnog istraživanja i visokokvalitetnu praksu u suradnji s učiteljima edukacijskim rehabilitatorima, ostalim stručnjacima i sustručnjacima te neizostavno s obitelji učenika, usklađene s načelima Ayres i uvažavanja specifičnosti učenika s PSA. Korak u tom smjeru je i ovo istraživanje.

LITERATURA

- Američka psihijatrijska udruga (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*, peto izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Anzalone, M. E., & Williamson, G. G. (2001). *Sensory Integration and Self-Regulation in Infants and Toddlers: Helping Very Young Children Interact with Their Environment*, Resarche Gate.
- Ayres, J. A. (2009). *Dijete i senzorička integracija*. Zagreb: Naklada Slap.
- Biel, L., & Peske, N. (2007). *Senzorna Integracija iz dana u dan*. Zagreb: Ostvarenje.
- Bundy, A. C., Lane, S. J., & Murray, E. A. (2002). *Sensory integration: Theory and practice* (2nd ed.). Philadelphia: F. A. Davis.

- Case-Smith, J., Weaver, L. L., & Fristad, M. A. (2015). A systematic review of sensory processing interventions for children with autism spectrum disorders. *Autism*, 19(2), 133–148. <https://doi.org/10.1177/1362361313517762>
- Davis, K., & Dubie, M. (2004). *Sensory Integration—Tips to Consider*. Indiana Resource Centre for Autism.
- DeGangi, G. (2000). *Pediatric disorders of regulation in affect and behavior: A therapist's guide to assessment and treatment*. San Diego, CA: Academic Press.
- Dunn, W. (1997). The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families: A conceptual model. *Infants and Young Children*, 9(4), 23-35.
- Fulgosi-Masnjak, R., Osmančević, L., Lang, M. (2004), *Sustav za procjenu disfunkcije senzorne integracije*, (Viola, S., G., 2002, prijevod i adaptacija pripremljena za standardizaciju). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Gajić, A., Arsić, B., Maćešić-Petrović, D., i Bašić, B. (2022). The Treatment Of Vocal Stereotypy In Children With Autism Spectrum Disorder. *Research In Education And Rehabilitation*, 5(1), 1-8. <https://doi.org/10.51558/2744-1555.2022.5.1.1>
- Hazen, E. P., Stornelli, J. L., O'Rourke, J. A., Koesterer, K., & McDougle, C. J. (2014). Sensory symptoms in autism spectrum disorders. *Harvard Review of Psychiatry*, 22(2), 112–124. <https://doi.org/10.1097/01.HRP.0000445143.08773.58>
- Huebner, R. A., & Dunn, W. (2001). Understanding autism and the sensorimotor findings in autism. In R. A. Huebner (Ed.). *Autism: A sensorimotor approach to management* (pp. 3-40). Gaithersburg, MD, Aspen.
- Kientz, M. A., & Dunn, W. (1997). A comparison of the performance of children with and without autism on the Sensory Profile. *The American Journal of Occupational Therapy*, 51(7), 530–537. <https://doi.org/10.5014/ajot.51.7.530>
- Kranowitz, C. S. (2018). *Igre za senzornu integraciju*. Aktivnosti za djecu s poteškoćama senzorne obrade, Zagreb: Ostvarenje.
- Mamić, D. i Fulgosi Masnjak, R. (2010). Poticanje senzorne integracije kod učenika s autizmom slušnim integracijskim treningom-Mozart efekt. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 46(1), 57-68.
- Mamić, D., Fulgosi Masnjak R. (2008). Primjena Mozart terapije zvukom, poučavanje i primjena audio-vizualnih i oralno-olfaktornih stimulacija u radu s učenicima s poremećajem iz autističnog spektra. *Časopis Autizam*. Zagreb: Centar za autizam.
- Mamić, D., Fulgosi Masnjak, R. i Pintarić Mlinar, Lj. (2010). Senzorna integracija u radu s učenicima s autizmom. *Napredak*, 151(1), 69-84.
- Miller, L. J., Nielsen, D. M., Schoen, S. A., & Brett-Green, B. A. (2009). Perspectives on sensory processing disorder: a call for translational research. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 3, 22. <https://doi.org/10.3389/neuro.07.022.2009>
- Miller, L. J., Anzalone, M. E., Lane, S. J., Cermak, S. A., Osten, E. T. (2007). Concept Evolution in Sensory Integration: A Proposed Nosology for Diagnosis. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 135-140. <https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.135>
- Morling, E. i O Connell, C. (2018). *Autizam*. Podrška djeci i učenicima s poremećajem iz spektra autizma; Zagreb: Educa.
- O'Neill, M., & Jones, R. S. (1997). Sensory-perceptual abnormalities in autism: a case for more research?. *Journal of Autism and Developmental disorders*, 27(3), 283-293. <https://doi.org/10.1023/a:1025850431170>
- Ornitz, E. M. (1973). The Modulation of Sensory Input and Motor Output in Autistic Children. In E. Schopler, E., & Reichler, R. (Eds.), *Psychopathology and Child Development* (pp. 115-133). New York: Plenum.
- Ornitz, E. M. (1989). Autism at the interface between sensory and information processing. In G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis, and treatment* (pp. 174-207). Guilford Press.

- Posebni program za djecu osnovnoškolske dobi od 7-21. godine s poremećajima iz autističnog spektra "Senzorna integracija kod učenika s poremećajima iz autističnog spektra"* (2016). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i sporta.
- Program odgoja i osnovnog školovanja učenika s autističnim poremećajem* (1997). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i sporta.
- Roley, S. S., Mailloux, Z., Parham, L. D., Schaaf, R. C., Lane, C. J., & Cermak, S. (2015). Sensory integration and praxis patterns in children with autism. *The American Journal of Occupational Therapy*, *69*(1), 6901220010. <https://doi.org/10.5014/ajot.2015.012476>
- Robertson, C. E., & Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. *Nature reviews. Neuroscience*, *18*(11), 671–684. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.112>
- Schaaf, R. C., & Miller, L. J. (2005). Occupational therapy using a sensory integrative approach for children with developmental disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *11*(2), 143–148. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20067>
- Schaaf, R. C., Benevides, T., Mailloux, Z., Faller, P., Hunt, J., van Hooydonk, E., Freeman, R., Leiby, B., Sendeki, J., & Kelly, D. (2014). An intervention for sensory difficulties in children with autism: a randomized trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(7), 1493–1506. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1983-8>
- Shouval, H.Z. (2007). Models of synaptic plasticity. *Scholarpedia*, *2*(7), 1605. <http://dx.doi.org/10.4249/scholarpedia.1605>
- Sweigert, J. R., St John, T., Begay, K. K., Davis, G. E., Munson, J., Shankland, E., Estes, A., Dager, S. R., & Kleinmans, N. M. (2020). Characterizing Olfactory Function in Children with Autism Spectrum Disorder and Children with Sensory Processing Dysfunction. *Brain Sciences*, *10*(6), 362. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060362>
- Whiting, C. C., Schoen, S. A., & Niemeier, L. (2023). A Sensory Integration Intervention in the School Setting to Support Performance and Participation: A Multiple-Baseline Study. *The American Journal of Occupational Therapy*, *77*(2), 7702205060. <https://doi.org/10.5014/ajot.2023.050135>
- Yack, E., Aquilla, P., & Sutton, S. (1998). *Building Bridges through Sensory Integration*. Future Horizons.

AKTERI JAVNIH POLITIKA U PROCESU UKLJUČIVANJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U SUSTAV RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U REPUBLICI HRVATSKOJ

PUBLIC POLICY ACTORS IN THE PROCESS OF INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE SYSTEM OF EARLY AND PRESCHOOL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF CROATIA

Kristina RAŠIĆ¹, Mila PULJIZ², Matea LUBURIĆ³

¹ Dječji vrtić „Travno“, Zagreb, Republika Hrvatska

² Centar za pružanje usluga u zajednici „Mali dom“, Zagreb, Republika Hrvatska

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

Pregledni rad

APSTRAKT

Javne politike obuhvaćaju aktivnosti usmjerene na rješavanje problema javnosti, a dijele se na okomitu i vodoravnu dimenziju, pri čemu okomita podrazumijeva pravilnu hijerarhiju, dok vodoravna uključuje suradnju izvan hijerarhijske vlasti. Akteri javnih politika sudjeluju u njihovom stvaranju, oblikovanju i provođenju, a dijele se na formalne i neformalne. Formalni akteri, poput državnih institucija, imaju prava i dužnost sudjelovanja, dok neformalni akteri, poput građana i medija, sudjeluju zbog vlastitih interesa i zainteresiranosti. Akteri javnih politika uključuju vlast, ekspertizu i niz zainteresiranih aktera. Nadalje, međunarodni akteri sve više utječu na formiranje javnih politika. U ovom preglednom radu fokus je na obrazovnoj politici Republike Hrvatske, posebno na inkluziji djece s teškoćama u razvoju u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja. Unatoč naporima da se prate trendovi inkluzije, postoje izazovi u prilagodbi politika prema specifičnim socioekonomskim uvjetima i mentalitetu. Borba za promjene u obrazovnom sustavu često dolazi izvan vlasti, potaknuta od strane roditelja i stručnjaka. Ključni su formalni i neformalni akteri kojim se zalaže za jednak pristup kvalitetnom obrazovanju za sve. Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ključan je za ostvarenje potencijala djece, ali za pravednost u pristupu potrebne su daljnje promjene koje zahtijevaju suradnju različitih aktera u javnoj politici.

Ključne riječi: javne politike, akteri javnih politika, djeca s teškoćama u razvoju, sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

ABSTRACT

Public policies encompass activities aimed at addressing public issues and are divided into vertical and horizontal dimensions, with the vertical implying a proper hierarchy while the horizontal involves collaboration outside hierarchical authority. Actors in public policy participate in their creation, shaping, and implementation and are divided into formal and informal. Formal actors, such as governmental institutions, have the right and duty to participate, while informal actors, like citizens and media, engage due to their own interests and concerns. Actors in public policy include government, expertise, and various interested parties. Furthermore, international actors increasingly influence the formation of public policies. This review focuses on

the education policy of the Republic of Croatia, particularly on the inclusion of children with disabilities in early childhood education systems. Despite efforts to follow inclusion trends, there are challenges in adapting policies to specific socio-economic conditions and mentalities. The struggle for changes in the education system often arises outside of government, driven by parents and professionals. Both formal and informal actors advocating for equal access to quality education for all are crucial. The early childhood education system is vital for realizing children's potential, but further changes requiring the cooperation of different actors in public policy are needed to ensure fairness in access.

Key words: public policies, public policy actors, children with disabilities, system of early and preschool education

UVOD

Javne politike se prema Pojmovniku javnih politika, definiraju kao sve one aktivnosti koje su usmjerene rješavanju određenih problema javnosti. Dakle, uključuju sve ono što se čini, ali i što se ne čini kako bi se odgovorilo na aktualne probleme i pitanja javnosti. Pojedinci, skupine ili organizacije koji sudjeluju u procesu stvaranja, oblikovanja ili provođenja odluka, odnosno njihovoj implementaciji, nazivaju se akterima javnih politika (Petek i Petković, 2014). Akteri javnih politika donose odluke s očitim i svjesnim ciljevima i na taj način nastoje pokrenuti neko djelovanje, odnosno utjecati na određenu fazu stvaranja javnih politika (Colebatch, 2004).

Akteri se, na temelju njihovog javnog statusa, dijele na državne i nedržavne aktere. Međutim, s obzirom na veoma složeno određivanje statusa državnosti, smatra se pogodnijim aktere dijeliti na formalne i neformalne. Formalni i neformalni akteri razlikuju se samo po jednom obilježju, a to je da formalni akteri imaju pravo i dužnost sudjelovati u stvaranju javnih politika. Formalni akteri javne politike stvaraju prema ustavu i zakonima, a uključeni su akteri iz sve 3 grane vlasti; zakonodavne, izvršne i sudske (Petek i Petković, 2014). Neformalni akteri, za razliku od formalnih, nemaju obvezu sudjelovati u procesu stvaranja javnih politika, već to rade tako da sudjeluju u demokratskom sustavu, odnosno tako da se moraju angažirati kako bi sudjelovali u stvaranju ili implementaciji određenih javnih politika. Navedeni akteri ne sudjeluju u procesu javnih politika zbog dužnosti i obveze, već zbog vlastite zainteresiranosti za određeni javni problem. Oni slijede i zastupaju interese pojedinih društvenih skupina te se za sudjelovanje u procesu stvaranja politika moraju izboriti, što je nerijetko dugotrajan i mukotrpan proces. U neformalne aktere stoga spadaju pojedinci (građani, birači), ekonomski akteri, akteri civilnog društva (udruge i sindikati), masovni mediji, istraživačke organizacije (sveučilište, instituti) te političke stranke (Petek i Petković, 2014).

Sljedeća podjela aktera javnih politika jest prema Colebatchu (2004) koji navodi da se javne politike dijele na dvije dimenzije – okomitu i vodoravnu. Samim time razlikuje i aktere kroz te dvije dimenzije. Okomita dimenzija vidi javne politike kao pravilo i ona se temelji na prenošenju zakonskih odluka od gore prema dolje, što znači da nadređeni kreiraju odluke o određenom problemskom pitanju te odabiru tijekom djelovanja, a zatim ih prenose dalje, odnosno „prema dolje“, prema podređenima koji ih implementiraju i provode. Međutim, u okomitoj dimenziji ne mora nužno smjer kretanja biti od „gore prema dolje“, odnosno od nadređenih prema podređenima. Moguća je i inicijativa

podređenih koji pokreću tijek djelovanja tako da prema višim instancama pošalju razne zahtjeve za izmjenama ili dopunama na odobrenje nakon što primijete da je potrebna promjena. Vodoravna dimenzija se tiče odnosa između sudionika javnih politika u različitim organizacijama odnosno izvan hijerarhijske vlasti. Važno je napomenuti da ove dvije dimenzije ne isključuju jedna drugu, već se međusobno nadopunjuju, odnosno međusobno surađuju, jer provođenje određene odluke zahtjeva međusobnu suradnju onih koji se nalaze izvan hijerarhijske vlasti, odnosno zahtjeva međusobnu suradnju aktera vodoravne dimenzije. S druge strane, zajedničko djelovanje i razumijevanje postignuto na vodoravnoj razini mora biti regulirano odlukama donesenim unutar okomite razine (Colebatch, 2004). Akterima političkog sustava treba dodati i međunarodne aktere koji sve više sudjeluju i utječu na formiranje javnih politika (Petek i Petković, 2014).

Colebatch (2014) nadalje navodi da su akteri stvaranja javnih politika vlast, ekspertiza i niz zainteresiranih aktera, odnosno kako ih autor naziva, poredak. Unatoč tome što navodi vlast kao najbolje mjesto za početak stvaranja politike, nerijetko se može svjedočiti kako se najveće promjene u javnim politikama pokreću upravo izvan vlasti, od strane ekspertize ili niza zainteresiranih aktera kojih se tiče određena problemska situacija te koji na vlastitu inicijativu budu pokretači promjena.

Kako se i akteri dijele prema više karakteristika tako se i javna politika može podijeliti na područja kojima je usmjerena. Ovaj rad biti će usmjeren na obrazovnu politiku Republike Hrvatske i to često nepravedno zanemarenu, politiku ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja najranjivije skupine našeg društva – djece s teškoćama u razvoju.

Predškolski odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj

Pravo na obrazovanje jedno je od temeljnih ljudskih prava. U Republici Hrvatskoj sustav odgoja i obrazovanja započinje s djetetovih navršениh 6 mjeseci ili godinu dana, a za razliku od osnovne škole, obavezan je samo u godini pred polazak u školu.

Iako je sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja obavezan samo u godini prije polaska u školu, mnoga istraživanja potvrđuju višestruke dobrobiti od ranijeg uključivanja djece u predškolske ustanove. Mnoge dobrobiti od uključivanja u redoviti sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju i djeca s teškoćama u razvoju, čiji se broj iz godine u godinu polako povećava (Chen et al., 2020, Hanish et al., 2021, Xinyue Xiao et al., 2022).

Republika Hrvatska provodi pristup inkluzivnog odgoja i obrazovanja koji je uveden još 90-ih godina prošlog stoljeća, a koji podrazumijeva da djeca s teškoćama u razvoju u procesu odgoja i obrazovanja sudjeluju zajedno s djecom bez teškoća na način da im se omoguće sve potrebne prilagodbe kako bi ostvarili svoje pune potencijale (Bratković, 2004, prema Ninković Budimlija, 2019). Posljednjih godina naginje se tome da odgojno obrazovne ustanove primaju djecu različitih sposobnosti i mogućnosti te s različitim odgojno-obrazovnim potrebama. Odgojno-obrazovne ustanove su dužne upoznati potrebe svakog pojedinog djeteta te mu omogućiti sve eventualno potrebne prilagodbe kako bi ostvarilo svoje pune potencijale. Cilj osiguravanja prilagodbi jest omogućiti što lakše učenje i sudjelovanje u odgojno-obrazovnom programu svakog pojedinog djeteta (Pijl & Frissen, 2009).

Prema izvješću Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo iz rujna 2021. u Republici Hrvatskoj osobe s invaliditetom čine 14.4% ukupnog stanovništva, dakle više od pola

milijuna stanovnika. 11% od toga čine djeca u dobi od 0 do 19 godina. Dakle, prema službenim podacima više od 60 000 djece mlađe od 19 godina su djeca s teškoćama u razvoju (Benjak, 2021). Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) djetetom s teškoćama u razvoju smatra se dijete s utvrđenim stupnjem i vrstom teškoće po propisima iz socijalne skrbi, koje je uključeno u redovitu i/ili posebnu odgojno obrazovnu skupinu u dječjem vrtiću, ili posebnu odgojno obrazovnu ustanovu. Isti izvor navodi vrstu programa u koje se djeca s teškoćama u razvoju mogu uključiti, a to su redoviti ili programi javnih potreba, odnosno imaju mogućnost uključiti se u odgojno obrazovne skupine s redovitim programom, odgojno obrazovne skupine s posebnim programom ili u posebne ustanove. Također, istim standardom propisana je prednost djece s teškoćama u razvoju prilikom upisa u vrtiće.

Iako je proces uključivanja djeteta s teškoćama u sustav predškolskog odgoja i obrazovanja reguliran zakonskim propisima, oni su često neprecizni. Stoga, odluka o ostvarivanju prava djeteta na obrazovanje često ovisi o dobroj volji pojedinaca koji sudjeluju u pružanju navedene usluge te upornosti roditelja da ostvare pravo koje pripada njihovom djetetu. Iako određena istraživanja potvrđuju spremnost predškolskih ustanova na uključivanje djeteta s teškoćama u razvoju u sustav predškolskog odgoja i obrazovanja, ponekad je to više iznimka nego pravilo.

Unatoč inkluzivnom obrazovanju koje je regulirano politikom, legislativama i regulativama, te podršci javnopolitičkih osoba za ostvarivanje i provedbu istog, često je jedini ključ za inkluzivnost odgojno-obrazovne ustanove u njenim rukama. Inkluzivnost i dalje uvelike ovisi o dobroj volji vodstva i zaposlenika ustanove. Iako je kroz povijest vidljiv velik napredak po pitanju ovog javnopolitičkog područja, mnogi se slažu da postoji još puno prostora za napredak. Ni najbolji mogući zakonski preduvjeti za postizanje inkluzije nisu dovoljni sami po sebi. Potrebno je raditi na stavovima i snagama osoba koje bi inkluziju trebale provoditi (Pijl & Frissen, 2009).

Obrazovna politika neprestano se oblikuje i održava. Ona nije djelo samo vladajućih, već je proces djelovanja svih osoba uključenih u obrazovanje. Dapače, poželjno je da oni koji izvršavaju određene političke odredbe, odnosno da oni koji su “korisnici” određenih političkih usluga i “provoditelji” odredaba i sami budu kreatori iste te politike (Ball et al., 2011). Ball i suradnici (2011) navode kako možda i najvažniju ulogu imaju ravnatelji, koji interpretiraju političke odluke, odlučuju što će se provoditi i kako će se provoditi. Od njihovih odluka dalje proizlazi zadovoljstvo ili nezadovoljstvo korisnika uslugom koju dobivaju, u ovom slučaju roditelja, te zaposlenika koji onda, ako su zainteresirani, mogu direktno ili indirektno postati akteri javne politike.

U literaturi se često krivnja za neprovođenje određene mjere, u ovom slučaju inkluzije, svaljuje na same ustanove, međutim promjena se mora dogoditi u svim strukturama iznad i ispod same ustanove. Ako sve strukture, od najviše do najniže, nisu usklađene po pitanju određene promjene, ne može se očekivati da će se ista i pravilno provoditi. Da bi se takav scenarij izbjegao, veća važnost, ali i poticaj da sudjeluju kao akteri ovog javnopolitičkog problema, bi se trebala dati samim provoditeljima inkluzije, točnije ravnateljima, odgojiteljima i stručnim suradnicima, kao i roditeljima čija su djeca korisnici iste (Pijl & Frissen, 2009).

Kako se akterima obrazovne politike može smatrati svatko tko djeluje u smjeru da se na istu utječe, tako se neformalnim akterima obrazovne javne politike mogu smatrati mediji, fakulteti, udruge, roditelji i obitelj djece s teškoćama u razvoju, građani,

sindikati, sekcije, domaći i međunarodni znanstvenici i mnogi drugi. Formalni akteri, i oni s najviše moći, su ujedno i oni koji pripadaju okomitoj dimenziji aktera javnih politika, a to su ministar nadležan za obrazovanje, Hrvatski sabor, Vlada Republike Hrvatske i Sudstvo. Dječji vrtići kao ustanova, liječnici primarne zdravstvene zaštite, stručno povjerenstvo iz sustava socijalne skrbi, Županije, Grad Zagreb, gradovi i općine, jedinice lokalne i područne samouprave također se mogu smatrati akterima obrazovne javne politike i to formalnim akterima vodoravne dimenzije.

Zbog toga što aktera ovog javnopolitičkog problema ima puno, u ovom radu bit će prikazani neki neformalni akteri, odnosno možda i najvažniji od njih.

METODOLOGIJA

Za potrebe pisanja ovog preglednog rada pretraživane su baze podataka Springer, ResearchGate, Google Scholar, Web of Science i Scopus u razdoblju od 1996. do 2023. godine, pri čemu su korištene sljedeće ključne riječi: *policy*, sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, akteri javnih politika, mediji, roditelji, djeca s teškoćama u razvoju. Pri pisanju rada korištene su i dvije knjige navedene u literaturi. Sve procedure relevantne za identificiranje radova provedene su u skladu s izjavom PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews). Radovi su uključeni prema sljedećim kriterijima: a) radovi koji su objavljeni u cijelosti, b) objavljeni su u časopisu i prošli su recenziju, c) istraživanja koja su povezana s akterima javnih politika i inkluzijom djece s teškoćama u razvoju u redovni sustav odgoja i obrazovanja, d) knjige preporučene od strane sveučilišnog profesora na temu javnih politika. Kriteriji isključivanja bili su: a) diplomski radovi, b) dostupan je samo sažetak rada, c) istraživanja koja su bila povezana s akterima javnih politika i drugim razinama unutar odgoja i obrazovanja (osim predškolskog). Analizirani radovi su objavljeni na hrvatskom i engleskom jeziku.

NEKI OD AKTERA JAVNE POLITIKE UKLJUČIVANJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U REDOVNI SUSTAV RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U REPUBLICI HRVATSKOJ

Mediji kao akteri javne politike uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovni sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj

Mediji su aktivni sudionici oblikovanja javnih politika. Iako su kao akteri neformalni, njihova uloga u politici može biti izuzetno velika, ako pokažu interes za određeno problemsko pitanje. Aktivni, intenzivni, istraživački način izvještavanja često rezultira određenom promjenom za pojedini slučaj, međutim, to ne znači nužno da je to najbolji oblik medijskog djelovanja jer ne mijenja druge slične ili iste sudbine, već samo izolirani slučaj (On Mon, 2013). Često smo svjedoci kako prava djece s teškoćama nerijetko budu zadovoljena tek nakon medijskih natpisa o kršenju istih. Unatoč uvriježenom mišljenju da mediji mogu utjecati na javnu politiku samo u ranim fazama *policy* procesa, oni mogu imati itekako velik utjecaj u svim njenim fazama. Dapače, u današnje vrijeme teško je i zamisliti oblikovanje javnih politika bez utjecaja medija (Soroka et al., 2012). Mediji imaju značajnu ulogu u oblikovanju mišljenja nacije, što onda, s druge strane, ima značajnu ulogu u donošenju političkih odluka (Page i Shapiro, 1992, prema Voltmer & Koch-Baumgarten, 2007). Svakodnevno, formalni akteri, ministri, članovi Hrvatskog

Sabora, Vlade Republike Hrvatske i sudstva, ne mogu pobjeći od medijskih izvještavanja i naslova te na taj način i sami dobivaju uvid u stavove i mišljenja naroda, u funkcionalnost ili nefunkcionalnost određenih političkih odluka, što također može oblikovati njihove daljnje odluke za određeno javnopolitičko pitanje ili za određene promjene (Voltmer & Koch-Baumgarten, 2007). Upravo kroz izvještavanja medija, narod dobiva uvid u to kako određena politika djeluje na određeno polje, a s druge strane, mediji imaju i moć da građane pretvore u aktere. Zadaća medija i jest kritički se osvrtni na vladine odluke, ali i utjecati na javnu politiku omogućavajući građanima prostor kroz koji će oni iznijeti svoja mišljenja, zadovoljstva i nezadovoljstva određenim javnopolitičkim odlukama, te predložiti eventualna rješenja i potrebne promjene. U isto vrijeme, mediji su tako i glasnici vladinih odluka narodu i glas naroda koji vladajući imaju priliku svakodnevno čuti (On Mon, 2013).

Jedan od nedavnih dokaza utjecaja medija jest slučaj dječaka koji je u srpnju 2021. godine unatoč preporukama stručnjaka za uključivanje u redoviti vrtić, te unatoč svim zadovoljenim preduvjetima za ostvarivanje inkluzije, bio odbijen prilikom upisa. Tek nakon istupanja u medije, nekoliko medijskih reportaža, novinskih naslova i istraživačke emisije jedne TV kuće, upisan je u vrtić. Iz navedenog slučaja jasno se vidi kako je sve proteklo u skladu sa zakonima i propisima te unatoč tome, i dalje ostaje prostor da institucija odbije zadovoljiti djetetovo pravo na inkluzivno obrazovanje, a tek djelovanjem medija institucija mijenja mišljenje (Čikić, 2021). Nažalost, ovakvim povremenim medijskim angažmanom na ovu temu ne djeluje se na srž problema već se samo djeluje na jedan izolirani slučaj, umjesto da ovakve priče kojima svjedočimo svake godine nekoliko puta potaknu na mijenjanje javne politike iz temelja kako se isto više ne bi ponavljalo.

Roditelji kao akteri javne politike uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovni sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj

Roditelji su ujedno i primatelji usluge obrazovne javne politike, a uz trud i zainteresiranost mogu postati iznimno značajni akteri iste. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje koji se primjenjuje od 2015. godine temeljen je na Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju, a koji obvezuje vrtiće da se kontinuirano usklađuju s istim, u svoja temeljna načela uvrstio je i načelo “partnerstva vrtića s roditeljima i širom zajednicom”. Navedeno znači da se od roditelja zapravo i očekuje da budu aktivni partneri u procesu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Roditelj najbolje poznaje svoje dijete, međutim istraživanja potvrđuju da se, unatoč generalno pozitivnim stavovima okoline, dio roditelja i dalje susreće s preprekama prilikom upisa djeteta s teškoćama u razvoju u redovni odgojno obrazovni sustav (Repalust, 2017).

Poneki roditelji znaju više o razvoju svoje djece i više o sustavu obrazovanja od ponekih političara ili aktera javne politike. Upravo iz toga razloga, oni mogu biti itekako vrijedni akteri u formiranju navedene politike. Djeca s teškoćama u razvoju često ovise o tome koliko su se njihovi roditelji spremi “uplesti” u obrazovnu politiku, te će, nasreću ili nažalost, dobiti one prilike koje im roditelji omoguće (Scarr, 1996).

Često pokretači određenih medijskih djelovanja budu roditelji djece s teškoćama koji, izlazeći u medije, pokušavaju utjecati na određeni dio *policy* procesa. Kao u primjeru prethodno navedenog članka, roditelj može djelovati pojedinačno te se nadati kako će njegovim djelovanjem doći do određenih promjena u *policyu* navedene problematike.

Pojedinačno djelovanje roditelja većinom rezultira promjenama za taj njegov, pojedinačni slučaj. Konkretno promjene u javnopolitičkom procesu prema nekom problemu zahtijevaju veći angažman i dugotrajniji proces. Roditelji djece s teškoćama u razvoju tako se okupljaju u razna udruženja preko kojih pokušavaju utjecati na određeni javnopolitički problem. Jedan od najčešćih oblika djelovanja roditelja na politiku uključivanja djece s teškoćama u sustav redovnog odgoja i obrazovanja jest preko okupljanja u udruge roditelja djece s teškoćama koje za cilj imaju, između ostalog, i informiranje javnosti o problemima djece s teškoćama i njihovih obitelji i djelovanje na obrazovnu politiku (Udruga "MI", 2001). Misije udruge često idu u smjeru misije udruge Sjena koja glasi: *"naša misija je mijenjati društvo u društvo odgovorno prema djeci s teškoćama i osobama s invaliditetom, njihovim roditeljima/skrbnicima i obiteljima. Kroz informiranje, educiranje, aktivno zagovaranje i sudjelovanje u procesima promjene, kao i poticanjem, podrškom roditeljima/skrbnicima i obiteljima djece s teškoćama i osoba s invaliditetom te ostalim društvenim skupinama na preispitivanje postojećeg stanja i aktivno sudjelovanje u promjenama, a u korist i za boljitak djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom..."* (Udruga Sjena, 2021). Upravo udruge često sudjeluju i u osiguravanju određenih prava npr. pravo na asistenta, koja, iako su zakonom propisana, se rijetko ostvaruju. Na taj način i udruge i roditelji postaju akteri ove javne politike.

Stručnjaci kao akteri javne politike uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovni sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj

Oni s kojima su roditelji nerijetko nepravedno u sukobu, dok bi trebali biti partneri, su jednako važni akteri javne politike ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. To su upravo oni koji implementiraju javnopolitičke odluke vezane uz inkluziju djece s teškoćama, dakle vrtići i njegovi zaposlenici, odnosno odgojitelji, stručni suradnici i ravnatelji.

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe odgojitelj su nositelji odgojno obrazovnog procesa. I u posebnim odgojno obrazovnim skupinama za djecu s teškoćama u razvoju radi odgojitelj te stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila. S obzirom na sve veći broj djece s teškoćama u razvoju, gotovo svaka odgojno obrazovna skupina ima uključeno barem jedno dijete s teškoćama u razvoju. Odgojitelji se trude djelovati na *policy* proces preko 3 sindikata (Sindikata radnika u predškolskom odgoju i obrazovanju Hrvatske, Sindikata obrazovanja, medija i kulture, Sindikata odgoja i obrazovanja Hrvatske) i određenih udruge (Udruga Sidro) na čijim se web stranicama može vidjeti koliko su često uključeni u pregovore s vladajućima vezano uz određena javnopolitička pitanja. Međutim, tematika djece s teškoćama kod njih se rijetko spominje, što je u jednu ruku očekivano jer to nije njihovo primarno obrazovanje, a u drugu ruku iznenađujuće s obzirom na to da nema odgojitelja koji se prije ili poslije tijekom svog radnog staža neće susresti s djetetom s teškoćama u razvoju u svojim odgojno obrazovnim skupinama.

Stručnjaci educirani za rad s djecom s teškoćama u razvoju su edukacijski rehabilitatori. Unatoč malom broju ovih stručnjaka zaposlenih u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja, okupljeni su te djeluju kroz Sekciju, Savez, Udruge i Komoru edukacijskih rehabilitatora. Kroz navedene organizacije, stručnjaci edukacijski rehabilitatori, sačinjavajući na taj način ekspertizu, sudjeluju svojim znanjima i iskustvom u određenim dijelovima procesa formiranja javne politike prema djeci s teškoćama u razvoju.

Nažalost, jedina organizacija koja okuplja isključivo edukacijske rehabilitatore zaposlene u predškolskom sustavu jest Sekcija edukacijskih rehabilitatora predškolskog odgoja i obrazovanja, koja zbog malog broja članova i dalje ima neprimjetno malen utjecaj na ovu javnu politiku. Iako je broj stručnih suradnika u vrtićima određen Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe nije precizirano kojeg profila oni moraju biti, a često se i ne poštuju propisani standardi, što zbog nedovoljnog broja stručnjaka edukacijskih rehabilitatora, a što zbog drugih raznih razloga. Iako edukacijski rehabilitatori imaju širok spektar znanja, ipak o predškolskom sustavu najviše znaju oni koji su u njemu i zaposleni. Sekcija zasad okuplja relativno malen broj stručnjaka edukacijskih rehabilitatora predškolskog odgoja i obrazovanja, međutim to ju ne sprječava da, ponekad i malim koracima, sudjeluje u *policyu* ove problematike. Za očekivati je da bi se povećanjem brojnosti članova Sekcije povećala i njena uloga u kreiranju javnih politika prema ovom pitanju, a i da će formalni akteri shvatiti važnost uključivanja ekspertize prilikom formiranja određene javne politike.

ZAKLJUČAK

Unatoč tome što se stručnjaci trude biti u korak s najnovijim trendovima inkluzivnog obrazovanja, što preuzimaju razne političke odluke od mnogo uspješnijih i razvijenijih zemalja, ovdje se radi o djeci i roditeljima koji se bore sa zadovoljavanjem temeljnih ljudskih prava. Nesporno je da je izuzetno velik napredak već postignut ako se pogleda samo 30-ak godina unazad. Međutim, isto tako je nesporno da prostora za napredak itekako još ima na području obrazovne politike Republike Hrvatske, odnosno, inkluzivne obrazovne politike. Ponekad, nažalost, prepisivanje od uspješnijih država i nije najbolja opcija, pogotovo ako su socioekonomski uvjeti života, kao i mentalitet, dijametralno suprotni. Tada, nažalost, inkluzija ostaje samo iluzija. Da to ne bi bio slučaj, tada nastupaju mali, obični ljudi, a u svojim krugovima često superheroji, koji se svim raspoloživim resursima, kroz udruge, medije, ali i samostalnim prosvjedima, pismima i riječima, bore za zadovoljenje prava svojeg djeteta, za promjene u našem sustavu, za dobrobit svoga djeteta, a kasnije, i za drugu djecu koja će se naći u sličnim situacijama. Svakom tom borbom koja rezultira i najmanjom promjenom, makar samo za jedno jedino dijete, taj mali, običan čovjek, postaje akter obrazovne javne politike. Na sreću, ili nažalost, akteri javne politike mogu biti svi. Svi koji su zainteresirani za određeno područje. Međutim, htjeli to priznati ili ne, neki akteri ipak donose barem malo više znanja ili barem malo više iskustva u određeno *policy* pitanje nego drugi. Svako znanje i iskustvo pojedinca trebalo bi iskoristiti za dobrobit većine. Zbog neiscrpnog znanja o vlastitom djetetu, o njegovom razvoju, mogućnostima i slabostima, bilo bi itekako važno kada bi po nekom pravilu u donošenju odluka o ovom javnopolitičkom pitanju sudjelovali roditelji čija djeca jesu ili su bila uključena u inkluzivni oblik ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Rame uz rame uz njih bi također, po nekom pravilu, trebali sudjelovati stručnjaci, odnosno ekspertiza. Stručnjaci koji su se školovali kako bi djeci s teškoćama u razvoju pružili upravo ono što im je potrebno kako bi ispunila sve svoje mogućnosti do maksimuma i živjela što je moguće kvalitetniji život. A početak tog života je u vrtiću. Svi temelji za ostvarivanje svih potencijala stvaraju se u predškolskoj dobi. Nije za očekivati da će dijete, ako ne dobiva podršku koja mu je potrebna od najranije dobi, ispuniti sve svoje potencijale. Velika većina te podrške,

dobrobiti i temelja za daljnji uspješan život, dijete može dobiti u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. No, kako bi navedeno i u praksi zaista bilo jednako dostupno svima, mnogi akteri bez obzira kojoj skupini i dimenziji pripadali moraju još mnogo promjena izboriti.

LITERATURA

- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625-639. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601565>
- Benjak, T. (2021). *Izješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj*. Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
- Chen, J., Justice, L. M., Tammybyraja, S. R., & Sawyer, B. (2020). Exploring the mechanism through which peer effects operate in preschool classrooms to influence language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.02.002>
- Čikić, M. (2021, Srpanj 28). *Ništa od inkluzije*. <https://www.rtl.hr/vijesti/potruga/unatoc-pozitivnom-misljenju-strucnjaka-malom-leonu-vrtic-odbijen-jer-ima-poteskoce-nepravda-ispravljena-tek-kad-je-u-zadar-stigla-reporterka-potrage-b8d1e55c-b9f4-11ec-acd5-0242ac13001c>
- Colebatch, H. K. (2004). *Policy*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (2008). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
- Hanish, L. D., Lynn Martin, C., Cook, R., DeLay, D., Lecheile, B., Fabes, R. A., Goble, P., & Bryce, C. (2021). Building integrated peer relationships in preschool classrooms: The potential of buddies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 73, Article 101257. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101257>
- Hrvatska komora edukacijskih rehabilitatora*. <https://178.218.173.6/>
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2022_05_57_805.html
- Ninković Budimlija, H. (2019). *Stavovi roditelja predškolske djece prema djeci s teškoćama u razvoju* (Završni specijalistički rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko rehabilitacijski fakultet.
- On Mon, C. (2013, Lipanj, 06). *The media's role in the policymaking process*. <http://www.aalep.eu/media%E2%80%99s-role-policymaking-process>
- Petek, A. i Petković, K. (2014) *Pojmovnik javnih politika*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.
- Pijl, S. J., & Frissen, P. H. A. (2009). What Policymakers can do to make education inclusive. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 366-377. <https://doi.org/10.1177/1741143209102789>
- Repalust, M. (2017). *Iskustva roditelja djece s teškoćama u razvoju te razvojnim i socijalnim rizicima vezanima uz ranu intervenciju u Međimurskoj županiji* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko rehabilitacijski fakultet.
- Savez edukacijskih rehabilitatora Hrvatske*. <https://www.savez-defektologa.hr/>
- Scarr, S. (1996). How people make their own environments: Implications for parents and policy makers. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2(2), 204-228. <https://doi.org/10.1037/1076-8971.2.2.204>
- Sindikat odgoja i obrazovanja Hrvatske*. <http://www.soooh.hr/>
- Sindikat radnika u predškolskom odgoju i obrazovanju Hrvatske*. <https://www.srpooh.hr/akti>

- Soroka, S., Lawlor, A., Fransworth, S., & Young, L. (2012). Mass Media and Policymaking. In E. Araral, S. Fritzen, M. Howlett, M. Ramesh, & X. Wu (Eds.), *Routledge handbook of public policy* (pp. 1-15). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203097571>
- Udruga "MI" (2001, Veljača 24). *Statut udruge*. <https://www.mi-udruga.hr/statut/>
- Udruga Sjena (2021). <https://udruga-sjena.hr/>
- Voltmer, K., & Koch-Baumhart S. (2007). *Public Policy and the Mass Media: Influences and Interactions*. Workshop proposal. <https://ecpr.eu/filestore/workshopoutline/7dec5157-b73b-497b-8098-4a10877f0ba8.pdf>
- Xinyue Xiao, S., Hanish, L. D., Means Malouf, L., Lynn Martin, C., Lecheile, B., Goble, P., Fabes, R. A., DeLay, D. i Bryce, C. I. (2022). Preschoolers' interactions with other-gender peers promote prosocial behavior and reduce aggression: An examination of the Buddy Up intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 403-413. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.04.004>

THE USE OF THE HALLIWICK CONCEPT AS A COMPLEMENTARY METHOD IN THE REHABILITATION OF CHILDREN WITH NEURODEVELOPMENTAL DISORDERS

PRIMJENA HALLIWICK KONCEPTA KAO KOMPLEMENTARNE METODE U REHABILITACIJI DJECE S NEURORAZVOJNIM TEŠKOĆAMA

Anja KRUŠELJ¹, Renata MARTINEC², Renata PINJATELA²

¹Polyclinic Stojčević Polovina, Zagreb, Croatia

²University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Department of Motor Disorders, Chronic Diseases and Art-therapies, Zagreb, Croatia

Original scientific paper

ABSTRACT

People with disabilities face various difficulties in the development of motor, functional and social skills and because of that implementation of various interdisciplinary and holistic programs within complex education and rehabilitation are needed. For this reason, the use of the Halliwick concept recently been considered because involve knowledge of hydrostatics and hydrodynamics which respect and understand the problems of balance and movement in water that people with disabilities face. In this sense, the principle of the ten-point program was developed, which aims to stimulate the following psychophysical areas: 1) Mental adjusment, 2) Disengagement, 3) Transversal rotation control, 4) Sagittal rotation control, 5) Longitudinal rotation control, 6) Combined rotation control, 7) Upthrust, 8) Balance in Stillnes, 9) Turbulent gliding, 10) Simple progression and basic stroke. By using the Halliwick concept, the individual gradually can improve breathing control, balance, and movement control, becomes more self-confident and experiences freedom in the water. Water reduces the strain on the musculoskeletal and ligamentous system, increases safety in the movement segment, which subsequently leads to easier movement on the ground. As a group activity, it also promotes social interaction and optimize learning. Based on the above, the aim of this paper was to gain insight in benefits of using the Halliwick concept in children with various neurodevelopmental disorders. For the assessment, The SWIM test (Swimming with Independent Measures Test) was used, and the data were processed quantitatively and descriptively. The results showed that Halliwick concept can have positive influence on motor abilities in children with various neurodevelopmental disorders.

Keywords: Halliwick concept, neurodevelopmental disorders, rehabilitation, motor abilities, socialization

APSTRAKT

Osobe sa invaliditetom se susreću sa raznim poteškoćama u razvoju motoričkih, funkcionalnih i socijalnih vještina, te je stoga potrebno provoditi različite interdisciplinarne i holističke programe u okviru kompleksne edukacije i rehabilitacije. Iz tog se razloga, u posljednje vrijeme, razmatra primjena Halliwick koncepta koji uključuje poznavanje hidrostatičke i hidrodinamike koje omogućuje uvažavanje i razumijevanje problema ravnoteže i pokreta u vodi na koje nailazile osobe sa invaliditetom. U tom smislu razvijen je princip programa deset točaka koji je usmjeren na poticanje slijedećih psihofizičkih područja: 1) mentalna prilagodba, 2) odvajanje, 3)

transverzalna kontrola rotacije, 4) sagitalna kontrola rotacije, 5) longitudinalna kontrola rotacije, 6) kombinirana kontrola rotacije, 7) uzgon, 8) ravnoteža u mirovanju, 9) klizanje u turbulenciji, 10) jednostavni napredak i osnovni plivački pokreti. Tijekom provedbe Halliwick koncepta osoba postupno svladava kontrolu disanja, ravnotežu i kontrolu pokreta, postaje samopouzdaniji te stječe iskustvo slobode u vodi. Voda smanjuje opterećenje na mišično-koštani i ligamentarni sustav, povećava sigurnost u segmentu kretanja što posljedično dovodi do olakšanog kretanja na tlu. Također, skupine u kojima se vježba istovremeno motiviraju, potiču socijalnu interakciju te optimiziraju učenje. Na temelju navedenog definiran je cilj ovog rada koji se odnosio na procjenu dobrobiti primjene Halliwick koncepta u djece s različitim neurorazvojnim teškoćama. U svrhu procjene korišten je SWIM test (Swimming With Independant Measures Test), a podaci su obrađeni su kvantitativno i deskriptivno. Dobiveni rezultati su ukazali da Halliwick koncept pozitivno utječe na motoričke sposobnosti u djece s različitim neurorazvojnim teškoćama.

Ključne riječi: Halliwick koncept, neurorazvojne teškoće, rehabilitacija, motoričke sposobnosti, socijalizacija

INTRODUCTION

The Halliwick International Association defines the Halliwick concept as: “an approach to teaching all people, in particular, focusing on those with physical and/or learning difficulties, to participate in water activities, to move independently in water, and to swim” (Tapia, Constanzo, González, & Barría, 2023).

The Halliwick concept is based on an understanding of hydrostatics and hydrodynamics to overcome the problems of balance and movement in water faced by people with disabilities. It's a structured learning process in which the individual gradually gains control of breathing, balance, and movement. According to Vaščáková, Kudláček, & Barrett (2015) the water reduces the strain on the musculoskeletal system and increases movement safety, which enables easier locomotion on land.

The Halliwick concept is based on a holistic approach; it's designed to motivate groups, promote social interaction, and optimize learning at the same time. It enables individuals to reach their maximum potential and contributes to their physical, mental, and social progress, making it a complementary rehabilitation method. The swimming pool offers people with motor difficulties greater safety when moving, as they're less afraid than when moving on land, where there is a risk of falling or injury (Babić, & Ružić, 2015). The water as a medium in this type of rehabilitation has a crucial component that needs to be mentioned. If the temperature during the exercises is between 27 and 33 degrees Celsius, this leads to relaxation of the muscles and a greater range of motion, less spasticity and greater mobility. In addition, performing movements that would otherwise not be possible provides a positive sense of achievement and increases motivation for further exercises. One of the most important properties of water is upthrust, which either hinders or supports the execution of movements (Radočaj, 2021).

The Halliwick concept is based on 10-point program (Garcia et al., 2012):

1. Mental Adjustment

In the water, the "swimmer" familiarizes himself with his new environment and learns an appropriate response to situations or tasks. Mental adjustment is a continuous process that runs through the 10-point program. Learning breath control, for example, may begin as a specific skill of blowing bubbles in the water, but may later combine with other

skills such as sitting on the bottom of the pool and releasing air through the mouth and/or nose.

2. Disengagement

This is a continuous process in which the "swimmer" becomes physically and mentally independent. A "swimmer" who is initially afraid of the water, for example, needs sufficient physical, visual, and verbal support, but the more confident he becomes, the less support he needs and the more independent he becomes of the swimming instructor.

3. Transverse rotation control

Refers to the ability to control movements around the frontal-transverse axis of the body, e.g. in a vertical position, bending forward and blowing bubbles in the water, or the ability to maintain a standing position without losing balance.

4. Sagittal rotation control

The ability to control lateral (sideways) movements around the sagittal-transverse axis, e.g. in a vertical position by placing one ear on the surface of the water or alternately shifting body weight from side to side.

5. Longitudinal rotation control

This is the ability to control movements around the sagittal-frontal axis, either in a vertical body position or floating horizontally (on the surface of the water), e.g. in a vertical position, turning in place, or swimming in a prone position, with the face in the water and turning into a supine position.

6. Combined rotation control

This is the ability to control movements when one rotation is combined with another. For example, from a seated position at the edge of the pool, when diving into the water by rolling in a transverse and longitudinal direction to swimming on the back or when returning from swimming to a stable forward position after losing balance.

7. Upthrust

Refers to the physical property of water that allows most "swimmers" to float. It could be considered like mental inversion because the "swimmer" must reverse their thinking and understand that their body is floating in the water and not sinking due to gravity. Diving activities are taught that allow the individual to experience upthrust and feel how difficult it is to stay underwater. An example is when the "swimmer" picks up objects from the bottom of the pool and feels them being pushed back to the surface by the upthrust.

8. Balance in stillness

This is the ability of the "swimmer" to remain still in the water, which depends on the control of physical and mental balance. Floating is an example of balance and calmness. When the "swimmer" is in balance, other activities can be performed more easily.

9. Turbulent gliding

In the supine position, the "swimmer" moves through the water without physical contact with the instructor. This is possible if the instructor creates turbulence under the "swimmer's" shoulders while walking backwards, while the "swimmer" has to control unwanted body rotations without any movement.

10. Simple progression and basic stroke

These are basic propulsion movements that can be performed with the arms, legs or even the torso. For example, in a horizontal position (lying/floating), separating and joining

the legs, rowing movements with the arms. Basic swimming movements require better coordination and are more complex as they involve lifting the arms out of the water. Each point involves a series of exercises/activities and games in a group (including the instructor and a parent) or one-to-one, work between the swimmer and the instructor. Whenever possible, the swimmers initiate and control the movements and the instructor provides support when needed. The Halliwick concept is to learn without swimming aids. There are several reasons for this, the main one being that flotation aids don't allow the swimmer to gain control over unwanted turns, which is crucial for progress in balance and movement in the water. The concept integrates knowledge from the following areas (concepts): water, body, disability equality issues, motivation, challenge, teaching and learning, activities and games, groups, swimming, and strokes. The 10-point program is designed to be a logical progression from first experiences in the water to basic swimming techniques. However, it's not necessary to fully master one stage before moving on to the next; there may be some overlap. Once you have moved on to a new point, it's important to continue working on the previous points to refine them. All the above points need to be mastered for swimmers to become competent in the water (Gresswell & Maes, 2000).

Aim

Physical activity is essential for the health and quality of life of every person, with or without a disability. It makes it possible to discover one's own potential, overcoming obstacles and preconceived ideas about performance and capacity, promoting personal and social inclusion, and reducing discouragement and indifference. Swimming pool activities are particularly important as they have a positive impact on various physiological systems, motor abilities and provide a safe environment in which to perform exercises and free movements. The Halliwick concept is still being researched, but what remains important is the promotion of participation in water activities, independent movement, and swimming lessons (Garcia et al., 2012). With this in mind, the aim of this paper was to gain insight into the benefits of using the Halliwick concept in children with various neurodevelopmental disorders.

WORK METHODS

Research sample

The participants in this study were 4 children with various neurodevelopmental disorders:

Participant 1 – Down syndrome (5 years old, 27 sessions)

Participant 2 – ADHD, Arnold-Chiari syndrome (11 years old, 34 sessions)

Participant 3 – Brachial paresis (9 years old, 33 sessions)

Participant 4 – Scoliosis, high-functioning autism (11 years old, 30 sessions)

Measurements

The impact of the Halliwick concept on the defined participant group was assessed by using *The Swimming with Independent Measure (SWIM)* test, which was developed by Peacock (1993) based on the need to develop specific aquatic assessment tests for people with disabilities (Chandolias et al., 2021). The SWIM test is based on the 10-point

program and consists of 10 checkpoints: 1) water entry, 2) adaptation to water, 3) breathing control, 4) balance, 5) forward transversal rotation, 6) backwards transversal rotation, 7) sagittal rotation, 8) longitudinal rotation, 9) combined rotation, 10) stroke, and 11) swimming movements. Each area is scored on a scale from 1 to 7, where 1 represents the weakest and 7 the best result. Each score is accompanied by a description of the level of performance or action to make it easier to select the appropriate score.

Procedure

The training was held once a week for one hour each. The children took part in 27 to 34 sessions. Three assessments being carried out for each child using the SWIM test: Initial, Intermediate and Final tests. Each assessment was conducted by the instructor at intervals of several months. The organization of the training sessions involved the children being accompanied to the swimming pool by their parents preparing to enter the pool with the help the instructor. To get into the water, childrens sat down at the edge of the pool, performed short exercises with their feet and supported themselves with their arms or body on the instructor while gradually entering the water. At the beggining they were exhaling through their mouth and nose, under or above the water. Throughout the each trening the instructor supported both the children and the parents by demonstrating the exercises. The instructor also helped the children in performing exercises if it was necessary. If someone was unable to perform the demonstrated exercise, an alternative or adapted exercise was shown that matched the child's ability. At the end of each trening there was always a functional but fun game to encourage socializing and relaxation.

Data analysis

The results for the 11 variables on the SWIM test were presented for each participant in both tabular and graphical form and evaluated using a descriptive analysis. In addition, the differences in the three assessment points for each participant were analyzed with the Wilcoxon signed-rank test using the statistical software SPSS 29.0.

RESULTS

Graphs 1 - 4 show the values for each variable, and also the overall results of all variables of the SWIM test for each participant at the three assessment points. Differences in the three assessment points for each participant are shown in Tables 1 – 11.

Participant 1

In the final assessment, the highest score of 44 points was achieved, indicating progress and positive effects of the program. Less progress was observed in the development of backward transversal rotation and forward transversal rotation (variables E and F), especially in exercises performed lying on the water, where it was necessary to maintain balance and perform certain movements independently. Lower scores were also observed for variables H, I and J, indicating that the activities in these areas were performed with the assistance of instructor. Considering the age of the participants, these are indeed good results with possibilities for further improvement.

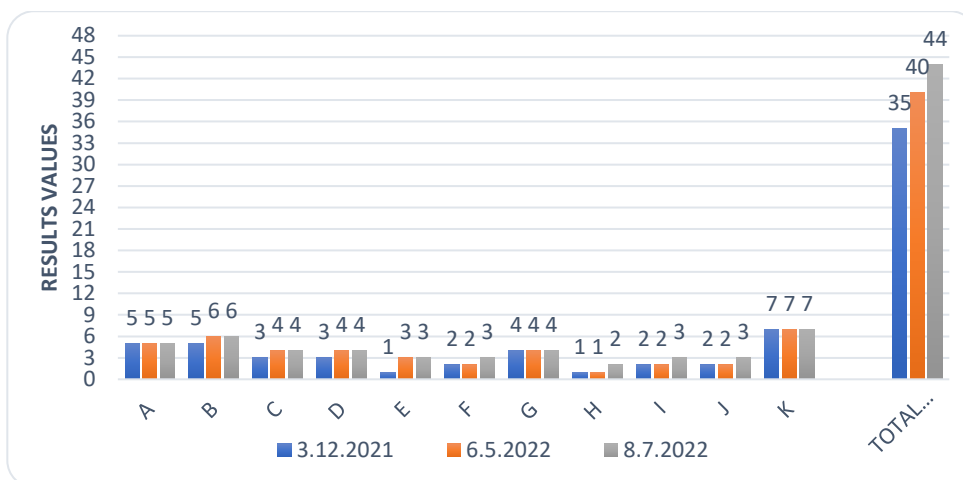


Figure 1. Results on the SWIM test at three assessment points

Slika 1. Rezultati na SWIM testu u tri točke procjene

Legend: A) water entry, B) adaptation to water, C) breathing control, D) balance, E) forward transversal rotation, F) backwards transversal rotation, G) sagittal rotation, H) longitudinal rotation, I) combined rotation, J) stroke, K) swimming movements.

Table 1. Descriptive statistics of the results in three assessment points (A1, A2, A3)

Tabela 1. Deskriptivna statistika rezultata u tri točke procjene

| | N | Minimum | Maximum | Mean | SD |
|----|----|---------|---------|------|-------|
| A1 | 11 | 1 | 7 | 3.18 | 1.888 |
| A2 | 11 | 1 | 7 | 3.64 | 1.859 |
| A3 | 11 | 2 | 7 | 4.00 | 1.483 |

The differences between the first and second assessment point for participant 1 are not statistically significant ($Z = -1.890$, $p = 0.059$).

Table 2. Differences between first (A1) and third (A3) assessment point

Tabela 2. Razlika između prve (A1) i treće (A3) točke procjene

| | | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|--|----------------|----------------|-----------|--------------|
| A3 - A1 | Negative Ranks | 0 ^a | 0.00 | 0.00 |
| | Positive Ranks | 8 ^b | 4.50 | 36.00 |
| | Ties | 3 ^c | | |
| | Total | 11 | | |
| a. A3 < A1 b. A3 > A1 c. A3 = A1 | | | | |
| A3 - A1 Z = -2.714 ^b p = 0.007 | | | | |

Table 2. shows the differences between the first (A1) and third (A3) assessment points. The results show that the differences between A1 and A3 are statistically significant and that the results in the third assessment point are statistically significantly better than those in the first point assessments ($Z = -2.714$, $p = 0.007$).

Table 3. Differences between second (A2) and third (A3) assessment point

Tabela 3. Razlika između druge (A2) i treće (A3) točke procjene

| | | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|--|----------------|----------------|-----------|--------------|
| A3 - A2 | Negative Ranks | 0 ^a | 0.00 | 0.00 |
| | Positive Ranks | 4 ^b | 2.50 | 10.00 |
| | Ties | 7 ^c | | |
| | Total | 11 | | |
| a. A3 < A2 b. A3 > A2 c. A3 = A2 | | | | |
| A3 - A2 Z = -2.000 ^b p = 0.046 | | | | |

Table 3 shows the differences between the second (A2) and third (A3) assessment points. The results show that there are statistically significant differences. Results in the third assessment point are statistically significantly better than those in the second assessment point.

Participant 2:

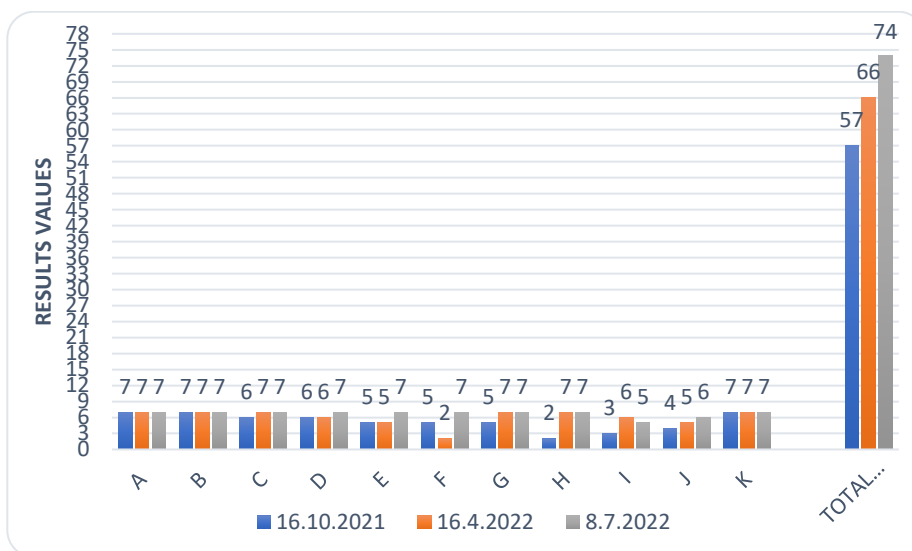


Figure 2. Results on the SWIM test at three assessment points

Slika 2. Rezultati na SWIM testu u tri točke procjene

The results show a slight decrease in points in area F, but then an improvement in the final assessment, while in area H a clear improvement can already be seen in the intermediate assessment, which was also maintained in the final assessment. The overall result of the final evaluation shows great progress and positive effects of the program.

Table 4. Descriptive statistics of the results in three assessment points (B1, B2, B3)

Tabela 4. Deskriptivna statistika rezultata u tri točke procjene (B1, B2, B3)

| | N | Minimum | Maximum | Mean | SD |
|----|----|---------|---------|------|-------|
| B1 | 11 | 2 | 7 | 5.18 | 1.662 |
| B2 | 11 | 2 | 7 | 6.00 | 1.549 |
| B3 | 11 | 5 | 7 | 6.73 | 0.647 |

For the second participants, there were no statistically significant differences between the first (B1) and the second (B2) ($Z = -1.265$, $p = 0.026$), nor between the second (B2) and third (B3) assessment points ($Z = -1.511$, $p = 0.131$).

Table 5. Differences between first (B1) and third (B3) assessment point

Tabela 5. Razlika između prve (B1) i treće (B3) točke procjene

| | | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|----------------|----------------|-----------|--------------|
| B3 - B1 | Negative Ranks | 0 ^a | 0.00 | 0.00 |
| | Positive Ranks | 8 ^b | 4.50 | 36.00 |
| | Ties | 3 ^c | | |
| | Total | 11 | | |
| a. B3 < B1 b. B3 > B1 c. B3 = B1 | | | | |
| B3 - B1 Z = -2.588 ^b p = 0.010 | | | | |

Table 5. shows the differences between the first (B1) and third (B3) assessment points. The results show that the differences between the two assessment points are statistically significant and that the results of the third assessment point are statistically significantly better than those in the first assessment point.

Participant 3

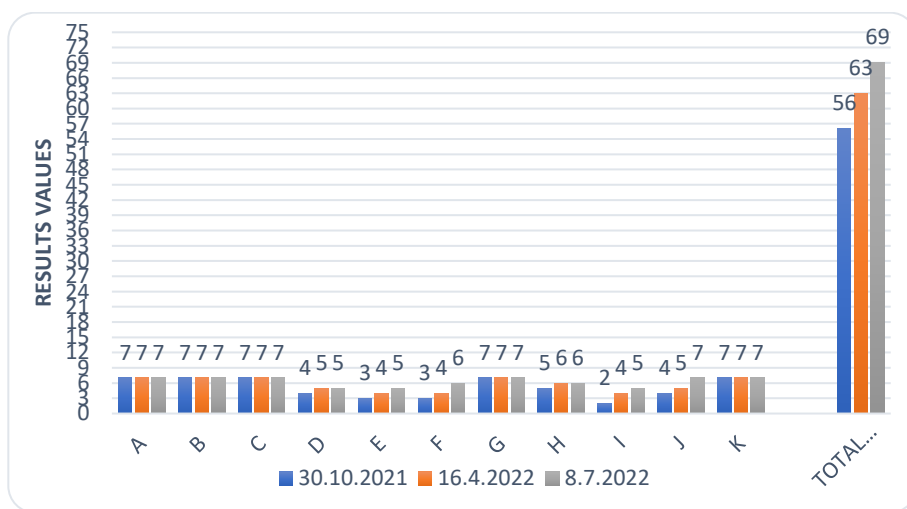


Figure 3. Results on the SWIM test at three assessment points

Slika 3. Rezultati na SWIM testu u tri točke procjene

The results show that there were no changes in 5 assessment areas during the 3 assessment points, while slight progress was recorded in the other areas.

Table 6. Descriptive statistics of the results in three assessment points (C1, C2, C3)

Tabela 6. Deskriptivna statistika rezultata u tri točke procjene (C1, C2, C3)

| | N | Minimum | Maximum | Mean | SD |
|----|----|---------|---------|------|-------|
| C1 | 11 | 2 | 7 | 5.09 | 1.973 |
| C2 | 11 | 4 | 7 | 5.73 | 1.348 |
| C3 | 11 | 5 | 7 | 6.27 | 0.905 |

For the third participant, statistically significant differences were recorded between the first (C1) and the second (C2) ($Z=-2.333$, $p = 0.020$) (table 7).

Table 7. Differences between first (C1) and second (C2) assessment point

Tabela 7. Razlika između prve (C1) i druge (C2) točke procjene

| | | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|----------------|----------------|------------------|---------------------|
| C2 - C1 | Negative Ranks | 0 ^a | 0.00 | 0.00 |
| | Positive Ranks | 6 ^b | 3.50 | 21.00 |
| | Ties | 5 ^c | | |
| | Total | 11 | | |
| a. C2 < C1 b. C2 > C1 c. C2 = C1 | | | | |
| C2 - C1 Z = -2.333 ^b p = 0.020 | | | | |

Table 8. shows the differences between the first (C1) and third (C3) assessment points. The results show that the differences between the two assessment points are statistically significant and that the results in the third assessment point are statistically significantly better than those in the first assessment point ($Z = -2.232$, $p = 0.026$).

Table 8. Differences between first (C1) and third (C3) assessment point

Tabela 8. Razlika između prve (C1) i treće (C3) točke procjene

| | | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|----------------|----------------|------------------|---------------------|
| C3 - C1 | Negative Ranks | 0 ^a | 0.00 | 0.00 |
| | Positive Ranks | 6 ^b | 3.50 | 21.00 |
| | Ties | 5 ^c | | |
| | Total | 11 | | |
| a. C3 < C1 b. C3 > C1 c. C3 = C1 | | | | |
| C3 - C1 Z = -2.232 ^b p = 0.026 | | | | |

For the third participants no statistically significant differences were recorded between the second (C2) and third (C3) assessment points ($Z=-1.857$, $p=0.063$).

Participant 4

The results show the greatest increase in points in area J compared to the initial and final assessment, while a slight increase in points can be observed in 6 assessment areas. The overall result of the final assessment is the highest score of the other two assessments, indicating progress and a positive impact.

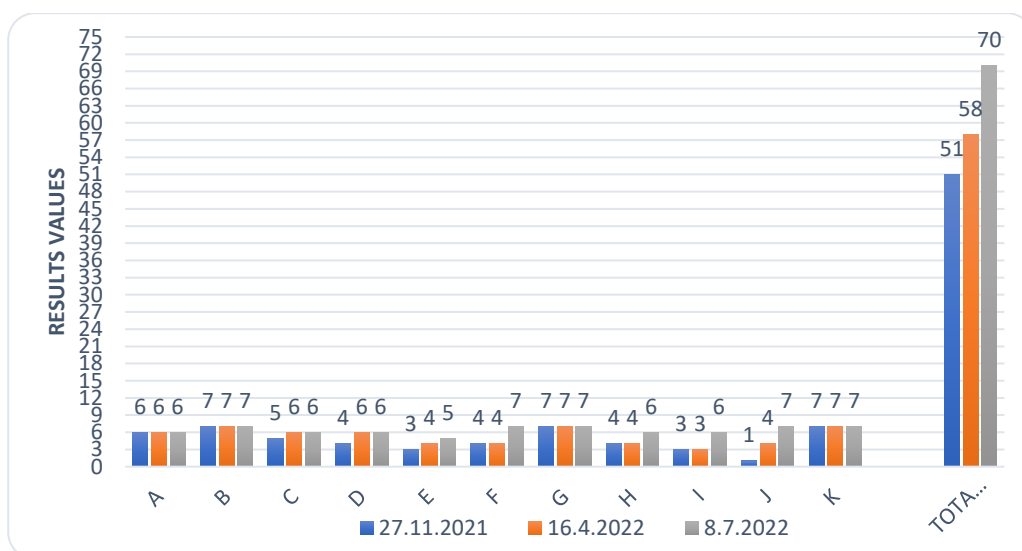


Figure 4. Results on the SWIM test at three assessment points

Slika 4. Rezultati na SWIM testu u tri točke procjene

Table 9. Descriptive statistics of the results in three assessment points (D1, D2, D3)

Tabela 9. Deskriptivna statistika rezultata u tri točke procjene (D1, D2, D3)

| | N | Minimum | Maximum | Mean | SD |
|----|----|---------|---------|------|-------|
| D1 | 11 | 1 | 7 | 4.64 | 1.963 |
| D2 | 11 | 3 | 7 | 5.27 | 1.489 |
| D3 | 11 | 5 | 7 | 6.36 | 0.674 |

For the fourth participants, no statistically significant differences were recorded between the first (D1) and the second (D2) assessment point ($Z = -1.841$, $p = 0.066$).

For the fourth participants, statistically significant differences were recorded between the second (D2) and third (D3) assessment points ($Z = -2.060$, $p = 0.039$) (Table 10.).

Table 10. Differences between second (D2) and third (D3) assessment point

Tabela 10. Razlika između druge (D2) i treće (D3) točke procjene

| | | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|----------------|----------------|-----------|--------------|
| D3 - D2 | Negative Ranks | 0 ^a | 0.00 | 0.00 |
| | Positive Ranks | 5 ^b | 3.00 | 15.00 |
| | Ties | 6 ^c | | |
| | Total | 11 | | |
| a. D3 < D2 b. D3 > D2 c. D3 = D2 | | | | |
| D3 - D2 Z = -2.060 ^b p = 0.039 | | | | |

For the fourth respondent, statistically significant differences were recorded between the first (D1) and third (D3) assessment points ($Z = -2.388$, $p = 0.017$) (Table 11.).

Table 11. Differences between first (D1) and third (D3) assessment point

Tabela 11. Razlika između prve (D1) i treće (D3) točke procjene

| | | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|----------------|----------------|-----------|--------------|
| D3 - D1 | Negative Ranks | 0 ^a | 0.00 | 0.00 |
| | Positive Ranks | 7 ^b | 4.00 | 28.00 |
| | Ties | 4 ^c | | |
| | Total | 11 | | |
| a. D3 < D1 b. D3 > D1 c. D3 = D1 | | | | |
| D3 - D1 Z = -2.388 ^b p = 0.017 | | | | |

The participants in this study were not compared with each other, but the progress of each individual child was tracked taking into account the different neurodevelopmental difficulties, specific limitations and abilities, as well as the different chronological ages. Overall linear improvement can be observed in all participants included in this study, indicating a positive effect of the Halliwick concept on motor abilities in children with psychophysical limitations. From the analysis of the results for each variables, it can be concluded that the greatest positive change occurred in the variables: E) forward transversal rotation, F) backwards transversal rotation, H) longitudinal rotation, I) combined rotation, and J) stroke. In addition, according to the participants and their parents, being together, communicating cheerfully and participating in fun activities had a positive effect on their socialization and self-confidence. This is also confirmed by a significant number of attendances and rare absences from the training sessions.

Previous research has shown that the Halliwick concept has a positive effect on the motor skills, socialization, and independent movement of people with disabilities (Valle, Vo, Liu, & Salem, 2017; Vrban, & Karaula, 2021). For example, in children with cerebral palsy, it can have an extremely positive effect on psychophysical status, including the cardio-respiratory system, neuromuscular activity, and mobility in the sagittal, longitudinal, and transverse planes. Exercise in the water provides improved mobility that children with this diagnosis may not have on land. The buoyancy of the water provides children with a degree of safety and, in addition, muscle tone can be better regulated. Also, activities in the water having an impact on the child's sensory integration (Babić & Ružić, 2015; Spuropoulou et al., 2023). Furthermore, the results of some other studies show positive changes in motor function confirmed using the GMFM test (Gross Motor Function Measure) or the Barthel Index (Gajić, Jokić, & Mraković, 2020). In addition, several other studies in children with cerebral palsy have shown a positive influence of the Halliwick concept on various aspects such as supine-sitting transition and head symmetry (Chandolias et al., 2022), gross motor skills (standing, jumping, walking, sitting, running) (Hamed, ElMeligie, & Kentiba, 2023) or upper extremity function and postural control (Jeon et al., 2023).

Water play has also become a highly desirable activity for children with autism spectrum disorder (ASD). Water provides perfect stimulation for psychomotor development and leads to relaxation of the children's body and mind. A study by Shams-Elden (2017) with a sample of 14 children with ASD who participated in training sessions three times a week over a ten-week period showed statistically significant differences in the areas of interpersonal relationships, recognition, and respect for others' time, sharing a space, and sharing and learning with others. Babić & Ružić (2015) state that the approach to the swimming pool and adaptation to water in children ASD differs from children with

cerebral palsy. Children with cerebral palsy often have physical deficits and may need help entering the water, while most children with ASD do not need help entering the pool, but tend to lose attention quickly, which requires more effort and time to adapt to the water. Also, the research results showed that parents observed initial changes in 63% of children with ASD after four to five months, with 91 of children reported to have improved abilities and attention to group activities. Changes in relationships with other children were observed in 63% of autistic children, while 91 of them were found to be more approachable towards other children. Parents confirmed that they have achieved better communication with their children since they started coming to the pool and exercising.

The study, which was conducted within the camp for children with special needs organized by the Swimming club "Natator" involved 12 children aged 6 to 14 years, who were divided into two groups: a) 7 children with physical disabilities (hemiparesis, cerebral palsy, spastic paraparesis) and b) 5 children with intellectual disabilities. Both groups took part in an identical program that lasted six days. The participants had two hours of swimming lessons per day, for a total of 11 hours. The morning session lasted 60 minutes and the afternoon session lasted 45 minutes. The results showed that learning success improved significantly in learning in both groups, while children with intellectual disabilities being slightly more successful than children with physical disabilities (Sršen, Grčić-Zubčević & Zoretić, 2014). A study by Groleger Sršen, Vrečar, & Vidmar (2010), conducted on a sample of 12 children with special needs and various movement or learning problems, showed a statistically significant improvement in all variables except entry into water, as measured by the SWIM test. The most significant improvements were achieved in longitudinal rotation and the development of swimming style. Similarly, Miletić et al. (2021) concluded that swimming in children with intellectual disabilities not only affects postural status but also improves communication. Moreover, this approach has been shown to be beneficial in children with Down syndrome, as inferred from the results of a study by Hartlage, Cody, Silvius, & Beth (2021), where it can improve balance, comfort, and mobility in the water.

It's also important to emphasize that the Halliwick concept is consistent with the World Health Organization's International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) model. Various studies have shown that some of the main benefits of the Halliwick concept are included in the two main lists of the ICF: 1. Body Functions and Structures and 2. Activities and Participation (Barrett, & Maes, 2021). This can certainly serve as an additional incentive for the further development and use of this approach in children with various neurodevelopmental difficulties.

CONCLUSION

Organized forms of physical activity, such as the Halliwick concept, enable children with neurodevelopmental disorders to develop motor and functional skills, as well as make new acquaintances and friends. This is crucial for improving their quality of life, reducing health complications related to inactivity, improving psychological well-being and developing their own identity. According to the theory of mirror neurons, children learn faster when they observe others in a group and therefore progress better in a group of peers as they learn by imitating other children. For this reason, inclusive sports

programs should be promoted in the future, considering the additional positive aspect of socialization and integration. Play, which is also part of Halliwick concept, is used intentionally as it is a primary aspect of developing a child's intellectual, emotional, and social abilities. It motivates, encourages, and maintains children's interest during planned activities and facilitates the process of acquiring new knowledge, skills, and habits. Based on the previous research, it can be concluded that the Halliwick concept provides children with neurodevelopmental disorders the opportunity for improvement, satisfaction, and acquisition of skills that they can use throughout their lives. Although this research was conducted on a small sample, it may help motivate future instructors and users to engage in the further implementation of the Halliwick concept within various interdisciplinary educational and rehabilitation programs.

LITERATURE

- Babić, M., & Ružić, H.M. (2015). *Halliwick koncept kod djece s cerebralnom paralizom i autizmom. Jahrbuch*, 6(2), 385-399.
- Barrett, U., & Maes, J. P. (2021). *The Halliwick Concept according to the ICF Framework*. <https://halliwick.dk/wp-content/uploads/2021/05/Barrett-Ursual-Jean-Pierre-Maes-2021The-Halliwick-Concept-according-to-the-ICF-Framework-March-2021.pdf>
- Chandolias, K., Konstantinidou, E., Tsiokanos, A., Moscholouri, C., Besios, T., & Tsigaras, G. (2021) Greek Translation, Content Validity, Test-Retest and Inter-Rater Reliability of Swimming with Independent Measure (SWIM) Assessment Test for People with Disabilities Based on Halliwick Concept. *Open Journal of Pediatrics*, 11(1), 135-147. <https://doi.org/10.4236/ojped.2021.111013>
- Chandolias, K., Moscolouri, C., Iakovidis, P., Hristara-Papadopoulou, A., & Kallistratos, I. (2022). The effectiveness of a specialized hydrotherapy program based on Halliwick concept in the transition from supine to sitting of children with cerebral palsy: a randomised control trial. *International Journal of Clinical Trials*, 9(4), 1-6. <https://dx.doi.org/10.18203/2349-3259.ijct20222657>
- Gajić, D., Jokić, S., & Mraković, B. (2020). Efficiency of the Halliwick concept in the rehabilitation of children with cerebral palsy. *Scripta Medica*, 51(3), 174-180. <https://doi.org/10.5937/scriptamed51-27423>
- Garcia, M. K., Joares, E. C., Silva, M. A., Bissolotti, R. R., Oliveira, S., & Battistella, L. R. (2012). The Halliwick Concept, inclusion and participation through aquatic functional activities. *Acta Fisiátrica*, 19(3), 142-150. <http://dx.doi.org/10.5935/0104-7795.2012.0022>
- Gresswell, A., & Maes, J-P. (2000). *Principles of Halliwick and its Application for Children and Adults with Neurological Conditions*. <https://www.halliwick.org.uk/wp-content/uploads/2010/12/Principals-of-Halliwick-and-its-application-for-Children-and-Adults-with-Neurological-conditions.pdf>
- Grolegger Sršen, K., Vrečar, I., & Vidmar, G. (2010). Halliwickov koncept učenja plavanja in ocenjevanje plavalnih veščin. [Halliwick's concept of learning to swim and evaluation of swimming skills.] *Rehabilitacija*, 9, 32-39.
- Hamed, S. A., ElMeligie, M. M., & Kentiba, E. (2023). The effects of Halliwick aquatic exercises on gross motor function of children aged from 3 to 5 years with spastic cerebral palsy. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 27(1), 24-31. <https://doi.org/10.15561/26649837.2023.0103>
- Hartlage, A., Nicholson, C., Silvius, A., & Ennis, B. (2021). The effect of aquatic physical therapy on children with Down syndrome. *The Journal of Aquatic Physical Therapy*, 29(3), 73-77. <http://dx.doi.org/10.1097/PXT.0000000000000007>

- Jeon, Y., Jeon, H. S., Yi, C., Kwon, O., Cynn, H., & Oh, D. (2023). Effects of Aquatic Exercise on Upper Extremity Function and Postural Control During Reaching in Children With Cerebral Palsy. *Physical Therapy Korea*, 30(2), 128-135. <https://doi.org/10.12674/ptk.2023.30.2.128>
- Miletić, M., Vidaković, H. M., Ilic, H. S., Ilić, I., Ilic, T. P., Kulundžić, D., & D'Onofrio, R. (2021). Effects of exercise programs on the postural status of children with intellectual disabilities: a systematic review study. *Italian Journal of Sports Rehabilitation and Posturology*, 8(3), 1-12.
- Peacock, K. (1993) *Swimming with Independent Measurement: Manual for Evaluation*. Halliwick Association of Swimming Therapy, London.
- Radočaj, L. (2021). *Škola plivanja za neplivače u sportskom klubu osoba s invaliditetom*. Završni rad. Sveučilište u Rijeci, Fakultet zdravstvenih studija.
- Shams-Elden, M. (2017). Effect of aquatic exercises approach (Halliwick-therapy) on motor skills for children with autism spectrum disorders. *Science, Movement and Health*, 17(2), 490-496.
- Spuropoulou, A., Trevlaki, E., Tzouvadaki, E., Trevlakis, E., & Chalkia, A. (2023). Hydrotherapy In Children with Cerebral Palsy. *Journal of Research & Method in Education*, 13(4), 1-9. <http://dx.doi.org/10.9790/7388-1304040109>
- Sršen, A., Grčić-Zubčević, N., & Zoretić, D. (2014). Razlike u uspješnosti učenja plivanja Halliwickovim konceptom kod djece s tjelesnim invaliditetom i djece s intelektualnim poteškoćama. U V. Findak (Ur.), *Zbornik radova 23. Ljetne škole kineziologa RH na temu „Kineziološke aktivnosti i sadržaji za djecu, učenike i mladež s teškoćama u razvoju i ponašanju te za osobe s invaliditetom“* (str. 91-95). Poreč: Hrvatski kineziološki savez.
- Tapia, C., Constanzo, J., González, V., & Barría, R. M. (2023). The Effectiveness of Aquatic Therapy Based on the Halliwick Concept in Children with Cerebral Palsy: A Systematic Review. *Developmental Neurorehabilitation*, 26(6-7), 371-376. <https://doi.org/10.1080/17518423.2023.2259986>
- Valle, M., Vo, A., Liu, H., & Salem, Y. (2017) Effectiveness of aquatic therapy interventions in the management of children with cerebral palsy: A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(S3), 107-108. https://doi.org/10.1111/dmcn.47_13512
- Vaščáková, T., Kudláček, M., & Barrett, U. (2015). Halliwick concept of swimming and its influence on motoric competencies of children with severe disabilities. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 8(2), 44-49. <http://dx.doi.org/10.5507/euj.2015.008>
- Vrban, V., & Karaula, D. (2021). Vodena terapija kod osoba s cerebralnom paralizom. *Hrvatski sportskomedicinski vjesnik*, 36, 14-25.

PROBLEMI U PONAŠANJU DJECE SA INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA U EDUKATIVNOM OKRUŽENJU

PROBLEMS IN THE BEHAVIOR OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DIFFICULTIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Bahira DEMIROVIĆ, Nermin DEMIROVIĆ, Sanela AGIĆ

Zavod za specijalnoobrazovanje i odgoj djece „Mjedenica“, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Očekivana ponašanja mogu biti različita u različitim kulturama. Djeca sa problematičnim ponašanjem ne mogu da odaberu identifikacioni uzor te kao takvi teško se uključuju u zahtjeve normi ponašanja datih u jednom društvu. Iako škola nema direktan uticaj na životni tok pojedinca, ona ima ključnu ulogu u prevenciji problema u ponašanju i unapređenju pozitivnog razvoja u djetinjstvu i adolescenciji. Cilj istraživanja bio je ispitati probleme u ponašanju djece sa intelektualnim teškoćama u redovnoj školi i ustanovama za specijalni odgoj i obrazovanje. Istraživanjem je obuhvaćeno 150 djece sa intelektualnim teškoćama koji su uključeni u oba sistema obrazovanja. Podaci su mjereni Ček listom autističnog ponašanja-ABC i Skalom adaptivnog ponašanja AAMD-II dio te obrađeni pomoću SPSS 21.0. Rezultati istraživanja su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u problemskom ponašanju između djece sa intelektualnim teškoćama u redovnom sistemu obrazovanja u odnosu na ustanove za specijalni odgoj i obrazovanje.

Ključne riječi: obrazovanje, problemsko ponašanje, učenici sa intelektualnim teškoćama

APSTRACT

Expected behaviors may be different in different cultures. Children with problematic behavior cannot choose an identification model, and as such, it is difficult for them to be included in the requirements of the norms of behavior given in a society. Although the school does not have a direct influence on the life course of the individual, it has a key role in the prevention of behavioral problems and the promotion of positive development in childhood and adolescence. The goal of the research was to examine behavioral problems of children with intellectual disabilities in regular schools and institutions for special education. The research included 150 children with intellectual disabilities who are included in both education systems. Data were measured with the Autistic Behavior Checklist-ABC and the AAMD Adaptive Behavior Scale-Part II and processed using SPSS 21.0. The results of the research showed that there is no statistically significant difference in problem behavior between children with intellectual disabilities in the regular education system compared to institutions for special education.

Keywords: education, problem behavior, students with intellectual disabilities

UVOD

Dijete uči ponašanju preko kulture u kojoj odrasta jer se na taj način i prilagođava prilikama te kulture. Učenje socijalnih ponašanja neophodnih za prilagođavanje prema

drugim osobama kao i društvu, čini osnovu socijalnog razvoja pojedinca. Današnja djeca odrastaju uz postojanje mnogih negativnih faktora koji mogu potencirati njihovu ranjivost i ograničiti ih u socijalnom razvoju. Među najzastupljenijim posebnim odgojno-obrazovnim potrebama koje se negativno odražavaju na socijalni razvoj djetata i njegova obrazovna postignuća su problemi u ponašanju. Djeca su posebno podložna različitim rizičnim odgojnim obrascima ponašanja roditelja, vršnjaka, prijatelja, medija, sredine u kojoj odrasta. U stalnoj težnji da se uklope i održavaju dobre odnose sa okolinom i nemoć da se to ostvari oni počinju da odbacuju neprijatno iskustvo socijalizacije, ne znaju da odaberu svoj pravac usmjeravanja što lako može poremetiti zdravu socijalnu interakciju. Prema Smith i Fox (2003) problemi u ponašanju su ponovljeni oblici ponašanja koji ometaju učenje ili učešće u prosocijalnim interakcijama. Ukoliko dijete svojim ponašanjem ne odgovara zahtjevima normi ponašanja dati u jednom društvu javljaju se barijere koje se kasnije ne mogu prevazići. Dijete koje nije prihvaćeno i ne odrasta u društvu svojih vršnjaka može težiti fizičkoj agresiji, grubosti, neposlušnosti, stalnom kršenju pravila i normi ponašanja. Silov (2015) ističe da se nepoželjno ponašanje kod djece odnosi na svaki oblik ponašanja koji utiče na djetetov kognitivni, emocionalni, socijalni razvoj, koji šteti djetetu stalja ga u rizik za kasnije socijalne probleme ili školski uspjeh. Adams i Dunsmuir (2009) navode kako su najčešće funkcije nepoželjnih ponašanja u školskom okruženju privlačenje pažnje, izbjegavanje teških zadataka i određenih socijalnih situacija. Djeca sa intelektualnim teškoćama pokazuju učestalije probleme u ponašanju od vršnjaka tipičnog razvoja (Baker et al., 2003). Samo prisustvo problema u ponašanju kod osoba sa intelektualnim teškoćama predstavlja prepreku za njihovo uključivanje u sve sfere ljudskog života, odnosno dovodi do problema u odnosima sa vršnjacima, problema u akademskim postignućima, a samim tim do problema socijalne integracije. Istraživanja pokazuju da je zastupljenosti nepoželjnih ponašanja u djece tipičnog razvoja 14 do 20%, u rizičnih skupina 13%, dok je kod djece s teškoćama u razvoju do 30% (McDougal et al., 2005). Oni mogu da se ispolje na način i u formi kao i kod djece tipičnog razvoja, u eksternalizovanom i/ili internalizovanom vidu. Eksternalizovani problemi u ponašanju se najčešće ispoljavaju u vidu motoričkog nemira, napada bijesa, agresivnosti, impulsivnih reakcija, tendencije ka stalnom privlačenju pažnje, naglih promjena raspoloženja, delinkventnog ponašanja, negativizma, tvrdoglavosti, stereotipnih radnji i samopovređivanja (Došen, 2007), što će dovesti do potpune socijalne izolacije učenika i slabijeg školskog uspjeha. Internalizovani oblici problema u ponašanju ispoljavaju se na način pretjerane brige, anksioznosti, tuge i težnje ka socijalnoj izolaciji. Dmitrović (2005) ističe da djeca kod kojih su nedovoljno razvijene sazajne funkcije čine najviše asocijalnih ponašanja, koja nisu usmjerena na socijalno poželjne ciljeve. Takođe, poremećaji u ponašanju predstavljaju jednu od glavnih prepreka osamostaljivanja i socijalnoj integraciji osoba sa intelektualnim teškoćama (Emerson & Einfeld, 2011). Cooper i saradnici (2014) navode da se u Engleskoj nalazi 40.000 djece sa intelektualnim teškoćama i ponašanjem koji predstavljaju posebni izazov. Problemi ponašanja djece su udruženi sa visokim nivoom stresa kod roditelja i depresivnim simptomima gdje mali procenat roditelja ima pristup posebnoj pomoći u cilju smanjenja nepoželjnih oblika ponašanja djeteta. Pojava nepoželjnog ponašanja može se spriječiti direktnim uticajem na njegove uzroke, te usmjeravanjem djece da svoje potrebe zadovoljavaju na društveno prihvatljiv način. Nerazumijevanje okoline i slaba ili nikakva podrška šire porodice i prijatelja

predstavljaju dodatan teret sa kojim se porodice nose. Ono što je važno imati na umu da jednom kad se nepoželjno ponašanje učvrsti u repertoaru ponašanja djeteta malo je vjerovatno da će to ponašanje nestati bez uvođenja intervencija (Horner et al., 2002). Intervencija podrazumijeva aktivnu uključenost svih službi u zajednici, odgojno-obrazovne ustanove te porodice djeteta (Bouillet, 2010).

Cilj istraživanja bio je ispitati učestalost problema u ponašanju djece sa intelektualnim teškoćama u redovnoj školi i ustanovama za specijalni odgoj i obrazovanje. Većina nepoželjnih ponašanja je naučena te se od njih može odučiti, važno je rano prepoznavanje i sprečavanje takvih oblika ponašanja s ciljem planiranja boljih mreža usluga za dijete i njegovu porodicu.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činilo je 150-ero djece sa intelektualnim i razvojnim teškoćama u dobi od 6-18 godina koji su uključeni u redovni sistem obrazovanja i ustanove za specijalni odgoj i obrazovanje na području Bosne i Hercegovine.

Mjerni instrument

Mjerni instrument koji je korišten u istraživanju je Ček lista autističnog ponašanja-ABC (Krug et al., 2008) i najčešće koristi kao inicijalni skrining proces kod osoba kad postoji sumnja da su autistični. Ispitivač jednostavno bilježi postojanje određene karakteristike, gdje se ukupna suma označenih tvrdnji pretvara u percentilne vrijednosti i standardni rezultat. Skala adaptivnog ponašanja AAMD-II dio (Igrić i Fulgosi-Masnjak, 1991) mjeri neadaptirano ponašanje u odnosu na ličnost i poremećaje u ponašanju. Sadrži 14 područja sa 44 pojedinačnih stavke. Visoki rezultati na II dijelu skale upućuju na neadaptirano ponašanje u odnosu na ličnost i poremećaje u ponašanju.

Metode obrade podataka

Podaci su statistički obradeni pomoću SPSS 21.0. Statistička obrada podataka je obuhvatila primjenu deskriptivnih i inferencijalnih statističkih metoda.

REZULTATI I DISKUSIJA

Utvrđivanje problema u ponašanju djece sa intelektualnim teškoćama

S ciljem utvrđivanja problema u ponašanju kod djece sa intelektualnim i razvojnim teškoćama primjenjena je Ček lista autističnog ponašanja-ABC (Krug et al., 2008), Skala adaptivnog ponašanja AAMD-II dio (Igrić i Fulgosi-Masnjak, 1991).

Rezultati deskriptivne statistike na ABC ček listi učenika sa intelektualnim teškoćama

Ček lista autističnog ponašanja-ABC (Krug et al., 2008) korištena je kako bi se utvrdilo koja su to ponašanja iz područja nepoželjnih oblika ponašanja iz spektra autizma prisutna kod učenika sa intelektualnim teškoćama na uzorku od 150 učenika (Tabela 1.). Iz Tabele 1. vidljivo je da preko 42% učenika sa intelektualnim teškoćama nauče jednostavne zadatke, ali ga brzo zaborave i često ne paze na socijalne znakove drugih ili

aktivnosti koje se dešavaju blizu njih. Također, veliki broj učenika ne razvija prijateljstvo sa drugim osobama - 28%, a 34.7% često izgleda da su nesvjesni opasnih situacija ili okruženja. Uglavnom kod preko 80% učenika sa intelektualnim teškoćama nisu prisutni nepoželjni oblici ponašanja iz autističnog spektra.

Tabela 1. Distribucija odgovora ispitanika u odnosu na ček listu ponašanja (ABC)

Table 1. Distribution of respondents' answers in relation to the behavior checklist (ABC)

| Varijable | NE | | DA | |
|---|-----|------|----|------|
| | f | % | f | % |
| Okreće se oko sebe duži period | 139 | 92.7 | 11 | 7.3 |
| Nauči jednostavan zadatak ali ga brzo zaboravi | 86 | 57.3 | 64 | 42.7 |
| Često ne pazi na socijalne znakove drugih ili aktivnosti koje se dešavaju blizu | 87 | 58.0 | 63 | 42.0 |
| Ne prati jednostavne naredbe date jednom (sjedi, dođi, ustani) | 126 | 84.0 | 24 | 16.0 |
| Ne igra se odgovarajuće sa igračkama (vrti gume auta i sl.) | 129 | 86.0 | 21 | 14.0 |
| Pokazuje slabu vizualnu diskriminaciju kada uči, fiksira se za jednu karakteristiku kao položaj, boju, veličinu | 113 | 75.3 | 37 | 24.7 |
| Ne smije se drugima | 117 | 78.0 | 33 | 22.0 |
| Zamjenjuje zamjenice (koristi „ti“ za „ja“) | 142 | 94.7 | 8 | 5.3 |
| Insistira da zadrži određeni predmet kod sebe (plastična igračka ili drugi predmet) | 120 | 80.0 | 30 | 20.0 |
| Izgleda kao da ne čuje | 121 | 80.7 | 29 | 19.3 |
| Govor ima ravan ton, bez ritma i neobične brzine | 132 | 88.0 | 18 | 12.0 |
| Ljulja se duže vrijeme | 121 | 80.7 | 29 | 19.3 |
| Ne pruža (ili nije pružao kao beba) ruke prema odraslim kada su željeli da ga podignu | 143 | 95.3 | 7 | 4.7 |
| Ima snažne reakcije na promjenu rutine ili okoline | 135 | 90.0 | 15 | 10.0 |
| Ne odaziva se na svoje ime kada se zove između dva druga imena | 131 | 87.3 | 19 | 12.7 |
| Kreće se po sobi brzo i bez pravca, hoda na prstima, okreće se, plješće rukama | 130 | 86.7 | 20 | 13.3 |
| Ne reaguje na facijalnu ekspresiju drugih ili emocije | 124 | 82.7 | 26 | 17.3 |
| Ne prati jednostavne upute koje uključuju prijedloge (stavi loptu na kutiju, stavi loptu u kutiju) | 136 | 90.7 | 14 | 9.3 |
| Ponekad nije iznenađen na glasne zvukove ili buku (reagira kao da je gluh) | 129 | 86.0 | 21 | 14.0 |
| Leprša rukama | 133 | 88.7 | 17 | 11.3 |
| Ima jako izražene napade bijesa i/ili česte manje napade | 118 | 78.7 | 32 | 21.3 |
| Aktivno izbjegava kontakt očima | 137 | 91.3 | 13 | 8.7 |
| Odbija da bude diran ili držan | 130 | 86.7 | 20 | 13.3 |
| Ponekad ne reaguje na bol, kao npr. na posjekotinu, injekciju ili pad | 138 | 92.0 | 12 | 8.0 |
| Ukočen je i teško ga je držati | 141 | 94.0 | 9 | 6.0 |
| Ne drži se za odraslu osobu kada ga nosi | 145 | 96.7 | 5 | 3.3 |
| Hoda na prstima | 138 | 92.0 | 12 | 8.0 |
| Povređuje druge ujedanjem, udaranjem, bacanjem i sl | 127 | 84.7 | 23 | 15.3 |
| Ponavlja fraze ponovno i ponovo | 130 | 86.7 | 20 | 13.3 |
| Ne imitira drugu djecu koja se igraju blizu | 118 | 78.7 | 32 | 21.3 |
| Često ne trepće kada jaka svjetlost ide u oči | 145 | 96.7 | 5 | 3.3 |
| Povređuje sebe (udara glavom, grize ruku ili prste) | 132 | 88.0 | 18 | 12.0 |

Tabela 1. nastavak**Table 1. continuation**

| Varijable | NE | | DA | |
|--|-----|------|----|------|
| | f | % | f | % |
| Postaje uznemiren ako mu se potreba ne zadovolji odmah | 122 | 81.3 | 28 | 18.7 |
| Ne razvija prijateljstvo sa drugim ljudima | 108 | 72.0 | 42 | 28.0 |
| Pokriva uši na mnoge zvuke | 138 | 92.0 | 12 | 8.0 |
| Često okreće, vrti i udara predmete | 132 | 88.0 | 18 | 12.0 |
| Ima ili je imao teškoće da nauči koristiti toalet | 131 | 87.3 | 19 | 12.7 |
| Ponavlja zvukove ili riječi ponovno i ponovno | 131 | 87.3 | 19 | 12.7 |
| Izgleda kao da gleda kroz ljude | 131 | 87.3 | 19 | 12.7 |
| Eholalično ponavlja pitanja ili izjave drugih (nema funkciju) | 122 | 81.3 | 28 | 18.7 |
| Često izgleda da je nesvjestan opasnih situacija ili okruženja | 98 | 65.3 | 52 | 34.7 |
| Voli se igrati sa predmetima i manipulirati sa njihovim dijelovima | 123 | 82.0 | 27 | 18.0 |
| Opipava, miriše i/ili jede određene predmete | 134 | 89.3 | 16 | 10.7 |
| Obično ne reaguje na prisustvo druge osobe | 132 | 88.0 | 18 | 12.0 |
| Biva uključen u komplicirane „rituale“ kao što je slaganje i sl. | 129 | 86.0 | 21 | 14.0 |
| Vrlo je destruktivan (lomi igračke i predmete u kući) | 133 | 88.7 | 17 | 11.3 |
| Gleda u prazno duže vrijeme | 125 | 83.3 | 25 | 16.7 |

Rezultati deskriptivne statistike na AAMD skali II dio učenika sa intelektualnim teškoćama

II dio Skale za procjenu adaptivnog ponašanja razvijen je kako bi se procijenili maladaptivna ponašanja koja se odnose na poremećaje ličnosti i ponašanja i sadrži 14 domena uključujući: Sklonost silovitom ponašanju, Nesocijalno ponašanje, Otpor autoritetu, Neodgovorno ponašanje, Povučeno ponašanje, Stereotipno ponašanje i Neobični maniri, Neprimjereni interpersonalni odnosi i Neobično ponašanje, Neprihvatljivo govorno ponašanje, Neprihvatljive neobične navike, Ponašanje usmjereno protiv sebe, Sklonost hiperaktivnom ponašanju, Neprihvatljivo seksualno ponašanje, Psihički poremećaji i Upotreba lijekova. Koeficijenti interakcijskih pouzdanosti za 14 domena kreću se od 0.37 (neprihvatljive vokalne navike) do 0.77 (upotreba lijekova), s prosječnim koeficijentom pouzdanosti od 0.57 (Zigman et al., 2018).

U odnosu na AAMD skalu (II dio) prikazane su Mjere centralne tendencije i disperzije odgovora u odnosu na pojedinačne varijable za 14 područja u Tabeli 2.

Tabela 2. Mjere centralne tendencije i disperzije AAMD skale (II dio)**Table 2.** Measures of central tendency and dispersion of the AAMD scale (Part II)

| VARIJABLE | AS | SD | VAR | S _K | K _U | MIN | MAX |
|---|-------|-------|--------|----------------|----------------|-------|-------|
| Sklonost silovitom ponašanju | 55.60 | 20.36 | 414.40 | 0.39 | -0.96 | 25.00 | 95.00 |
| Nesocijalno ponašanje | 47.67 | 27.99 | 783.45 | 0.24 | -1.38 | 10.00 | 95.00 |
| Otpor autoritetu | 49.13 | 27.00 | 728.77 | 0.18 | -1.33 | 10.00 | 95.00 |
| Neodgovorno ponašanje | 56.77 | 20.01 | 400.38 | 0.37 | -0.92 | 25.00 | 95.00 |
| Povučeno ponašanje | 53.87 | 23.57 | 555.42 | 0.22 | -1.28 | 15.00 | 95.00 |
| Stereotipno ponašanje | 66.70 | 17.34 | 300.61 | 0.12 | -1.05 | 25.00 | 95.00 |
| Neprijmjereni interpersonalni odnosi i neobično ponašanje | 61.97 | 16.30 | 265.74 | 0.49 | -0.74 | 35.00 | 95.00 |

Tabela 2. nastavak**Table 2. continuation**

| Varijable | AS | SD | VAR | Sk | Ku | MIN | MAX |
|------------------------------------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|
| Neprihvatljivo govorno ponašanje | 61.73 | 18.74 | 351.00 | 0.57 | -1.32 | 45.00 | 95.00 |
| Neprihvatljive neobične navike | 55.63 | 17.03 | 290.03 | 0.88 | -0.30 | 35.00 | 95.00 |
| Ponašanje usmjereno protiv sebe | 68.30 | 17.84 | 318.40 | -0.86 | -0.20 | 35.00 | 95.00 |
| Sklonost hiperaktivnom ponašanju | 61.90 | 16.90 | 285.46 | 0.24 | -1.09 | 35.00 | 95.00 |
| Neprihvatljivo seksualno ponašanje | 82.37 | 6.15 | 37.82 | 0.13 | -0.86 | 75.00 | 95.00 |
| Psihički poremećaji | 51.30 | 29.02 | 842.43 | -0.01 | -1.44 | 10.00 | 95.00 |
| Upotreba lijekova | 70.07 | 9.39 | 88.25 | 0.95 | 0.46 | 55.00 | 95.00 |

Dobijeni rezultati prikazani u Tabeli 2. pokazuju da u odnosu na varijablu „Nesocijalno ponašanje“ aritmetička sredina iznosi 47.67 ± 27.99 , varijansa 783.45, dok se minimalni i maksimalni rezultati kreću u rasponu od 10 do 95.

Visoki rezultati na II dijelu AAMD skale ukazuju da učenici sa intelektualnim teškoćama ispoljavaju nepoželjne oblike ponašanja te je potrebno programski intervenirati u smislu modifikacije tih nepoželjnih oblika ponašanja. Uvidom u raspodjelu koeficijenata (za asimetriju i spljoštenost) može se uočiti da su rezultati na varijabli pozitivno asimetrični (vrijednosti veće od 0), odnosno većina dobijenih rezultata je lijevo od srednjih vrijednosti što znači da preovladavaju niže vrijednosti.

U odnosu na preostale varijable adaptivnog ponašanja može se uočiti da su vrijednosti aritmetičkih sredina najveće na varijabli „Neprihvatljivo seksualno ponašanje“ i „Upotreba lijekova“, odnosno ispitanici na tim varijablama ispoljavaju nepoželjne oblike ponašanja.

Utvrđivanje problema u ponašanju djece sa intelektualnim teškoćama u redovnoj osnovnoj školi

U Tabeli 3. prikazani su rezultati deskriptivne statistike, odnosno mjere centralne tendencije i mjere disperzije u odnosu na primjenjene instrumente procjene kod učenika sa intelektualnim teškoćama u redovnoj osnovnoj školi. Rezultati u odnosu na varijablu „Ček lista autističnog ponašanja,, (ABC) pokazuju da aritmetička sredina iznosi 70.22 ± 12.10 , varijansa 146.44, dok se minimalni i maksimalni rezultati kreću u rasponu od 59 do 105.

Tabela 3. Mjere centralne tendencije i disperzije ABC skale i AAMD II u redovnoj školi**Table 3.** Measures of central tendency and dispersion of the ABC scale and AAMD II in regular school

| VARIJABLE | AS | SD | VAR | Sk | Ku | MIN | MAX |
|------------------------------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|
| ABC (SKOR) | 70.22 | 12.10 | 146.44 | 1.15 | 0.59 | 59.00 | 105.00 |
| Sklonost silovitom ponašanju | 54.42 | 23.14 | 535.67 | 0.29 | -1.21 | 25.00 | 95.00 |
| Nesocijalno ponašanje | 46.83 | 27.74 | 769.46 | 0.29 | -1.27 | 10.00 | 95.00 |
| Otpor autoritetu | 50.08 | 28.66 | 821.60 | 0.17 | -1.47 | 10.00 | 95.00 |
| Neodgovorno ponašanje | 58.92 | 19.96 | 398.38 | 0.51 | -1.01 | 25.00 | 95.00 |
| Povučeno ponašanje | 57.17 | 24.66 | 607.94 | -0.06 | -1.20 | 15.00 | 95.00 |
| Streotipno ponašanje | 66.50 | 20.88 | 435.85 | -0.06 | -1.32 | 25.00 | 95.00 |

Tabela 3. nastavak**Table 3. continuation**

| Varijable | AS | SD | VAR | Sk | Ku | MIN | MAX |
|---|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|------------|------------|
| Neprijmjereni interpersonalni odnosi i neobično ponašanje | 60.58 | 18.51 | 342.45 | 0.50 | -0.89 | 35.00 | 95.00 |
| Neprihvatljivo govorno ponašanje | 62.75 | 19.80 | 391.89 | 0.51 | -1.44 | 45.00 | 95.00 |
| Neprihvatljive neobične navike | 56.58 | 20.22 | 408.89 | 0.64 | -1.02 | 35.00 | 95.00 |
| Ponašanje usmjereno protiv sebe | 66.50 | 19.23 | 369.75 | -0.50 | -0.73 | 35.00 | 95.00 |
| Skлонost hiperaktivnom ponašanju | 61.00 | 18.36 | 337.12 | 0.23 | -1.30 | 35.00 | 95.00 |
| Neprihvatljivo seksualno ponašanje | 81.50 | 6.40 | 40.93 | 0.31 | -1.11 | 75.00 | 95.00 |
| Psihički poremećaji | 49.17 | 30.46 | 928.11 | 0.06 | -1.56 | 10.00 | 95.00 |
| Upotreba lijekova | 69.00 | 9.95 | 98.98 | 0.73 | 0.31 | 55.00 | 95.00 |

Uvidom u raspodjelu koeficijenata (za asimetriju i spljoštenost) može se uočiti da su rezultati na varijabli pozitivno asimetrični, odnosno većina dobijenih rezultata je lijevo od srednjih vrijednosti što znači da preovladavaju niže vrijednosti, što nam ukazuje da ova ponašanja nisu prisutna u većoj mjeri. Dobijeni rezultati u Tabeli 3. jasno pokazuju da u odnosu na varijablu „Nesocijalno ponašanje“ aritmetička sredina iznosi 46.83 ± 27.74 , varijansa 769.46, dok se minimalni i maksimalni rezultati kreću u rasponu od 10 do 95. U odnosu na preostale varijable, odnosno subtestove AAMD skale II dio, može se uočiti da su vrijednosti aritmetičkih sredina najveće na varijabli „Neprihvatljivo seksualno ponašanje“, odnosno ovaj rezultat pokazuje da vrijednosti nisu u granicama prihvatljivog ponašanja, jer se nalazi iznad 80 centila što zahtjeva podršku. Visoki rezultati na II dijelu AAMD skale ukazuju da učenici imaju nepoželjno ponašanje te je potrebno programski intervenirati u smislu modifikacije nepoželjnih oblika ponašanja. Uvidom u raspodjelu koeficijenata (za asimetriju i spljoštenost) može se uočiti da su rezultati na varijabli pozitivno asimetrični (vrijednosti veće od 0), odnosno većina dobijenih rezultata je lijevo od srednjih vrijednosti što znači da preovladavaju niže vrijednosti.

Preostale varijable adaptivnog ponašanja jasno očituju da su vrijednosti aritmetičkih sredina najveće na varijabli „Upotreba lijekova“, „Ponašanje usmjereno protiv sebe“ i „Stereotipno ponašanje“ odnosno ispitanici upravo na ovim varijablama imaju izražene nepoželjne oblike ponašanja.

Tabelom 4. prikazani su rezultati deskriptivne statistike, odnosno mjere centralne tendencije i mjere disperzije u odnosu na primjenjene instrumente djece sa intelektualnim teškoćama u ustanovama za specijalni odgoj i obrazovanje.

Tabela 4. Mjere centralne tendencije i disperzije u odnosu na ABC skalu i AAMD II dio**Table 4.** Measures of central tendency and dispersion in relation to the ABC scale and AAMD Part II

| VARIJABLE | AS | SD | VAR | S_K | K_U | MIN | MAX |
|------------------------------|-----------|-----------|------------|----------------------|----------------------|------------|------------|
| ABC (SKOR) | 71.62 | 14.33 | 205.34 | 1.17 | 0.30 | 45.00 | 111.00 |
| Skлонost silovitom ponašanju | 56.39 | 18.36 | 337.09 | 0.60 | -0.83 | 35.00 | 95.00 |
| Nesocijalno ponašanje | 48.22 | 28.30 | 800.74 | 0.21 | -1.44 | 10.00 | 95.00 |
| Otpor autoritetu | 48.50 | 25.97 | 674.41 | 0.18 | -1.25 | 15.00 | 95.00 |

Tabela 4. nastavak**Table 4. continuation**

| Varijable | AS | SD | VAR | Sk | Ku | MIN | MAX |
|------------------------------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|------------|------------|
| Neodgovorno ponašanje | 55.33 | 20.03 | 401.01 | 0.30 | -0.92 | 25.00 | 95.00 |
| Povučeno ponašanje | 51.67 | 22.68 | 514.61 | 0.41 | -1.25 | 25.00 | 95.00 |
| Stereotipno ponašanje | 66.83 | 14.64 | 214.30 | 0.48 | -1.18 | 45.00 | 95.00 |
| Neprijmjereno i neobično ponašanje | 62.89 | 14.69 | 215.72 | 0.58 | -0.70 | 35.00 | 95.00 |
| Neprihvatljivo govorno ponašanje | 61.06 | 18.07 | 326.68 | 0.61 | -1.26 | 45.00 | 95.00 |
| Neprihvatljive neobične navike | 55.00 | 14.61 | 213.48 | 1.12 | 0.49 | 35.00 | 95.00 |
| Ponašanje usmjereno protiv sebe | 69.50 | 16.86 | 284.30 | -1.16 | 0.47 | 35.00 | 95.00 |
| Sklonost hiperaktivnom ponašanju | 62.50 | 15.92 | 253.51 | 0.29 | -0.92 | 35.00 | 95.00 |
| Neprihvatljivo seksualno ponašanje | 82.94 | 5.94 | 35.33 | 0.03 | -0.54 | 75.00 | 95.00 |
| Psihički poremećaji | 52.72 | 28.11 | 789.98 | -0.04 | -1.36 | 10.00 | 95.00 |
| Upotreba lijekova | 70.78 | 8.99 | 80.85 | 1.23 | 0.57 | 55.00 | 95.00 |

U Tabeli 4. rezultati u odnosu na varijablu „Ček lista autističnog ponašanja,, (ABC) pokazuju da aritmetička sredina iznosi 71.62 ± 14.33 , varijansa 205.34, dok se minimalni i maksimalni rezultati kreću u rasponu od 45 do 111. Uvidom u raspodjelu koeficijenata (za asimetriju i spljoštenost) može se uočiti da su rezultati na varijabli pozitivno asimetrični, odnosno većina dobijenih rezultata je lijevo od srednjih vrijednosti što znači da preovladavaju niže vrijednosti, što nam ukazuje da ova ponašanja nisu prisutna u većoj mjeri. U odnosu na preostale varijable, odnosno subtestove AAMD skale drugi dio, može se uočiti da su vrijednosti aritmetičkih sredina najveće na varijabli „Neprihvatljivo seksualno ponašanje“ kao i kod učenika sa intelektualnim teškoćama u redovnoj osnovnoj školi, odnosno ovaj rezultat pokazuje da vrijednosti nisu u granicama prihvatljivog ponašanja, jer se nalazi iznad 80 centila što zahtjeva podršku. Kod učenika sa intelektualnim teškoćama uočeni su visoki rezultati na varijablama „Upotreba lijekova“, „Ponašanje usmjereno protiv sebe“, „Stereotipno ponašanje“ i „Sklonost hiperaktivnom ponašanju” odnosno na ovim varijablama ispitanici imaju izražene nepoželjne oblike ponašanja.

Razlika u problemima ponašanja djece sa intelektualnim teškoćama u odnosu na vrstu obrazovanja

S ciljem utvrđivanja razlika u problemima ponašanja između djece sa intelektualnim teškoćama u redovnom sistemu obrazovanja i djece sa intelektualnim teškoćama u ustanovama za specijalni odgoj i obrazovanje primijenjen je t-test za nezavisan uzorak ispitanika.

Tabela 5. Rezultati t-testa problemskih ponašanja u odnosu na vrstu obrazovanja**Table 5.** Results of the t-test of problem behaviors in relation to the type of education

| Problemska ponašanja | Škola | AS | SD | SG | t | p |
|------------------------------------|--------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| ABC rezultat | Specijalna | 71.62 | 14.33 | 1.51 | 0.62 | 0.533 |
| | Redovna | 70.22 | 12.10 | 1.56 | | |
| Sklonost silovitom ponašanju | Specijalna | 56.39 | 18.36 | 1.94 | 0.58 | 0.563 |
| | Redovna | 54.42 | 23.14 | 2.99 | | |
| Nesocijalno ponašanje | Specijalna | 48.22 | 28.30 | 2.98 | 0.29 | 0.767 |
| | Redovna | 46.83 | 27.74 | 3.58 | | |
| Otpor autoritetu | Specijalna | 48.50 | 25.97 | 2.74 | -0.35 | 0.726 |
| | Redovna | 50.08 | 28.66 | 3.70 | | |
| Neodgovorno ponašanje | Specijalna | 55.33 | 20.03 | 2.11 | -1.07 | 0.284 |
| | Redovna | 58.92 | 19.96 | 2.58 | | |
| Povučeno ponašanje | Specijalna | 51.67 | 22.68 | 2.39 | -1.40 | 0.162 |
| | Redovna | 57.17 | 24.66 | 3.18 | | |
| Streotipno ponašanje | Specijalna | 66.83 | 14.64 | 1.54 | 0.11 | 0.909 |
| | Redovna | 66.50 | 20.88 | 2.70 | | |
| Neprijemljivo i neobično ponašanje | Specijalna | 62.89 | 14.69 | 1.55 | 0.84 | 0.398 |
| | Redovna | 60.58 | 18.51 | 2.39 | | |
| Neprihvatljivo govorno ponašanje | Specijalna | 61.06 | 18.07 | 1.91 | -0.54 | 0.589 |
| | Redovna | 62.75 | 19.80 | 2.56 | | |
| Neprihvatljive neobične navike | Specijalna | 55.00 | 14.61 | 1.54 | -0.55 | 0.579 |
| | Redovna | 56.58 | 20.22 | 2.61 | | |
| Ponašanje usmjereno protiv sebe | Specijalna | 69.50 | 16.86 | 1.78 | 1.00 | 0.315 |
| | Redovna | 66.50 | 19.23 | 2.48 | | |
| Sklonost hiperaktivnom ponašanju | Specijalna | 62.50 | 15.92 | 1.68 | 0.53 | 0.596 |
| | Redovna | 61.00 | 18.36 | 2.37 | | |
| Neprihvatljivo seksualno ponašanje | Specijalna | 82.94 | 5.94 | 0.63 | 1.41 | 0.159 |
| | Redovna | 81.50 | 6.40 | 0.83 | | |
| Psihički poremećaji | Specijalna | 52.72 | 28.11 | 2.96 | 0.73 | 0.464 |
| | Redovna | 49.17 | 30.46 | 3.93 | | |
| Upotreba lijekova | Specijalna | 70.78 | 8.99 | 0.95 | 1.13 | 0.258 |
| | Redovna | 69.00 | 9.95 | 1.28 | | |
| CBCL rezultat | Specijalna | 55.28 | 8.15 | 0.86 | -1.22 | 0.221 |
| | Redovna | 57.07 | 9.56 | 1.23 | | |

Na osnovu dobijenih rezultata t-testa prikazanih u Tabeli 5. može se zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika u problemskom ponašanju između učenika sa intelektualnim i razvojnim teškoćama u redovnom sistemu obrazovanja u odnosu na ustanove za specijalni odgoj i obrazovanje niti na jednoj posmatranoj varijabli.

U istraživanju Davies i Oliver (2013) utvrđeno je da djeca sa težim intelektualnim teškoćama imaju povećan rizik od poremećaja ponašanja, uključujući samoozljeđivanje i agresiju, s procjenama između 10 i 45% od osoba koje pokazuju najmanje jedan oblik ove vrste ponašanja. Isti autori (2016) u longitudinalnoj studiji na uzorku od 417-ero djece sa težom intelektualnom teškoćom, pronašli da repetitivna i ograničena ponašanja i interesi, te hiperaktivnost i impulsivnost kod djece su znaci za rano pojavljivanje samopovređivanja, agresije i destruktivnog ponašanja kod ionako visoko rizične grupe. Problemi u ponašanju često se evidentiraju u institucionalnoj skrbi osoba sa

intelektualnim teškoćama (IT) posebno kada su dodatno dijagnostifikovani poremećaji iz spektra autizma (ASD). Postoje indicije da oštećenje kognitivnih funkcija može biti povezano sa problemima u ponašanju.

Lakhan i Kishor (2016) su na uzorku od 104 djece dobi od 3-18 godina pronašli da dob, IQ i intelektualna teškoća imaju određeni stupanj korelacije s problemima u ponašanju, dok spol i nivo intelektualnih teškoća nisu imali bilo koji interaktivni učinak na ponašajne probleme. Istraživanja su pokazala da većina ispitanika sa intelektualnim teškoćama su imali više od jednog problema u ponašanju (Joyce et al., 2001; Lowe et al., 2007), što nas dodatno upućuje da prisutnost problema u ponašanju mora stoga ukazivati na dodatni problem kod intelektualne teškoće i/ili ukazivati na teške životne uvjete (Myrbakka & Tetzchner, 2008), s posebnim implikacijama za zdravstvene, obrazovne i socijalne ustanove. Varijacije u utvrđenoj prevalenci problema u ponašanju ukazuju na potrebu daljnjih istraživanja, koja mogu pomoći u planiranju usluga za osobe sa intelektualnim teškoćama (Lowe et al., 2007).

Einffeld i saradnici (2012) naglašavaju važnost potrebe za istraživačkim studijama o raspodjeli problema u ponašanju kod osoba sa intelektualnim teškoćama, posebno tamo gdje su resursi slabi. Naime, poznato je da osobe s intelektualnim teškoćama imaju širok raspon problema u ponašanju, nekoliko puta veća od općeg zbog čega je nužna rana identifikacija i modifikacija.

ZAKLJUČAK

Svako dijete tokom svog psiho-socijalnog razvoja i odrastanja usvaja prihvatljive i neprihvatljive obrasce ponašanja. Upravo, ti neprihvatljivi obrasci ponašanja nastaju usljed dužeg nedostatka kontakta sa sredinom, posebno djecom istog uzrasta i potreba i kada djeca ne mogu da odaberu identifikacioni uzor tokom svog odrastanja. Kao takvi neprihvatljivi obrasci ponašanja remete zdravu socijalnu interakciju i samim tim uzrokuju probleme u ponašanju. Djeca sa intelektualnim teškoćama pokazuju učestalije probleme u ponašanju od vršnjaka tipičnog razvoja (Baker et al., 2003), upravo zbog teškoća socijalne kompetencije te uticajem porodice i sredine u kojoj se dijete nalazi. Istraživanje je imalo za cilj ispitati učestalost problema u ponašanju djece sa intelektualnim teškoćama u redovnoj školi i ustanovama za specijalni odgoj i obrazovanje te se došlo do sljedećih zaključaka:

- kod preko 80% učenika sa intelektualnim teškoćama u ukupnom uzorku nisu prisutni nepoželjni obrasci ponašanja iz autističnog spektra,
- kod ispitanika koji pohađaju redovnu osnovnu školu utvrđene su visoke vrijednosti na varijabli „Upotreba lijekova“, „Ponašanje usmjereno protiv sebe” i „Stereotipno ponašanje” odnosno ispitanici upravo na ovim varijablama imaju izražene nepoželjne oblike ponašanja,
- kod učenika sa intelektualnim teškoćama u ustanovama za specijalni odgoj i obrazovanje uočeni su visoki rezultati na varijablama „Upotreba lijekova“, „Ponašanje usmjereno protiv sebe”, „Stereotipno ponašanje” i „Sklonost hiperaktivnom ponašanju” odnosno na ovim varijablama ispitanici imaju izražene nepoželjne oblike ponašanja,

- ne postoji statistički značajna razlika u problemskom ponašanju između djece sa intelektualnim i razvojnim teškoćama u redovnom sistemu obrazovanja u odnosu na ustanove za specijalni odgoj i obrazovanje niti na jednoj promatranoj varijabli
- Pojava nepoželjnog ponašanja može se spriječiti direktnim uticajem na njegove uzroke, te usmjeravanjem djece da svoje potrebe zadovoljavaju na društveno prihvatljiv način. Važno je usmjeriti se na promjenu okoline u kojoj dijete odrasta, aktivnu uključenost svih službi u zajednici, odgojno-obrazovne ustanove te porodice djeteta kako bi se uklonile prepreke i razvilo socijalno prihvatljivo ponašanje.

LITERATURA

- Adams, K., & Dunsmuir S. M. (2009). Functional Behaviour Assessment Addressing Severe, Complex and Enduring Needs. *Educational and Child Psychology*, 26(4), 146-160.
- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K. A., Edelbrock, C., & Low, C. (2003). Pre-school children with and without development delay: behavior problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(Pt4-5), 217-230. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00484.x>
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cooper, V., Emerson, E., & Glover, G. (2014). *Early intervention for children with learning disabilities whose behaviours challenge*. Chatham, UK: The Challenging Behaviour Foundation.
- Davies, L., & Oliver, C. (2013). Age related prevalence of aggression and self-injury in persons with an intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 764-775. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.10.004>
- Davies, L. E., & Oliver, C. (2016). Self-injury, aggression and destruction in children with severe intellectual disability: Incidence, persistence and novel, predictive behavioural risk markers. *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 291-301. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.003>
- Dmitrović, P. (2005). *Metodika inkluzivnog obrazovanja*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Istočno Sarajevo.
- Došen, A., & Beail, N. (2007). European perspective in Development of the Care of Mental Health in Person with Intellectual Disabilities. In J. Frey Škrinjar, R. Fulgosi-Masnjak, A. Wagner Jakab, & E. Jelić (Eds.) *6th European Congress of Mental Health in Intellectual Disability*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Emerson, E., & Einfeld, S. L. (2011). *Challenging behaviour*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Einfeld, S. L., Stancliffe, R. J., Gray, K. M., Sofronoff, K., Rice, L., Emerson, E., & Yasamy, M. T. (2012). Interventions provided by parents for children with intellectual disabilities in low and middle income countries. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(2), 135-142. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00678.x>
- Horner, R. H., Carr, E. G., Strain, P. S., Todd, A. W., & Reed, H. K. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 423-446. <https://doi.org/10.1023/a:1020593922901>
- Igrić, Lj., Fulgosi-Masnjak, R. (1991). *AAMD skala adaptivnog ponašanja - Priručnik*. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
- Joyce, T., Ditchfield, H., & Harris P. (2001) Challenging behaviour in community services. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(2), 130-138. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00331.x>
- Krug, D. A., Arick, J. R., & Almond, P. J. (2008). *Autism screening instrument for education planning ASIEP-3*. Education Company.

- Lakhan, R., & Kishore, M. T. (2018). Behaviour Problems in Children with Intellectual Disabilities in a Resource-Poor Setting in India - Part 1: Association with Age, Sex, Severity of Intellectual Disabilities and IQ. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), 43-50. <https://doi.org/10.1111/jar.12278>
- Lowe K., Allen D., Jones E., Brophy S., Moore K., & James W.(2007) Challenging behaviours: prevalence and topographies. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(Pt8), 625-636. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00948.x>
- McDougal, J. L., Nastasi, B. N., & Chafolneas, S. M. (2005). Bringing research into practice to intervene with young behaviorally challenging students in public school settings: evaluation of the behavior consultation team (bct) project. *Psychology in the Schools*, 42(5), 537-551. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20090>
- Myrbakka, E., & Tetzchner, V. S. (2008) Psychiatric disorders and behavior problems in people with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 29(4), 316-332. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.06.002>
- Silov, A. (2015). *Nepoželjna ponašanja djece*. <https://www.rivrtici.hr/zbornik-nepozeljna-ponasanja-djece>.
- Smith, B.J., Fox, L. (2003). *Systems of service delivery: A synthesis of evidence relevant to young children at risk of or who have challenging behavior*. Center for Evidence-based Practice: Young Children with Challenging Behavior. <http://ohiofamilyrights.com/Reports/Special-Reports-Page-4/Systems-of-Service-Delivery-A-Synthesis-of-Evidence-Relevant-to-Young.pdf>
- Zigman, W. B., Krinsky-McHale, S. J., Schupf, N., Urv, T. K., & Silverman, W. (2018). Adaptive Behavior Change, Mild Cognitive Impairment and Dementia in Down Syndrome: Case Classification Using the Adaptive Behavior Scale. In V. P. Prasher (Ed.), *Neuropsychological Assessments of Dementia in Down Syndrome and Intellectual Disabilities* (pp. 99-122). Springer International Publishing.

MOTIVACIJA POSLODAVACA INTEGRATIVNIH RADIONICA ZA ZAPOŠLJAVANJEM OSOBA OŠTEĆENA VIDA

MOTIVATION OF EMPLOYERS IN INCLUSIVE WORKSHOPS FOR HIRING VISUALLY IMPAIRED INDIVIDUALS

Valerija KULIĆ¹, Tina RUNJIĆ²

¹Osnovna škola Dragutina Tadijanovića, Zagreb, Republika Hrvatska

²Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Osobe s invaliditetom susreću se s mnogim preprekama na tržištu rada, a među njima su osobe oštećena vida posebno izazovna skupina. Mnoge zemlje donose zakone i politike s ciljem poticanja zapošljavanja osoba s invaliditetom, no unatoč tim naporima, i dalje postoje brojne prepreke koji ometaju njihovo uključivanje u radnu snagu. Predrasude i stavovi poslodavaca, nepristupačnost okoline te nedostatak prilagođenih radnih mjesta samo su neki od izazova. U Republici Hrvatskoj, kao jedan od oblika zapošljavanja osoba s invaliditetom pod posebnim uvjetima rada, ističe se model integrativne radionice. Temeljni cilj ovog istraživanja je razumjeti strukturu faktora koji motiviraju poslodavce da otvore integrativne radionice. Drugi cilj bio je istražiti faktore motivacije koji potiču poslodavce na zapošljavanje osoba s oštećenjem vida u integrativnim radionicama. U ovom istraživanju je sudjelovalo 15 (62.5%) poslodavaca integrativnih radionica, koji su evidentirani na popisu Zavoda za vještačenje, profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom. Za potrebe istraživanja konstruiran je novi upitnik pod nazivom „Motivacija poslodavaca integrativnih radionica“. Prikupljeni podaci su analizirani uz pomoć računalnog statističkog programa SPSS 23.0 primjenom odgovarajuće statističke metodologije. Rezultati istraživanja ukazuju da ekonomski faktor ima najveći utjecaj na motivaciju poslodavaca za otvaranjem integrativnih radionica u usporedbi s društvenim i intrinzičnim faktorima. Nadalje, istraživanje ukazuje da poslodavci visoko valoriziraju tvrde vještine i prethodno radno iskustvo kada razmišljaju o zapošljavanju osoba oštećena vida. Ovi zaključci sugeriraju na važnost financijske podrške i subvencija od strane države koje pozitivno utječu na otvaranje integrativnih radionica. Također, ulaganje u obrazovanje, tiftelohničku obuku te stjecanje praktičnog iskustva predstavljaju ključne faktore za povećanje konkurentnosti osoba s oštećenjem vida na tržištu rada.

Ključne riječi: integrativne radionice, motivacija poslodavaca, osobe oštećena vida

ABSTRACT

Individuals with disabilities encounter various challenges within the job market, and among them, those with visual impairments pose a particularly demanding group. Many countries enact laws and policies to encourage the employment of disabled individuals, but despite these efforts, there continue to be numerous obstacles that hinder their integration into the workforce. Prejudices and employers' attitudes, environmental inaccessibility, and a shortage of adapted workspaces are just a few of the issues. In the Republic of Croatia, one noteworthy form of employment for disabled individuals under special conditions is the model of inclusive workshops. Primary goal of this study was to comprehend the structural factors that motivate employers to open inclusive workshops. Second aim of this study was to determine the factors that contribute to employers'

motivation to employ visually impaired individuals within their inclusive workshops. This study involved 15 (62.5%) employers from inclusive workshops, all listed with the Institute for expert evaluation, vocational rehabilitation, and employment of people with disabilities. For the study's purposes, a new questionnaire called "Employer motivation in the context of inclusive workshops" was developed. The collected data underwent analysis using the SPSS 23.0 software, utilizing appropriate statistical methodologies. The study's results indicate that employers are primarily motivated by economic factors when it comes to opening inclusive workshops, surpassing social and intrinsic factors. Furthermore, the research demonstrates that employers highly value hard skills and prior work experience when considering hiring visually impaired individuals in inclusive workshops. These findings underscore the importance of state-provided financial support and subsidies to encourage the establishment of inclusive workshops. Additionally, to enhance the competitiveness of visually impaired individuals in the job market compared to the broader population of people with disabilities, investment in education, assistive technology training, and the cultivation of practical experience are essential.

Ključne riječi: inclusive workshops, employer motivation, visually impaired individuals

PRIMJENA KINEZITERAPIJE I ORTOPEDSKIH POMAGALA NAKON MOŽDANOG UDARA: PRIKAZ SLUČAJA

APPLICATION OF KINESIOTHERAPY AND ORTHOPEDIC AIDS AFTER STROKE: CASE REPORT

Melis MLADINEO BRNIČEVIĆ¹, Valentina VUČINIĆ²

¹Pravni fakultet Sveučilišta u Splitu, Split, Republika Hrvatska

²Kineziološki fakultet u Splitu, Split, Republika Hrvatska

Prikaz slučaja

APSTRAKT

Cilj prikaza slučaja je predočiti uspješnost rehabilitacijskih postupaka kod osoba sa preboljelim moždanim udarom. Moždani udar je prvi uzročnik smrtnosti u Hrvatskoj i drugi u svijetu. Moždani udar nastaje kao posljedica poremećaja cirkulacije koja dovodi do moždanog infarkta ili moždanog krvarenja. U rehabilitaciji osoba s moždanim udarom koriste se postupci neuroplastičnosti mozga, testovi za procjenu oštećenja, kineziterapijski postupci i primjena ortotičkog tretmana. U radu je prikazan slučaj adolescenta s preboljelim moždanim udarom. Uspješno su provedeni rehabilitacijski postupci koji su rezultirali punom povratku u aktivni svakodnevni društveni život.

Ključne riječi: moždani udar, rehabilitacija, kineziterapijski postupci, ortotika

ABSTRACT

The aim of the case presentation is to present the success of rehabilitation procedures in people with stroke. Stroke is the first cause of death in Croatia and the second in the world. A stroke occurs as a result of a circulatory disorder that leads to a cerebral infarction or cerebral hemorrhage. Brain neuroplasticity procedures, damage assessment tests, kinesitherapy procedures and application of orthotic treatment are used in the rehabilitation of people with stroke. The paper presents the case of an adolescent with a stroke. Rehabilitation procedures were successfully carried out, resulting in a full return to active daily social life.

Keywords: stroke, rehabilitation, kinesitherapy procedures, orthotic

UVOD

Svjetska zdravstvena organizacija (WHO) definirala je moždani udar kao brzo razvijajuće kliničke znakove žarišnog poremećaja cerebralne funkcije, koji je uzrokovan prekidom dotoka krvi u mozak do kojeg dolazi zbog pucanja krvne žile ili blokadom ugruška. Prema svjetskoj zdravstvenoj organizaciji svake godine 15 milijuna ljudi doživi moždani udar. Moždani udar i ozljede mozga dovode do neprogresivnih lezija koje doprinose ograničenoj pokretljivosti zglobova. Kod moždanog udara to su pareza, spasticitet i kontraktura koje uzrokuju nepokretnost zglobova.

Populacija zahvaćena moždanim udarom često je starija koja uz lezije ima dodatna zdravstvena oboljenja kao što su reumatoidni artritis i osteoartritis, što dodatno

pogoršava stanje i smanjuje opseg pokreta. Ostali mogući uzroci smanjene pokretljivosti su: heterotropnaosifikacija, povišen tonus mišića, neotkriveni prijelom, bol i nesuradljivost pacijenta (Webster & Murphy 2017).

Neuroepidemiološka istraživanja su dokazala kako su, medicinski i javnozdravstveni problem upravo cerebrovaskularne bolesti. Od cerebrovaskularnih bolesti moždani udar je najzastupljeniji kod odrasle populacije koji uzrokuje onesposobljenost, te predstavlja prvi uzrok invalidnosti i smrtnosti u Hrvatskoj, a u svijetu je drugi vodeći uzrok smrtnosti.

Moždani udar nastaje kao posljedica poremećaja cirkulacije koja dovodi do moždanog infarkta ili moždanog krvarenja. Nakon nastanka moždanog udara trećina pacijenata se potpuno oporavi s nekim lakšim posljedicama, kod trećine pacijenata je prisutna trajna invalidnost što znači da ovise o drugoj osobi, a kod trećine pacijenata dolazi do smrtnog ishoda odmah nakon moždanog udara. Ovisno o tome koja je strana pogođena moždanim udarom, koliko su nastala oštećenja jaka, kakvo je opće stanje pacijenta možemo zaključiti da je svaki moždani udar drugačiji.

Tokom oporavka pacijenta važnu ulogu ima obitelj i prijatelji koji su važna potpora, kao i medicinski tim. Moždani udar utječe na fizičko i mentalno zdravlje pacijenta. U početku je bitno postaviti dijagnozu i krenuti sa liječenjem, nakon toga treba utvrditi koji čimbenici su bili rizični koji su pogodovali u nastanku moždanog udara (Antončić i sur., 2013). Posljedice koje se javljaju nakon moždanog udara: oštećenje mišićno–koštanog sustava (hemiplegija i hemipareza), poremećaj koordinacije i balansa, oštećenje motoričkih osjeta, oštećenje govora i komunikacije i spastičnost (Bašić Kes i Demarin, 2014).

Rehabilitacija

Glavni cilj rehabilitacije je postići funkcionalnost psiholoških, socijalnih i fizičkih kapaciteta radi uspješne reintegracije u društvo i povratak svakodnevnom životu i aktivnostima. Zbog neuroloških deficita koji nastaju kao posljedica moždanog udara, rehabilitacija treba započeti što ranije jer oporavak možemo najbrže postići u prva tri mjeseca od nastanka. Rehabilitacija također treba početi što prije kod pacijenata koji su u komi, zbog pasivnog razgibavanja kako bi se spriječilo nastanak kontraktura i pravilnog pozicioniranja. Pasivna rehabilitacija je važna zbog prevencije dekubitusa i razvoja pneumonije kod ležećih pacijenata (Demarin, 2001).

Nakon moždanog udara pacijenti često imaju određene posljedice kao što su funkcionalna ograničenja u kretanju i oštećenje percepcije, pa je bitno da u liječenju sudjeluje tim medicinskih stručnjaka koji su uključeni u liječenje i rehabilitaciju kao što su: specijalist fizijatar, fizioterapeut, kineziterapeut, neurolog, logoped i radni terapeut. Medicinski tim stručnjaka obrađuje pacijenta kako bi mogli odrediti stupanj oštećenja i smanjenje aktivnosti te izrađuju plan i počinju sa rehabilitacijskim programom.

Ovisno o lokalizaciji oštećenih moždanih regija, dokazano je da susjedne regije mogu preuzeti funkciju oštećenih. Za oporavak nakon moždanog udara postoje bitni patološki mehanizmi: (1) Djelovanjem na toksine, hranjive tvari i ravnotežu kisika dolazi do spontanog oporavka unutar 3 – 6 mjeseci pomoću redukcije lokalnih čimbenika i (2) Neuroplastičnost mozga: Koristi ili izgubi (funkcije koje se ne koriste, gube se), specifičnost podražaja (vrsta funkcije određuje neuroplastičnost), ponavljanje

podražaja, intenzitet podražaja, vrijeme trajanja podražaja, značajnost podražaja (koliko je pojedinac za podražaj motiviran), dob (neuroplastičnost opada sa dobi, ali traje cijeli život), transfer (neuroplastičnost koja je posljedica jednog podražaja za pojedinu funkciju može pojačati oporavak i funkcija koje su uz iste povezane), interferencija (neuroplastičnost koja je posljedica određenog položaja može doći i u koliziju s ostalim funkcijama)“ (Bašić Kes i Demarin, 2014).

Kineziterapija

Kineziterapija koristi pokret kao terapiju. Važna je kod mobilizacije postojećih fizioloških mehanizama i funkcija, kao i u liječenju i prevenciji patoloških stanja (Kosinac i Vlak, 2021). Kao osnovni čimbenik za što uspješniju provedbu kineziterapije je motivacija, koja je u mnogim slučajevima upitna zbog smetnji u ponašanju i smetnjama u percepciji. Teška invalidnost koja nastaje nakon preboljenog moždanog udara je pokazatelj da kod potpunih hemiplegija nema veliki funkcionalni niti estetski učinak, već samo preventivni učinak zbog pasivnog razgibavanja.

Liječenje moždanog udara može biti uspješno ako se započne na vrijeme dok još nije nastupio razvoj kontraktura i nisu nastale patološke promjene u napetosti mišića. Kod motoričkih funkcija proces oporavka i ponovnog uspostavljanja je spor (Dubravica, 2001). Kineziterapijske procedure poboljšavaju i uspostavljaju motornu kontrolu radi smanjenja povišenog mišićnog tonusa, uspostavljaju pokrete za svakodnevni život i sprečavaju nastanak kontraktura. Nakon što se završi početna procjena za pacijenta se individualno određuje plan kineziterapije, koja će poticati pacijenta na aktivnost. Kineziterapija započinje jednostavnijim vježbama i polako se uključuju složenije ovisno o mogućnostima pacijenta (Physiopedia, 2020.).

Da bi se postavili jasni ciljevi u akutnoj, subakutnoj i kroničnoj fazi nakon moždanog udara, mora se uzeti u obzir ukupna ocjena funkcijskog stanja da bi se odredili kratkoročni i dugoročni ciljevi. Evaluacija stanja pacijenta na početku rehabilitacije bi se trebala provoditi jednom tjedno, da bi se mogao pratiti proces oporavka te kao mjerilo za određivanje daljnjih ciljeva i postupaka (Schnurrer et al., 2015).

Ortotika

Ortoza je egzoskeletno pomagalo izrađeno u skladu s biomehaničkim principom ljudskog pokreta i kretanja povezano sa patologijom uz koju je vezana. Postoje individualno izrađene ortoze i gotove konfekcijske ortoze. Modifikacijska konfekcijskih ortoza radi ortotičar i prilagođava je individualnim potrebama pacijenata, one su gotovi ili polugotovi proizvod u različitim veličinama za različite patologije. Individualne ortoze su pomagala koje izrađuje ortotičar na temelju uzetih mjera gipsanim zavojem, skeniranih 3D mjera i uzimanjem cirkularnih A – P i M – L mjera, te ih izrađuje sukladno patologiji. Individualne dijelimo na statičke, dinamičke i progresivne ortoze. Statičke ortoze su krute i imobiliziraju jedan zglobov ili više zglobova i pri tome ne dopuštaju nikakvu kretanju. Najčešće su korištene nakon prijeloma i ozljeda živaca u postoperativnoj fazi. Statičke ortoze imaju sposobnost prevladavanja teškog spasticiteta i mogućnost da ravnomjerno rasporede pritisak između svih kontaktnih točaka. Dinamičke ortoze se još nazivaju i funkcionalne, one omogućuju određeni opseg pokreta u jednom zglobov ili u više zglobova. Dizajnirane su tako da u sebi sadrže zglobov

koji može i ne mora imati oprugu. Koriste se za pomoć kod kretanja gdje je prisutna mišićna slabost i neadekvatno stvaranje sile jednog mišića ili stvaranje prevelike sile mišića sa antagonistom. Ortoza može pružiti korektivnu silu preko zgloba kako bi potaknula normalno kretanje i ravnotežu agonista sa antagonistom. Progressivne ortoze sadrže neelastične komponente koje primjenjuju silu preko spoja kako bi držale krajeve ekstremiteta za poboljšanje opsega pokreta kod pasivnog zgloba.

Ortoze mogu biti privremene i trajne. Privremene se koriste kao sastavni dio liječenja, a trajne se primjenjuju kod trajne onesposobljenosti dijela tijela. Prije samog uzimanja mjera za ortoza treba uzeti u obzir klinička načela kojima će se voditi prilikom uzimanja mjere i izrade ortoze: očekivani cilj koji želimo postići, tok rehabilitacije, uzeti u obzir temeljnu patologiju, neurosenzorna stanja, funkcionalno stanje, biomehaniku ekstremiteta i kontralateralnu dominaciju. Nakon prikupljanja potrebnih podataka odlučuje se o načelima dizajna, komponentama, odabir materijala, oblika i konture.

U mnogim stanjima se očekuje kratkotrajno nošenje ortoze kako bi se pomoglo pacijentu u napredovanju kroz odgovarajuće faze rehabilitacije. Svaka nova faza rehabilitacije zahtjeva modificiranje ili zamjenu ortoze kako bi se napravila prekretnica u rehabilitaciji. Kod funkcionalne ortoze trebamo uzeti u obzir unutarnje sile segmenta ekstremiteta kojeg tretiramo kao i primjenu vanjskih sila koje će djelovati na ekstremitete ovisno o nivou aktivnosti u svakodnevnom životu.

Postizanje najboljih rezultata zahtjeva timski pristup koji uključuje ortotičare, radne terapeute i fizioterapeute i liječnike specijaliste (Webster & Murphy, 2017).

Glavne funkcije ortoza su: rasterećenje, korekcija, fiksacija i kompenzacija.

Primjena ortotike nakon moždanog udara

Moždani udar i ozljeda mozga često se kompliciraju razvojem gornjeg sindroma motornog neurona. Kombinacijom uzimanja oralnih atispazmodika, kineziterapijom, gipsom, ortozom i primjenom botoksa djeluje se na prevenciju i liječenje stanja nakon moždanog udara. Primjenjuju se i kirurški zahvati za smanjenje spastičnosti ili neurektomije i opuštanje tetiva. Ako se radi o spontanom neurološkom oporavku, onda se radi i o komplikacijama koje se pojavljuju, a to su spasticitet i rigidnost, oštećenje motoričke kontrole, sinkinezija i nepokretljivost (Webster & Murphy, 2017).

Ortotički tretman počinje testiranjem tonusa, spasticiteta i refleksa, manualni mišićni test (MMT), testiranje aktivnog opsega pokreta (AROM) i pasivni raspon pokreta (PROM), promatranje ravnoteže, uspravnog stava, stojećeg položaja i hoda.

Prije propisivanja i izrade ortoze nakon moždanog udara, treba se postaviti jasno definirani ciljevi, kao npr. pomoć terapeutu u rehabilitaciji bolesnika, pri čemu ortoza služi kao dodatni par ruku za poboljšanje posture. Ciljevi mogu biti i specifični kao što su: poboljšanje faze zamaha i razmaka od tla, faza stava, stabilnost, kontroliranje ili sprečavanje deformiteta kao što je ekvino varus na nožnom zglobu i stopalu ili rekurvatum u koljenu. Nakon moždanog udara komplikacija se javlja kod gornjih ekstremiteta kao disfunkcija (Lee et al., 2020.).

Ortotika gornjih ekstremiteta zahtjevan je i dinamičan segment ortotičke prakse zbog složenosti koordiniranih pokreta ruke i šake. Ortoze su prilagođene funkcionalnom statusu i potrebama pacijenta, preporučuju se za pravilno pozicioniranje i omogućavanje izvedbe željenih pokreta.

Anatomija i biomehanika gornjih ekstremiteta se značajno razlikuje od drugih segmenata tijela jer ima manje mekog tkiva, imaju manje potrebe za snagom, pokreti su brži i precizniji, povećani su osjetilni zahtjevi (Webster & Murphy, 2017.).

Izbor ortoze ovisi o funkcionalnim ciljevima koje želimo postići sa gornjim ekstremitetom, kao i težinu ozljede i vrstu distribucije raspona zglobova oštećene kretnje, to predstavlja kompromis između imobilizacije i funkcije kako bi se vratila normalna biomehanika.

Ortoze za donje ekstremitete se koriste kod pacijenata za liječenje spuštenog stopala ili slabosti dorzifleksora koja je vidljiva u fazi zamaha u hodu. Za kontrolu hoda koristi se ortoza za nožni zglob i stopalo (AFO), kontrola plantarne fleksije u početnom stavu i normalan zamah nožnih prstiju u fazi zamaha, zbog čega dolazi do sprečavanja spoticanja i posrtanja.

PRIKAZ SLUČAJA

Ispitanik je adolescent D. R. rođen 2002. godine.

Osobna anamneza: Rođen je iz druge uredne trudnoće i urednog poroda. Psihomotorni razvoj uredan. Češće je imao upale grla i ambulantno je liječio upalu pluća dvije godine prije nastalog moždanog udara, osim toga nije bolovao od drugih bolesti, sportaš.

Obiteljska anamneza: Majka je preminula 2007. godine zbog raka debelog crijeva, živi sa tatom i bratom koji nemaju zdravstvenih tegoba niti pozitivne osobne anamneze. U 7. mjesecu 2018. hospitaliziran u KB Mostar zbog povišene tjelesne temperature, grlobolje i kašlja, četvrtog dana boravka u ustanovi razvoj masnicama po potkoljenicama – sumnja na dijagnozu leukocitoklastičnog vaskulitisa, devetog dana boravka razvoj poremećaja stanja svijesti uz desnostranu hemiplegiju – hitnom dijagnostičkom obradom utvrđen intracerebralni hematoma lijevo frontalno, zatim intubiran i prebačen u KBC Split na daljnju obradu i liječenje. Obradom u KBC Split postavljena je dijagnoza na sistemsku bolest sistemski lupus – ekstubiran dvanaesti dan. Započeta je terapija lijekovima za sistemski lupus po protokolu, pulsne doze kortikosteroida, ciklofosfamid, rituksimab.

Klinički status prije početka rehabilitacije

U antigravitacijskim testovima održava gornje i donje ekstremitete, tonus mišića desne ruke i noge povišen, hipotrofija mišića desne ruke i noge. GMS desne šake i stopala oslabljeni. Fina motorika desne šake zaostaje, šaka uglavnom u semifleksiji. Pun opseg kretnji u kukovima i lijevom koljenu. Reducirana dorzifleksija desnog gležnja, plantarna fleksija potpuna. Diskretno spušteno lijevo rame, denivelirana zdjelica u lijevo.

Samostalno hoda uz cirkumdukciju desne noge, ali bez aktivne dorzifleksije, zbog čega stopalo u hodu visi, rekurvatum desnog koljena, ne trči, nema odskoka, stoji na lijevoj nozi i kratkotrajno uz kompenzaciju zdjelice i trupa kratko na desnoj. Čučanj ne može izvesti do kraja zbog nestabilnosti. Na petu lijeve noge se postavlja, na petu desne noge se ne postavlja – vidljiva kontrakcija mišića.

Lasegue obostrano negativan, Patrickov test obostrano negativan. U testovima koordinacije i ravnoteže lateralizacija u desnu stranu.

Kontraktura desnog ramena, lakta i ručnog zgloba

Ortotički tretman

Opskrbljen zglobnom ortozom individualne izrade za lakat i ručni zglob i zglobnom ortozom za nožni zglob i stopalo koje nosi svakodnevno. Prvi tretman stacionarne rehabilitacije proveo u Krapinskim toplicama od 24.09.2018. do 21.12.2018., nakon toga nastavlja provedbu fizikalne terapije tri puta tjedno u privatnoj praksi uz terapeuta.

Rezultati

Primjena ortoze za donji ekstremitet uz kineziterapijske procedure dovele su do uspješne rehabilitacije koja rezultira zadržavanjem stopala u neutralnom položaju, jačanje mišića potkoljenice i natkoljenice paretične noge, te hod bez spoticanja. Primjena ortoze za gornji ekstremitet uz kineziterapijske procedure dovela je do pravilnog pozicioniranja ručnog zgloba u ortozi i sprečavanja razvitka nastale kontrakture. S obzirom da je rehabilitacija bila usmjerena na što brži oporavak hoda, gornji ekstremitet funkcionalno nije puno napredovao, te je pacijent krenuo u tretman Botoxa kako bi se pokušala dobiti što veća funkcionalnost.

Podržava načela i preporuke koje su sadržane u Izvješću konsenzusne konferencije o ortotičkom liječenju moždanog udara, koje je objavilo Međunarodno društvo za protetiku i ortotiku (ISPO) 2004. godine. National Health Service Quality Improvement Scotland (NHSQIS) objavili su da ciljane vježbe uz uporabu AFO ortoze nakon moždanog udara se treba primjenjivati kao prioritet da bi se postiglo kliničko poboljšanje, uz to da preporuke koje sadrži nisu opće prihvaćene u cijeloj Škotskoj. U ovom radu je dokazan uspjeh uz samu primjenu AFO ortoze za bitan napredak u hodu. Kasnijim uključivanjem kineziterapijskih postupaka utvrđeno je bitno poboljšanje aktivnog svakodnevnog života.

ZAKLJUČAK

Cilj prikaza slučaja je predočiti uspješnost rehabilitacijskih postupaka kod osoba sa preboljelim moždanim udarom. Moždani udar je prvi uzročnik smrtnosti u Hrvatskoj i drugi u svijetu. Moždani udar nastaje kao posljedica poremećaja cirkulacije koja dovodi do moždanog infarkta ili moždanog krvarenja. U rehabilitaciji osoba sa moždanim udarom koriste se postupci neuroplastičnosti mozga, testovi za procjenu oštećenja, kineziterapijski postupci i primjena ortotičkog tretmana.

U radu je prikazan slučaj adolescenta sa preboljelim moždanim udarom. Uspješno su provedeni rehabilitacijski postupci koji su rezultirali punom povratku u aktivni svakodnevni društveni život.

Uz rehabilitaciju je uključen ortotički tretman koji je dokazao da je jednako bitan kao i rehabilitacija u samom početku. Pravilnim pozicioniranjem ekstremiteta u ortozi prevenira se razvoj kontrakture i aktivira se potrebna muskulatura koja daje bolje rezultate tokom rehabilitacije.

LITERATURA

- Antončić I., Dunatov S., Tuškan – Mohar L., Bonifačić D., Perković O. i Sošić M. (2013). Sistemska tromboliza akutnog ishemijskog moždanog udara. *Medicina Fluminensis*, 49(4), 454-462.
- Bašić Kes, V. i Demarin, V. (2014). *Moždani udar*. Zagreb: Medicinska naklada.
- Demarin, V. (2001). *Moždani udar: vodič za bolesnike i njihove obitelji*. Koprivnica: Belupo.
- Dubravica, M. (2001). Rehabilitacija nakon moždanog udara. *Medicus*, 10, 107-110.
- Kosinac, Z. i Vlak, T. (2021). *Opća i specijalna kineziterapija*. Zagreb: Medicinska naklada.
- Lee, S. H., Park, G., Cho, D. Y., Kim, H. Y., Lee, J. Y., Kim, S., Park, S. B., & Shin, J. H. (2020). Comparisons between end-effector and exoskeleton rehabilitation robots regarding upper extremity function among chronic stroke patients with moderate-to-severe upper limb impairment. *Scientific reports*, 10(1), 1806. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-58630-2>
- Physiopedia. (2020). *Fugl–Meyer Assessment of Motor Recovery after Stroke*. https://www.physio-pedia.com/index.php?title=Fugl-Meyer_Assessment_of_Motor_Recovery_after_Stroke&oldid=321784
- Schnurrer, L., Vrbanić, T., Avancini Dobrović, V. i Kadojić, M. (2015). Smjernice za rehabilitaciju osoba nakon moždanog udara. *Fizikalna i rehabilitacijska medicina*, 27(3-4), 237-269.
- Vučinić V. (2020). *Primjena kineziterapije i ortopedskih pomagala nakon moždanog udara: prikaz slučaja* (Diplomski rad). Split: Sveučilište u Splitu, Kineziološki fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:221:628403>
- Webster, J., & Murphy, D. (2017). *Atlas of Orthoses and Assistive Devices* (5th Edition). <https://shop.elsevier.com/books/atlas-of-orthoses-and-assistive-devices/webster/978-0-323-48323-0>

OBRAZOVANJE UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU OD INTEGRACIJE DO INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

EDUCATION OF STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES FROM INTEGRATION TO INCLUSIVE EDUCATION

Erika BALOG

Subotica, Srbija

Stručni rad

APSTRAKT

Specifičnost inkluzivnog obrazovanja ogleda se u tome što ono predstavlja potpuno uključivanje učenika sa smetnjama u sistem školovanja, što podrazumeva i redovne škole. Naglasak je na podsticanju njihovog optimalnog razvoja kroz skup pedagoških mera, kojima je cilj da prepoznaju i uklone prepreke u procesu uključivanja. Drugim rečima, istorija obrazovanja te dece prešla je dug put – od početne segregacije do uočavanja potrebe prilagođavanja obrazovnog sistema u cilju podsticanja optimalnog razvoja svakog učenika. Ovakav pristup, koji se naziva inkluzivno obrazovanje, predstavlja poželjan oblik ponašanja i delovanja za savremeno društvo.

Ključne reči: inkluzivno obrazovanje, segregacije, integracije

ABSTRACT

The specificity of inclusive education lies in its complete integration of students with disabilities into the education system, which includes regular schools. The emphasis is on promoting their optimal development through a set of pedagogical measures aimed at recognizing and removing barriers in the inclusion process. In other words, the history of education for these children has come a long way – from initial segregation to recognizing the need to adapt the education system to promote the optimal development of each student. This approach, known as inclusive education, represents a desirable form of behavior and action for contemporary society.

Keywords: inclusive education, segregation, integration

UVOD

Sama ideja obrazovanja učenika sa smetnjama u redovnim školama nije nova. Kod nas i u svetu već dugi niz godina postoji praksa integrisanja učenika sa smetnjama u razvoju a koji pohađaju redovne škole, ali je važno napomenuti i prikazati kako se ona razvijala. U savremenoj stručnoj literaturi nailazimo na razlikovanje pojma integracije, prostog fizičkog uključivanja u redovne škole, u odnosu na pojam inkluzivnog obrazovanja. Mnogobrojni autori ističu pozitivne strane inkluzivnog obrazovanja i preporučuju njegovu primenu, pa se tako u stručnoj literaturi više ne postavlja pitanje da li, već kako treba realizovati inkluzivno obrazovanje. Inkluzivno obrazovanje u redovnim školama se suočava sa mnogobrojnim problemima. Organizacija nastave u takvom tipu ustanova zasniva se na sistemu pedagoških principa, među kojima je i princip individualizacije, koji podrazumeva odabir odgovarajućih metoda, oblika rada i nastavnih sredstava prema specifičnostima učenika. Ipak, u tradicionalnoj praksi redovnih škola, prisutno je zanemarivanje principa individualizacije a, s druge strane, dominacija principa

očiglednosti, koji podrazumeva da se znanja usvajaju putem čula, i to prvenstveno putem čula vida i sluha, zbog čega se ona nazivaju intelektualnim. Dakle, ako je u pedagoškoj teoriji i praksi zastupljena teza o tome da se proces usvajanja znanja odvija prevashodno preko čula vida i sluha, postavlja se pitanje šta se dešava sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju sposobnosti jednog od ovih čula, odnosno, senzorne smetnje.

Fokus interesovanja ovog rada je na razvoj inkluzivnog obrazovanja u školama u koju su uključeni učenici koji imaju, prema uvidu u školsku dokumentaciju, senzorne smetnje u razvoju sposobnosti vida i sluha različitog stepena. Iz tog razloga, termine inkluzivno obrazovanje i obrazovanje učenika sa senzornim smetnjama u redovnim školama, korišćemo kao sinonime. Obrazovanje nekih od ovih učenika odvija se prema individualnom obrazovnom planu, od kojih neki podrazumevaju i prilagođene, ali i izmenjene standarde. Poštovanje različitosti zasnovano je na uočavanju toga šta ona predstavlja, a tu se suočavamo sa neiscrpnim nizom kvaliteta. Različitost se ne odnosi samo na specifične odlike ličnosti i njene pojedine segmente (bilo da je reč o oštećenjima, smetnjama ili posebnim sposobnostima i talentima), već, šire posmatrano, i na uslove odrastanja (Havelka, 2000). Obrazovanje svakog učenika, a ne samo obrazovanje učenika sa smetnjama, treba da bude organizovano tako da prihvata i poštuje, ali i da podstiče razvoj specifičnog sklopa ličnosti kao neponovljive celine. U tome leži ključ za razumevanje načina na koji će obrazovni sistem jednako da uključi, ali i podrži razvoj svakog učenika.

RAZVOJ IDEJE O INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Istorija razvoja obrazovanja učenika sa smetnjama obeležena je sporom promenom društvene svesti o tome da njihova posebnost, koja proizilazi iz smetnji, nije prepreka za uspešno uključivanje u obrazovanje i društvo. Smetnje za potpunu integraciju ovih učenika u obrazovni proces (i u redovne škole), ali i druge segmente društvenog života, posledica su odnosa koji zajednica ima prema osobama sa smetnjama, neretko zasnovanog na njihovoj marginalizaciji i izopštavanju.

Donošenje i usvajanje zajedničke osnove za dalji razvoj inkluzivnog obrazovanja novijeg je datuma i predstavlja plod dugog istorijskog procesa, koji u sebi sažima promene društvenih vrednosti. Različitosti opšteg razvoja uslovljene su konkretnim društveno-istorijskim prilikama pojedinačnih zemalja, te je nemoguće izdvojiti jedan univerzalan tok. Kao ilustracija jedne od mogućih obrazovnih politika, izdvaja se način na koji se ideja o obrazovanju dece sa smetnjama menjala u SAD-u i Evropskoj uniji. Kada je reč o razvoju inkluzivnog obrazovanja u SAD-u, već tokom ranog XX veka nastavnici su počeli da uviđaju značaj uvažavanja razlika među učenicima i u njima prepoznaju obrazovni potencijal, što je dovelo do stvaranja posebnih učionica u redovnim školama u SAD-u, gde je radio nastavni kadar specijalno obučen da se stara o đacima sa smetnjama. Iako sporadično realizovani, ovi projekti bili su veoma značajni za dalji razvoj ideja o uključivanju učenika sa smetnjama u redovne škole. Sprovodili su se u saradnji sa porodicama učenika, pa je i društvo počelo da uviđa da je obrazovanje univerzalna potreba svakog deteta, bez obzira na smetnju koju ima. Stavovi zajednice su se menjali u pozitivnom smeru tokom dvadesetih godina prošlog veka, budući da su prosvetni radnici sve više uviđali važnost obrazovanja i društvene pomoći učenicima sa smetnjama. Ipak, đaci sa smetnjama su u to vreme bili i dalje smeštani u specijalne

institucije, jer je postojalo uverenje, čvrsto ukorenjeno kod roditelja, da im samo takav tip ustanova može pružiti svu neophodnu pomoć (Grove, 2012).

Postavljanjem zakonske osnove, princip inkluzivnog obrazovanja počeo je ozbiljnije da se sprovodi tokom devedesetih godina prošlog veka, kad su mnoge redovne škole otvorile vrata i učenicima kojima je potrebna društvena podrška. Sve do 1997. godine u SAD-u je i dalje bila važeća norma da se učenici sa smetnjama izdvajaju u specijalna odeljenja, pa su izmene i dopune Zakona o obrazovanju osoba sa invaliditetom iz 1997. godine bile usmerene na ovu praksu, pružajući garancije za kvalitetno obrazovanje osoba sa invaliditetom. Od tada se postepeno razvija praksa u kojoj se učenici sa smetnjama u SAD-u sve više uključuju u redovne škole. Ipak, inkluzivno obrazovanje još uvek nije potpuno, iako u današnje vreme oko 90% ove dece pohađa redovnu školu (Grove, 2012). Bitno je naglasiti pravilo kojeg se u SAD-u pridržavaju – ne odbacujte inkluziju pre nego je probate, što govori da je neophodno isprobati različite nivoe inkluzije za konkretno dete, a tek se u poslednjem koraku odlučiti za specijalno odeljenje ili školu. Kriterijumi uspešnosti inkluzije određuju se kroz akademsko i vanakademsko napredovanje. Ta dva aspekta nemaju istu težinu prilikom donošenja odluke da li je za neko dete inkluzija moguća ili ne, budući da škola ne može da odbije uključivanje deteta sa smetnjama u razvoju u redovno odeljenje, koristeći argumente da ono ne napreduje dovoljno u svom učenju, ukoliko mu taj proces donosi samopoštovanje, učenje socijalnih veština, napredovanje u komunikaciji sa vršnjacima i odraslima, kao i učenje onoga što doprinosi njegovom celokupnom razvoju. U tom smislu dovoljno je naučiti ponešto od predviđenog programa, pa da se inkluzija smatra adekvatnom (Rajović, 2004).

Paralelno sa promenama u obrazovanju učenika sa smetnjama, koje su se kretale od pohađanja specijalnih škola ili specijalnih odeljenja do inkluzivnog obrazovanja, koje je omogućilo uključivanje u redovne škole, tekle su i promene kad je reč o stavovima ljudi prema učenicima kojima je potrebna društvena podrška, tako da je u današnje vreme ne samo sasvim uobičajeno već i društveno poželjno da učenici sa smetnjama pohađaju redovnu školu (Grove, 2012).

Evropska unija već dugi niz godina (od 1990. godine) razmatra, na nivou globalno značajnih strategijskih planova, način na koji treba usmeravati standarde kvalitetnog obrazovanja, uključujući tu i pitanje inkluzivnog obrazovanja. Jedan od pokazatelja kvaliteta koji se odnosi na napredak u ovoj oblasti predstavlja podatak da, prema nekim istraživanjima, u Evropskoj uniji svega 2% dece sa smetnjama svoje obrazovanje stiče u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju (Rajović, 2008).

Prikaz razvoja inkluzivnog obrazovanja u SAD-u i Evropskoj uniji ukazuje da taj proces kontinuirano traje. Iako većina zemalja prati trendove, podstičući uključenost učenika sa smetnjama u razvoju u redovne škole i odeljenja, njihov procenat je i u nekima od njih nedovoljno visok. Takva slika karakteristična je i za obrazovanje učenika sa smetnjama u Srbiji.

OD INTEGRACIJE DO INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA UČENIKA SA SMETNJAMA

Istorijski razvoj ideje obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju išao je od integracije do inkluzivnog obrazovanja, koje danas predstavlja jedan od osnovnih zahteva i izazova sa kojima se obrazovni sistemi i društvo uopšte suočavaju.

Inkluzivno obrazovanje podrazumeva ne samo jednaku dostupnost obrazovanja već pravo na kvalitetno obrazovanje čini i jednu od osnovnih odlika njegove demokratičnosti (Dimitrijević, 2010). To znači da nije dovoljno samo otvoriti redovne škole učenicima sa smetnjama u razvoju, već je potrebno da oni u potpunosti, a prema sopstvenim mogućnostima, budu uključeni u obrazovni proces. Inkluzija nije mesto, već metod obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju, koje ima za cilj da ovoj grupi učenika obezbedi najmanje restriktivno okruženje za razvoj, učenje i socijalizaciju (McDonel et al., 2002, prema Rajović, 2004). Pitanje kvalitetne i celovite uključenosti učenika sa smetnjama u sistem obrazovanja je najsloženiji zahtev koji se postavlja pred naše društvo. Zbog toga što se ne može posmatrati kao prosta, fizička uključenost u redovna odeljenja ili škole, potrebno je napraviti razliku između pojma integracije i inkluzivnog obrazovanja.

Ideja o obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju prvobitno je razmatrana u okviru takozvanog medicinskog modela, u kojem su se smetnje tretirale kao nedostatak učenika. Samim tim, u obrazovanju se polazilo od smetnje, razmišljalo se o njenim posledicama koje se moraju prevazići, a nedostaci nadoknaditi, pa je dominantan način obrazovanja predstavljao izdvojeni sistem. Obrazovanje učenika sa smetnjama odlikovalo se segregacijom, koja se pravdala najboljim interesom deteta i obezbeđivanjem njegove sigurnosti (Armstrong et al., 2010).

Iako je nastao paralelno sa razvojem ideje o ljudskim pravima, pokret za uključivanje učenika sa smetnjama u redovne škole još uvek nije značio i razumevanje suštine tog uključivanja u odnosu na učenika. Zato se o njemu govori kao o pokušaju integracije, odnosno, fizičkog uključivanja đaka sa nedostacima u redovne škole, bez suštinskog prilagođavanja ili menjanja obrazovnog sistema. Značaj pokreta je nemerljiv, budući da je otvorio put ka takozvanom socijalnom modelu posmatranja specifičnosti učenika sa smetnjama, koji se bavi mogućnostima za njihovo obrazovanje i načinima uključivanja u društvo. U okviru socijalnog modela javlja ideja o tome da društvo pretvara smetnju u prepreku za učenika, i to u meri u kojoj se prema njemu odnosi kao prema problemu. Samim tim se pred zajednicu postavlja zadatak da sistemski odgovori kako bi se obezbedilo puno uključivanje svih učenika u obrazovni proces (Golubović i Maksimović, 2008).

Prikazom razvoja ideje obrazovanja učenika sa smetnjama istakli smo osnovne odlike ovog procesa. Na prvom mestu, to su neprepoznavanje mogućnosti obrazovanja da utiče na optimalni razvoj dece sa smetnjama, kao i stav da je smetnja kazna, loš znak. Dalje se tokom civilizacijskog razvoja javila ideja o pomaganju osobama sa smetnjama, ali ona najčešće nije išla dalje od milosrđa (pomaganje slabima i nemoćnima) (Tremblay, 2007). Tek se u novije vreme, što je blisko povezano sa istraživanjima u društvenim naukama, posebno u pedagogiji i psihologiji, otkriva razvojni potencijal obrazovanja za razvoj ličnosti.

Iz tog razloga se promena ideje o obrazovanju učenika sa smetnjama može posmatrati kao kretanje od marginalizacije (nevidljivost za bilo koji sistem obrazovanja) do segregacije (odvajanje u škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju). Iako segregacija predstavlja pomak u odnosu na marginalizaciju, jer po prvi put uključuje decu sa smetnjama u proces obrazovanja, ona je, ipak, često bila predmet kritika. U literaturi se često navodi da škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju nekada jesu najbolje rešenje, jer odluka o načinu pružanja kvalitetnog obrazovanja uvek treba

da bude rukovođena najboljim interesom deteta (Jablan i Kovačević, 2008). U ovim školama rade usko specijalizovani stručnjaci, a sama sredina je takva da se deca nalaze među vršnjacima sa istim ili sličnim iskustvima u razvoju (Tremblay, 2007).

Na temelju kritike segregacije, ali i na bazi novih tendencija u obrazovanju, javio se zahtev za uključivanjem učenika sa smetnjama u redovne škole. Ideja je podrazumevala njihovo prilagođavanje tom tipu ustanova (Kavkler, 2003). U tom smislu, integracija se prvobitno odnosila na manje grupe učenika, čije su smetnje procenjene u odnosu na mogućnosti njihovog prilagođavanja redovnim školama.

Integracija, dakle, predstavlja uključivanje učenika u sistem redovnih škola kakav jeste, bez njegove suštinske promene. Očekivanja su usmerena na potencijale učenika, roditelja, kao i njihove kapacitete, ali bez međusobnog prilagođavanja sistema učenicima sa smetnjama. S druge strane, inkluzivno obrazovanje fokus premešta na sistem redovnih škola, koji različitim rešenjima, pedagoškim merama, strukturalnim i organizacionim promenama odgovara na specifične potrebe učenika sa smetnjama (Dimitrijević, 2010). Suštinska razlika između integracije i inkluzivnog obrazovanja leži u očekivanjima i zahtevima koji se stavljaju pred učesnike u obrazovnom sistemu. U slučaju integracije, sistem nema odgovornost, budući da se ne menja, ali u slučaju inkluzivnog obrazovanja, zahteva se pun angažman kapaciteta obrazovnog sistema, a, pre svega, ljudskih resursa. Razvojna linija obrazovanja učenika sa smetnjama, prikazana kroz teorijske koncepte integracije i inkluzivnog obrazovanja, nosi u sebi različita shvatanja o tome šta predstavlja različitost, odnosno, smetnja. Samim tim, postoje distinkcije u pogledu toga koje mogućnosti za obrazovanje, optimalni razvoj i uključivanje u društvo ovi modeli pružaju učenicima sa smetnjama u razvoju.

Suština navedenih shvatanja (medicinski i socijalni model) jeste u određenju onoga šta smetnja predstavlja i kakva se intervencija na osnovu toga predlaže (Skidmore, 2004). Prvobitno se na nedostatke gledalo kao na barijere za obrazovanje, odnosno, pohađanje redovnih škola, a, samim tim, i punu uključenost osoba sa smetnjama u društvo. Promena u savremenom shvatanju jeste u tome da se smetnje posmatraju u kontekstu sposobnosti i potencijala ličnosti kao celine. U tom smislu se ne negira postojanje barijera za puno uključivanje u obrazovanje i društvo, ali se one nameću kao odgovornost ustanovama i smeštaju u socijalni kontekst (Richards & Armstrong, 2015). Sistem obrazovanja kreira se tako da uočava i uklanja prepreke koje se javljaju prilikom uključivanja učenika sa smetnjama u raznovrsne aktivnosti. Tako se iz obrazovanja učenika sa smetnjama isključuje poseban tretman, već se programi, standardi, ishodi, praćenje i evaluacija osmišljavaju u okviru jedinstvenog obrazovnog sistema. Obrazovanje učenika sa smetnjama u redovnim školama predstavlja neprekidan proces pružanja podrške, u skladu sa sposobnostima učenika (Taylor, 1997). Inkluzivno obrazovanje je kontinuirano traganje za načinima na koje može da se odgovori na različitost. Takvim postupanjem obezbeđuje se potpuno uključivanje osoba sa smetnjama u društvo. Samim tim, inkluzivno obrazovanje, shvaćeno u najširem smislu, predstavlja korak do inkluzivne zajednice/društva (Corbett, 2001). Inkluzija nije proces tipa „sve ili ništa“, već je potrebno stalno istraživati mogućnosti da se ona realizuje, jer ona je „tip kulture“ ne samo u okviru škole već i društva u celini (Rajović, 2004).

Prednosti inkluzivnog obrazovanja prevladavaju nedostatke proste integracije, stručnoj literaturi poznate još od 70-ih godina XX veka. Tada je bila uočena potreba da, u cilju stvaranja povoljne socijalne klime za uključivanje učenika sa smetnjama, treba razmisliti

o pripremi redovnih škola i alternativama u sistemu obrazovanja u odnosu na specifične odlike samog deteta. Zagovornici inkluzije smatraju da ovakav model obrazovanja utiče pozitivno na sve učenike – prisustvo učenika sa smetnjama u razvoju predstavlja agens oplemenjivanja atmosfere škole, ostali učenici se uče altruizmu, više cene ono što im se pruža (Kunc, 1992, prema Rajović, 2004).

Obrazovanje učenika sa smetnjama danas je tesno povezano sa inkluzivnim obrazovanjem, koje je kao proizvod dugotrajnog istorijskog razvoja, rezultiralo prepoznavanjem, uvažavanjem i podsticanjem mogućnosti obrazovanja učenika sa smetnjama. Zbog toga se inkluzivno obrazovanje može odrediti na osnovu definicije Karagiannisa i Stejnbeke (Karagiannis et al., 2000) kao praksa uključivanja svih učenika, bez obzira na talenat, poteškoće, smetnju i socio-ekonomsko poreklo, u redovne škole i razrede, uz napomenu da je to uključivanje određeno mogućnošću da se odgovori na sve njihove individualne potrebe. Inkluzivno obrazovanje predstavlja veliki izazov za redovne škole, jer zahteva njihovo suštinsko prilagođavanje. Zato je važno razmotriti eventualne teškoće koje se uočavaju prilikom uključivanja učenika sa smetnjama u redovne škole (Booth & Ainscow, 2010).

ZAKLJUČAK

Inkluzivno obrazovanje karakteriše verovanje da je moguće da učenici sa smetnjama budu jednako uključeni u iste programe kao i đaci iz redovnog sistema obrazovanja. Dobrobiti takvog koncepta vide se u vršnjačkim odnosima, odnosno, prilici da se proces socijalizacije vrši u grupi sa decom iste starosne dobi, umesto u onoj formiranoj prema smetnjama. Pri pomenu reči inkluzija neizostavno se nameće pitanje koliko je svaki pojedinac, koji sebe smatra pripadnikom većinskog dela zajednice, spreman da prihvati osobu koja se po nečem bitnom razlikuje i prizna je ravnom po pravima. Pitanje je i koliko svako od nas želi da, sa pozicije sa koje uočava nečije smetnje, uloži napor ne bi li došao u poziciju da uoči razlike, posebno one nastale zbog iskustava koje uslovljavaju različitosti, koje se zbog toga mogu posmatrati i kao prednosti. S obzirom na to da promena perspektive – sa uočavanja smetnji na uočavanje razlika, a sa uočavanja prepreka na uočavanje prednosti u smislu dobiti od procesa njihovog prevazilaženja – podrazumeva ulaganje određenog napora i može biti i veoma zahtevna, prirodna je pojava otpora. Čini se da nema diskusije na temu inkluzije, koja neće pokrenuti pitanje o velikim otporima koji postoje u svakom od nas.

LITERATURA

- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education international policy and practice*. London: SAGE Publications.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2010). *Priručnik za inkluzivni razvoj škole*. Beograd: Save the Children i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education* (1st edit.). New York: RoutledgeFarmer.
- Dimitrijević, Ž. (2010). Posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje – zakonodavni okvir Srbije. *Socijalna misao*, 17(2), 175-184.
- Golubović, Š. i Maksimović, J. (2008). Uloge i zadaci učitelja u procesu inkluzivnog obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, LIV(1-2), 49-56.

- Grove, A. (2012). *The History of Inclusion: Educating Children with Disabilities*. <http://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/66803-brief-legal-history-of-inclusion-in-special-education/>.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Jablan, B. i Kovačević, J. (2008). Obrazovanje u redovnim školama i školama za decu ometenu u razvoju: zajedno ili paralelno. *Nastava i vaspitanje*, (1), 43-55.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (2000). Rationale for Inclusive Schooling. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Kavkler, M. (2003) Uključivanje dece sa posebnim. *Nastava i vaspitanje*, 52(5), 594-605
- Rajović, V. (2004). *Psiho-socijalne determinante razvoja i učenja mentalno retdirane dece*. Beograd: Institut za psihologiju
- Rajović, V. (2008). Problemi kompetentnosti nastavnika za inkluzivno obrazovanje ka evropskom kontekstu razvijanja kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje. U Š. Alibabić i A. Pejatović (ur.), *Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija* (str. 245-258). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Richards G., Armstrong F. (2015). *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms: Key issues for new teachers* (2nd edit.). London: Routledge,
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The Dynamic of School Development*. Open University Press.
- Taylor, G. (1997). Community building in schools: Developing a circle of friends. *Educational and Child Psychology*, 14(1), 45-50
- Tremblay, P. (2007). *Special Needs Education Basis: Historical and Conceptual Approach*. Montenegro: Tivat.

STAVOVI NASTAVNIKA I ODGAJATELJA PREMA INKLUZIJI DJECE SA TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

ATTITUDES OF TEACHERS AND OTHER PROFESSIONALS TOWARDS INCLUSION IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL INSTITUTIONS

Amerisa BJELAK, Ana PETROVIĆ, Elna ALIĆ, Melisa ČAJTINOVIĆ,
Amila MUJEZINOVIĆ

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

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Jednu od glavnih prepreka inkluzivnog obrazovanja predstavljaju stavovi nastavnog i drugog stručnog osoblja prema inkluzivnom obrazovanju. Cilj rada je bio utvrditi stavove odgajatelja, nastavnika i drugih stručnih saradnika prema inkluzivnom obrazovanju. Istraživanjem je bilo obuhvaćeno ukupno 44 ispitanika, oba spola, sa područja Bosne i Hercegovine zaposlenih u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama i osnovnim školama. Za ispitivanje stavova primijenjena je SACIER-R skala sa ukupno 15 varijabli koje se odnose na lični stav prema invaliditetu kao i stavove prema djeci i učenicima sa posebnim potrebama. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavno i drugo stručno osoblje ima umjereno negativne stavove prema inkluzivnom obrazovanju u predškolskim ustanovama i osnovnim školama. Rezultati istraživanja su pokazali da ne postoji razlika u stavovima ispitanika u odnosu na profil nastavnog i drugog stručnog osoblja i vrstu ustanove u kojoj su zaposleni.

Ključne riječi: inkluzija, nastavno osoblje, učenici sa posebnim potrebama

ABSTRACT

One of the main obstacles to inclusive education represent the attitudes of teaching and other professional staff towards inclusive education. The aim of the research paper was to determine the attitudes of educators, teachers and other professional associates towards inclusive education. The research included a total of 44 respondents, both sex from the territory of Bosnia and Herzegovina employed in preschool educational institutions and primary schools. The SACIER-R scale was used to examine attitudes with a total of 15 variables related to personal attitudes towards disability as well as attitudes towards children and students with special needs. The research results show that teachers and other professional staff have moderately negative attitudes towards inclusive education in preschool institutions and primary schools. The results of the research showed that there is no difference in the respondents' attitudes in relation to the profile of professional staff and the type of institution where they are employed.

Keywords: inclusion, teachers, children with special needs

UVOD

Inkluzivno obrazovanje ima za cilj da maksimizira obrazovno iskustvo djece sa teškoćama u razvoju u redovnim školama i ne odnosi se samo na pristup obrazovanju djece sa teškoćama u razvoju nego podrazumijeva reformu za podršku raznolikosti

učenika (Van Steen & Wilson, 2020). Europska agencija za razvoj obrazovanja u području posebnih potreba definira 4 temeljne vrijednosti prijeko potrebne za inkluzivno obrazovanje, a to su: vrednovanje različitosti učenika, podržavanje svih učenika, suradnje te kontinuirani osobni profesionalni razvoj (Bouillet i Bukvić, 2015). Koncept inkluzivnog obrazovanja sve odgojno-obrazovne ustanove stavlja pred nove zadaće u kojima se uloga učitelja i nastavnika mijenja u skladu sa zahtjevima obrazovnih politika. Stavovi uvjetuju ponašanje ljudi, a formiraju se na temelju različitih faktora. U kontekstu inkluzivnog odgoja i obrazovanja pozitivni stavovi učitelja i nastavnika prema implementaciji i provođenju inkluzije ključna je pretpostavka za uspješan proces inkluzije na razini školske prakse (Karampatić-Brčić i Viljac, 2018). Iako je proces inkluzije kroz međunarodne dokumente opće prihvaćen (UNESCO, UN), istraživanja u odnosu na stavove nastavnog osoblja prema inkluziji su i dalje jedna od najznačajnijih istraživačkih tema. Pregledom meta-analitičkih studija koje se odnose na stavove nastavnog osoblja prema inkluzivnom obrazovanju možemo zaključiti da stavovi nastavnog osoblja utiču na ponašanje unutar učionice (Mohamad, 2020) i njihovu samoefikasnost (Yada, Leskinen, Savolainen, & Schwab, 2022). Cilj rada je ispitati stavove nastavnog osoblja prema inkluzivnoj edukaciji i utvrditi da li postoje razlike u stavovima nastavnog osoblja u odnosu na ustanovu u kojoj su zaposleni i profil stručnjaka.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Jednostavni slučajni uzorak je uključio ukupno 44 ispitanika predškolskih odgajatelja, nastavnika i drugih stručnih saradnika, oba spola, zaposlenih u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama sa područja Tuzle, Jajca i Maglaja. Uzorak ispitanika je uključio ispitanike različite dobi i dužinom radnog staža. Ispitanici su uključili nastavno osoblje zaposleno u redovnim osnovnim školama i predškolskim ustanovama odgoja i obrazovanja.

Mjerni instrument

Ispitivanje je obuhvatilo ispitivanje ličnog osjećaja ili nivoa ugone prilikom druženja sa osobama sa invaliditetom, prihvatanje učenika sa različitim potrebama i zabrinutosti oko implementacije inkluzije primjenom SACIE-R skale (The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised scale, Forlin et al., 2011). SACIE-R skala je uključila ukupno 15 varijabli, od toga 5 varijabli vezanih za lični doživljaj invaliditeta, 5 varijabli stavova prema inkluzivnoj edukaciji i 5 varijabli vezanih za zabrinutost nastavnika, odgajatelja i drugog osoblja vezanih za inkluzivnu edukaciju.

Način provođenja istraživanja

Nakon određivanja predmeta i ciljeva istraživanja, istraživači su se pismenim putem obratili ustanovama u kojima je planirano ispitivanje nastavnog osoblja. Po odobrenju istraživanja u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama, istraživači su na osnovu dostavljenih spiskova uposlenika izvršili slučajni odabir ispitanika uzorka. Sljedeća faza istraživanja je obuhvatila provođenja ispitivanja na uzorku ispitanika, administraciju i

unošenje dobivenih rezultata, a potom obradu podataka. Prilikom metode obrade podataka korišten je SPSS 21. for Windows.

REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati istraživanja obuhvataju prikazivanje dobivenih podataka metodom deskriptivne i inferencijalne statističke analize. Za prikazivanje podataka uzorka i varijabli istraživanja korišteni su deskriptivni parametri (frekvencije, procenti), dok za prikazivanje razlika u stavovima ispitanika korištena je metoda univarijantne analize varijanse (ANOVA) i t-test.

Tabela 1. Spol ispitanika
Table 1. Gender of sample

| Spol | N | % |
|--------|----|-------|
| Muško | 7 | 15.9 |
| Žensko | 37 | 84.1 |
| Ukupno | 44 | 100.0 |

U Tabeli 1. prikazani su rezultati deskriptivne statistike koji se odnose na spol ispitanika. Od ukupnog broja ispitanika 84.1% (N = 37) je ženskog spola, dok je 15.9% (N = 7) muškog spola.

Tabela 2. Ustanova ispitanika
Table 2. Institution of sample

| | N | % |
|---------------|----|-------|
| Vrtić | 22 | 50.0 |
| Osnovna škola | 22 | 50.0 |
| Ukupno | 44 | 100.0 |

U Tabeli 2. prikazani su rezultati deskriptivne statistike koji se odnose na ustanovu ispitanika u kojoj je zaposlen. Od ukupnog broja ispitanika (N = 44), 50% (N = 22) ispitanika radi u vrtiću, dok drugih 50% (N = 22) ispitanika radi u osnovnoj školi.

Tabela 3. Radno iskustvo ispitanika
Table 3. Work experience of sample

| | N | % |
|--------------------|----|-------|
| Manje od 5 godina | 14 | 31.8 |
| Od 5 do 10 godina | 12 | 27.3 |
| Od 10 do 15 godina | 6 | 13.6 |
| Od 15 do 25 godina | 4 | 9.1 |
| 25 god i više | 8 | 18.2 |
| Ukupno | 44 | 100.0 |

U Tabeli 3. prikazani su rezultati deskriptivne statistike koji se odnose na radno iskustvo ispitanika. Od ukupnog broja ispitanika (N = 44), 31.8% (N = 14) ispitanika ima radno iskustvo manje od 5 godina, 27.3% (N = 12) ispitanika ima radno iskustvo od 5 do 10 godina, 13.6% (N = 6) ispitanika ima radno iskustvo od 10 do 15 godina, 9.1% (N = 4)

ispitanika ima radno iskustvo od 15 do 25 godina, te 18.2% (N = 8) ispitanika ima 25 godina i više radnog iskustva.

Tabela 4. Zanimanje ispitanika
Table 4. Profile of sample

| | N | % |
|----------------------------|----|-------|
| Odgajatelj | 14 | 31.8 |
| Profesor razredne nastave | 8 | 18.2 |
| Pedagog-psiholog | 4 | 9.1 |
| Profesor predmetne nastave | 10 | 22.7 |
| Drugo stručno osoblje | 8 | 18.2 |
| Ukupno | 44 | 100.0 |

U Tabeli 4. prikazani su rezultati deskriptivne statistike koji se odnose na zanimanje ispitanika. Od ukupnog broja ispitanika (N = 44), 31.8% (N = 14) ispitanika su odgajatelji odnosno profesori predškolskog odgoja i obrazovanja, 18.2% (N = 8) ispitanika su profesori razredne nastave, 9.1% (N = 4) ispitanika su pedagozi-psiholozi, 22.7% (N = 10) ispitanika su profesori predmetne nastave, 18.2% (N = 8) ispitanika su bili drugo stručno osoblje, odnosno zanimanja edukator-rehabilitator, logoped, medicinska sestra i socijalni radnik.

Tabela 5. Stavovi nastavnog osoblja o inkluziji
Table 5. Attitudes of teachers and other professionals towards inclusion

| Varijabla | Izrazito se ne slažem | | Ne slažem se | | Slažem se | | Izrazito se slažem | |
|--|-----------------------|-------|--------------|-------|-----------|-------|--------------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Teško prevladavam prvi šok prilikom susreta sa osobama sa težim tjelesnim oštećenjem | 22 | 50.00 | 15 | 34.10 | 7 | 15.90 | - | - |
| Bojim se pogledati osobu sa invaliditetom ravno u lice | 30 | 68.20 | 14 | 31.80 | - | - | - | - |
| Sklon/a sam tome da kontakti sa osobom sa invaliditetom budu kratki i završe što prije | 25 | 56.80 | 18 | 40.90 | 1 | 2.30 | - | - |
| Osjećao bih se užasno ako bih stekao invaliditet | 12 | 27.30 | 11 | 25.00 | 19 | 43.20 | 2 | 4.50 |
| Bojim se pomisli da bih mogao biti osoba sa invaliditetom | 10 | 22.70 | 11 | 25.00 | 20 | 45.50 | 3 | 6.80 |
| Učenici koji imaju problema sa komunikacijom, govorom i izražavanjem svojih misli trebaju biti u redovnoj nastavi (školi/vrtiću) | 1 | 2.30 | 7 | 15.9 | 17 | 38.60 | 19 | 43.20 |
| Učenici koji često padaju na ispitima i imaju loše ocjene trebaju pohađati redovnu školu | 3 | 6.80 | 4 | 9.10 | 25 | 56.80 | 12 | 27.30 |
| Učenicima kojima je potrebno prilagoditi nastavni plan i program trebaju biti u redovnoj školi | 2 | 4.50 | 9 | 20.50 | 18 | 40.90 | 15 | 34.10 |

Tabela 1. nastavak**Table 2. continuation**

| | | | | | | | | |
|--|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|
| Učenci koji imaju problema sa pažnjom trebaju biti u redovnoj školi | 1 | 2.3 | 7 | 15.90 | 24 | 54.50 | 12 | 27.30 |
| Učenci koji koriste drugačije komunikacijske tehnologije (Braille ili znakovni jezik) trebaju biti u redovnoj školi | 2 | 4.50 | 14 | 31.80 | 14 | 31.80 | 14 | 31.80 |
| Zabrinut sam da će se moje radno opterećenje povećati ako u razredu imam učenika sa posebnim potrebama | 10 | 22.70 | 14 | 31.80 | 16 | 36.40 | 4 | 9.10 |
| Zabrinut sam da će mi biti teško posvetiti odgovarajući pažnju svim učenicima u inkluzivnom razredu | 4 | 9.10 | 20 | 45.50 | 16 | 36.40 | 4 | 9.10 |
| Bojim se da ću biti pod većim stresom ukoliko imam učenike sa posebnim potrebama u svom razredu | 8 | 18.2 | 20 | 45.50 | 13 | 29.50 | 3 | 6.80 |
| Zabrinut sam da učenici sa posebnim potrebama neće biti prihvaćeni od strane vršnjaka u razredu | 7 | 15.90 | 18 | 40.90 | 13 | 39.5 | 6 | 13.6 |
| Zabrinut sam za izvođenje nastave u inkluzivnom razredu jer nemam znanja i vještine potrebne za rad sa učenicima sa posebnim potrebama | 9 | 20.50 | 11 | 25.00 | 21 | 47.70 | 3 | 6.80 |

U Tabeli 5. prikazani su rezultati deskriptivne statistike u odnosu na varijable procjene. U odnosu na predstavljene rezultate istraživanja i varijable u odnosu na lični doživljaj invaliditeta 15.9% (N = 7) ispitanika je potvrdilo da teško prevlada početni stres kada se suoči sa osobom sa invaliditetom, ali se ne slažu se sa tvrdnjom da imaju problem osobu sa invaliditetom gledati ravno u lice. Većina ispitanika, odnosno 56.8% (N = 25) ispitanika se izrazito ne slaže i 40.9% (N = 18) se ne slaže sa tvrdnjom da su skloni tome da kontakt sa osobom sa invaliditetom završe što prije. Više od polovine ispitanika su izjavili da se ne bi osjećali užasno ako bi stekli invaliditet, odnosno 27.3% (N = 12) ispitanika je odgovorilo na datu tvrdnju sa „izrazito se ne slažem“ i 25.0% (N = 11) ispitanika je odgovorilo „ne slažem se“. Suprotno tome, 45.5% (N = 20) njih se boji pomisliti da bi mogao biti osoba sa invaliditetom.

Slične rezultate istraživanja o prisustvu negativnih stavova prema inkluziji djece sa teškoćama u razvoju prikazuju autori Lyra, Koullapi i Kalogeropoulou (2023) navodeći da učitelji u redovnim školama doživljavaju negativne osjećaje poput straha, nesigurnosti, odbojnosti ili ignoriranja invaliditeta, a posljedično i prema učenicima sa teškoćama u razvoju.

Kada je u pitanju inkluzija učenika sa posebnim potrebama, 2.3% (N = 1) ispitanika se izrazito ne slaže i 15.9% (N = 7) ispitanika se ne slaže učenici koji imaju problema sa komunikacijom, govorom i izražavanjem svojih misli trebaju biti u redovnoj nastavi (školi/vrtiću), kao i djeca koja imaju problema sa pažnjom. Kada su u pitanju učenici kojima je potrebno prilagoditi nastavni plan i program, 4.5% (N = 2) ispitanika se izrazito ne slaže i 20.5% (N = 9) ispitanika se ne slaže da isti trebaju pohađati redovnu školu. Od ukupnog broja ispitanika (N = 44), 4.5% (N = 2) ispitanika se izrazito ne slaže

i 31.8% (N = 14) ispitanika se ne slaže da učenici koji koriste drugačije komunikacijske tehnologije (Braille ili znakovni jezik) trebaju biti u redovnoj školi. Najpozitivniji stavovi su izraženi prema učenicima koji često padaju na ispitima i imaju loše ocjene. Prikazani rezultati su u skladu sa prethodnim istraživanjima koji pokazuju da nastavno osoblje ima najpozitivnije stavove prema prihvaćanju učenika s intelektualnim teškoćama ili problemima u ponašanju u svoje razrede (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). Kada su u pitanju zabrinutosti nastavnog osoblja u prikazanim rezultatima je vidljivo da 36.4% (N = 16) njih je zabrinuto da prisustvo djeteta sa teškoćama može uticati na njihovu, dok je 9.1% (N = 4) ispitanika izrazilo izrazitu zabrinutost. Isti procenat ispitanika je pokazao zabrinutost da će mi biti teško posvetiti odgovarajući pažnju svim učenicima u inkluzivnom razredu.

Tabela 6. Razlika u stavovima nastavnog osoblja u odnosu na ustanovu

Table 6. Difference of attitudes toward inclusion related to institution of teachers and other staff

| Ustanova | N | M | SD | SG | t | p |
|---------------|----|---------|---------|---------|-------|-------|
| Vrtić | 22 | 36.4091 | 4.87617 | 1.03960 | 0.498 | 0.621 |
| Osnovna škola | 22 | 35.6818 | 4.80462 | 1.02435 | | |

U Tabeli 6. prikazani su rezultati t-testa parametrijske statistike razlika u stavovima nastavnog osoblja u odnosu na ustanovu u kojoj rade. Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da nema statistički značajne razlike u stavovima nastavnog osoblja u vrtiću odnosu na stavove nastavnog osoblja u osnovnim školama ($p = 0.621$, $p > 0.05$).

Tabela 7. Razlike u stavovima nastavnog osoblja u odnosu na zanimanje ispitanika

Table 7. Difference of attitudes toward inclusion related to profile of teachers and other staff

| | Suma kvadrata | df | Srednji kvadrat | F | p |
|--------------|---------------|----|-----------------|-------|-------|
| Između grupa | 74.259 | 4 | 18.565 | 0.791 | 0.538 |
| Unutar grupe | 915.650 | 39 | 23.478 | | |
| Ukupno | 989.909 | 43 | | | |

U Tabeli 7. na osnovu dobijenih rezultata univarijantne analize varijanse ukupnog rezultata u odnosu na zanimanje ispitanika, utvrđeno je da p-vrijednost za analizu između grupa nije statistički značajna (veća od 0.05), što ukazuje na to da nema značajne razlike između srednjih vrijednosti grupa. Slične rezultate istraživanja Saloviita (2020) nisu pronađene razlike u stavovima nastavnog osoblja u odnosu na kategoriju nastavnika i predmeta koje predaju.

ZAKLJUČAK

Na osnovu predstavljenih rezultata istraživanja možemo zaključiti da nastavno osoblje u predškolskim ustanovama odgoja i obrazovanja i redovnim osnovnim školama pokazuje negativne stavove prema uključivanju djece sa teškoćama u razvoju, posebno prema djeci koja zahtjevaju prilagođavanje nastavnog plana i programa, kao i djecu koja koriste drugačije komunikacijske tehnologije (Braille ili znakovni jezik).

Iako je nastavno osoblje pokazalo pozitivne lične stavove prema osobama sa invaliditetom u pogledu inkluzije i dalje je prisutna zabrinutost o načinu kreiranja

adekvatnih modela rada sa djecom sa teškoćama u razvoju, kao i da uključivanje djece sa teškoćama u razvoju izaziva stres kod nastavnog osoblja. Rezultati istraživanja su pokazali da ne postoje razlike u stavovima ispitanika u odnosu na vrstu zanimanja odnosno profil stručnjaka, kao i na ustanovu u kojoj nastavno osoblje radi (vrtić ili redovna osnovna škola).

U odnosu na predstavljene rezultate možemo zaključiti da postoji potreba i daljeg profesionalnog usavršavanja nastavnog osoblja za uspješno provođenje inkluzivnog procesa, kao i uspostavljanje modela prevencije burnouta i stresa unutar učionice kod nastavnog osoblja koje je u direktnom radu sa djecom sa teškoćama u razvoju.

LITERATURA

- Boulliet, D. i Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(1), 9-23.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Karamatić-Brčić, M. i Viljac, T. (2018). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 13(1), 92-104.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250410001678478>
- Lyra, O., Koullapi, K., & Kalogeropoulou, E. (2023). Fears towards disability and their impact on teaching practices in inclusive classrooms: An empirical study with teachers in Greece. *Heliyon*, 9(5), e16332. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16332>
- Mohamad, N. (2020). Teachers' Attitudes towards Values Across the Curriculum: A Systematic Literature Review. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(5), 1075-1087. <http://dx.doi.org/10.37200/IJPR/V24I5/PR201782>
- Saloviita, T. (2020) Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- van Steen, T., & Wilson, C. (2022). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>

POTREBE I INTERESI OBITELJI DJECE S VEĆIM TEŠKOĆAMA I NJIHOVA POVEZANOST S PODRŠKOM

NEEDS AND INTERESTS OF FAMILIES OF CHILDREN WITH SEVERE DISABILITIES AND THEIR RELATIONSHIP WITH THE FORM OF SUPPORT OBTAINED

Ljiljana PINTARIĆ MLINAR

Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Temeljna svrha prepoznavanja i detaljnog opisa jakih strana (funkcionalnih sposobnosti) kao i izazova ili ograničenja svakodnevnog funkcioniranja djece, mladih, i odraslih osoba s većim razvojnim teškoćama je kreiranje, odnosno konitnuirano praćenje sustava individualizirane podrške. Jake strane i uočeni izazovi u ovisnosti su s podrškom okoline. Obitelji se smatraju izvorom snage i sredstava koje unose u procese odgoja svog djeteta. Da bi se njima prilagodili, neophodno je da pristupi obitelji od rane intervencije nadalje budu individualizirani i fleksibilni i uvijek se fokusiraju na osnaživanje obiteljskog funkcioniranja. Ovaj se rad temelji na analizi roditeljskih potreba i interesa koji su povezani s brigom o djetetu, s percepcijom osobnih interesa te očekivanjima na podršku iz zajednice. Roditelji ili skrbnici djece uključene u različite oblike podrške, popunjavaju Upitnik za istraživanje roditeljskih interesa (originalni naziv „Family Interest Survey“), kasnije Upitnik roditeljskih interesa, a tvrdnje u upitniku se odnose na “rangiranje” prioriteta u odnosu na dijete (9 tvrdnji), na sebe i ostale članove obitelji (11 tvrdnji) i resurse podrške u zajednici (14 tvrdnji). Metodom glavnih komponenti identificirale su se komponente roditeljskih interesa na Upitniku (tvrdnjama slaganja s razinom prioriteta). Temeljem prezentiranih rezultata i njihove argumentacije, kako u inicijalnom istraživanju tako i u usporedbi s preliminarnim podacima ponovljenog istraživanja, možemo uvidjeti povezanost strukture prioriteta roditeljskih interesa usmjerenih prema djetetu, obitelji i očekivanjima od lokalne zajednice s oblikom podrške koju su dobivali. Rezultati upućuju na važnost razumijevanja obiteljskih potreba, evaluaciju oblika podrške uvažavanjem označenih prioriteta obitelji jer produktivna suradnja podrazumijeva obostranu dobrobit.

Ključne riječi: potrebe i interesi roditelja djece s teškoćama, podrška obiteljima

ABSTRACT

When identifying and describing strengths or functional abilities of children, youth and adults with complex needs, as well as limits and challenges in their everyday functioning, fundamental purpose should be creating and continuous monitoring of system of individualized support. However, their strenghts and challenges are dependent of the support they are getting. Families are considered as the source of strength and all kind of resources in the process of their chid rearing. In order to provide them with adequate support it is necessary that every approach to family is individualized and flexible, focused towards empowering family functioning. This paper is based on analysis of family needs and interests which arouse out of care for their children, the perception of their interests in support from others and local community. Parents and caregivers, included in various forms of support, fill in the Family Interest Survey ranging their

interests' or priorities regarding their child (9), other family members (11) and resources of the support form community (14). Using The Principal component analysis (PCA) identified were the components of family interests based on agreement with the statements of the questionnaire. Results obtained and their arguments (both in initial and replicated research preliminary data) suggest that there is a connection between family's priorities in all three domains (child, family and community) and the support they are having. Thus, the results point to the importance of family needs' understanding, the evaluation of support respecting family's identified priorities, which leads to productive cooperation.

Keywords: needs and interests of parents of children with disabilities, support to families

UVOD

Obitelj nije izolirana jezgra, obitelj ovisi o osobnim karakteristikama njenih članova, o uvjetima u kojima živi, međusobnoj interakciji članova, hijerarhiji kao i odnosima između obitelji i šire društvene zajednice. Ona je dio mreže šireg okruženja koje uključuje vanjske članove obitelji, prijatelje, susjede i druge (Herenčić i Mihanović, 2006). Prisutnost djeteta s intelektualnim teškoćama u obitelji, za tu obitelj svakako znači i niz promjena u funkcionalnoj organizaciji i odnosima unutar i izvan obitelji, a ta je situacija još više potencirana ako dijete nije obuhvaćeno nikakvim oblikom sustavnoga izvanobiteljskog tretmana (Teodorović i Levandovski, 1986). Bez obzira na težinu problema na koje obitelj nailazi, važno je za sve članove obitelji da izgrade i zadrže pozitivnu orijentaciju u tretmanu djeteta s teškoćama u razvoju kako u pogledu na život općenito tako i u afirmaciji vlastite ličnosti (Levandovski i Teodorović, 1991). Za uspjeh „pozitivne orijentacije” koje autorice spominju, brojna su svjetska istraživanja dokazala da je on dijelom moguć pod uvjetom da postoje raznovrsni, prihvatljivi i organizirani sustavi podrške ili kako to neki autori nazivaju „osnaživanja”, poticanja razvoja kompetentnosti roditeljstva i slično. Raznovrsnost, ali i pravovremenost, odnosno dostupnost podrške obiteljima djece s intelektualnim i drugim razvojnim teškoćama omogućava roditeljima neophodne izvore učenja novih vještina, međusobnu interakciju i svakako priliku da razjenjuju proživljena emocionalna stanja i zabrinutosti. Ovaj fenomen svakako je originalno protumačen Bronfenbrennerovom teorijom ekoloških sustava (Bronfenbrenner, 1979) u kojoj utvrđuje postavku o razvoju pojedinca koji je pod utjecajem niza povezanih okolinskih sustava, počevši od onog neposrednog okruženja (obitelji) pa sve do „udaljenih“ društvenih sustava i vrijednosti kao što je na primjer kultura. U prikazu evoluiranog teorijskog sustava koji se razvija praćenjem znanstvenih postignuća u ovom području, kako autori navode, „novi model“ ne predstavlja promjenu paradigme (Bronfenbrenner & Morris, 2007) nego više ne perzistira s fokusom na okruženje i postupno se prenosi na proksimalne procese kao pokretače razvoja. Uvodno autori elaboriraju osobine modela koji uključuje četiri glavne komponente: proces, osobu, kontekst i vrijeme, a odnosi među ovim parametrima podrazumijeva njihovu dinamičnost i međusobnu interaktivnost. Uz Bronfenbrennerove varijacije ekoloških modela razvoja i ostali istraživači su se intenzivno bavili analizom sustava, odnosno sistemskim pristupom podršci obiteljima koja određuje razvojni trajektorij djeteta (Guralnick, Hammond, Neville, & Connor, 2008; Bailey i Simeonsson, 1988).

Problem i cilj istraživanja

Obitelji se smatraju izvorom snage i sredstava koje unose u procese odgoja svog djeteta. Da bi se njima prilagodili, neophodno je da pristupi obitelji djece s razvojnim teškoćama, od rane intervencije nadalje, budu individualizirani i fleksibilni i uvijek se fokusiraju na osnaživanje obiteljskog funkcioniranja. Izazov u tom procesu svakako su velika raznovrsnost i varijabilnost potreba obitelji. Za roditelje djece s intelektualnim i drugim razvojnim teškoćama ovo može biti i razlogom da se nisu uspostavili univerzalni i pouzdani klasifikacijski sustavi tih potreba, te u skladu s tim omogućilo i njihovo zadovoljavanje (Berger, 2008). Suvremene teorije o potrebama uključuju i još neke složenije razrade tipova ljudskih potreba (Dover, 2016). Većinu njih povezuju saznanja o izrazito negativnim posljedicama koji nezadovoljavanje potreba može imati u motiviranju pojedinca da aktivno pristupi traženju podrške. Naime, opće je poznato da je zadovoljavanje potreba gotovo uvijek povezano s psihološkom dobrobiti te istraživači razvijaju mnogobrojne tehnike opažanja i razgovora s roditeljima. Osim toga primjenjuju i kreiraju testove, upitnike i liste opažanja ne bi li omogućili roditeljima da dobiju detaljniji uvid u način na koji dijete uči i na koji mu se može osigurati podrška u tome. Stoga je cilj ovog rada analizirati povezanost strukture prioriteta roditeljskih interesa (ili potreba oblikovanih u formi „želja“ koja se odnose na njegovo dijete) dakle usmjerenih prema djetetu, iz perspektive obitelji kao sustava i s obzirom na oblik podrške koju ostvaruju u svojoj neposrednoj okolini. U konačnici je namjera i svrha ovog uvida u rangiranje „želja“ i roditeljskih interesa da ih vodimo u razvoju njihovih vlastitih kompetencija te na taj način osnažujemo.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Istraživanje se provodilo na uzorku roditelja (N = 53) i jednog skrbnika djece sa sumnjom na ili s utvrđenim intelektualnim teškoćama, odnosno većim razvojnim teškoćama (N = 54), obuhvaćene formalnim i neformalnim vidovima podrške¹ u gradu Zagrebu. U uzorku od 54 obitelji, 46 ih je cjelovito (s oba roditelja), 8 je samohranih roditelja; 4 majke s obzirom na školsku spremu završile su osnovnu školu; 30 - srednju, (uglavnom strukovnu); 8 neki oblik više školske spreme, a 12 majki je visoko obrazovano (22 posto). Nije zaposleno 12 majki (22 posto), a 77 % je zaposleno, dok su gotovo svi očevi zaposleni (51; što čini 94 posto), odnosno trojica su u mirovini. Prema obrazovanju 32 su srednjoškolsko obrazovani (vrlo slično kao i majke - na razini strukovne srednje škole); 12 očeva je visokoobrazovanih, 9 na stupnju više školske spreme, a samo jedan otac ima osnovnoškolsko obrazovanje. S obzirom na radno mjesto, 37 posto majki radi u javnim poduzećima, oko 33 posto majki radi kod privatnika, 3,7 posto radi u vlastitom (ili obiteljskom) poduzeću, te isti postotak majki ima status njegovateljice. Nešto je veći postotak zaposlenih očeva (94 posto); sličan postotak roditelja radi u javnom sektoru (33 posto); 14 posto radi u vlastitom poduzeću, 44 posto

¹Pod formalnim vidovima podrške u ovom radu podrazumijevaju se prava na (re)habilitaciju, odgoj i obrazovanje ostvarena u zdravstvenim, rehabilitacijskim i odgojno-obrazovnim ustanovama temeljem mišljenja, rješenja i preporuka nadležnih zakonodavnih tijela dok se pod neformalnim vidovima podrške podrazumijevaju terapijske intervencije u okviru programa nevladinih udruga ili privatnih specijalističkih ordinacija, kabineta i dr.

radi kod privatnika i 4 posto je u mirovini. U prvoj vremenskoj točki ispitivanja, djeca roditelja iz uzroka su bila prosječne starosti mjeseci ($M = 71,6$ mjesec). S obzirom na spol od pedeset četvero djece, bilo je 18 djevojčica i 36 dječaka. Prema dostupnim izvorima, sva su djeca obuhvaćena bilo pravima iz sustava zdravstvene skrbi, bilo pravima iz sustava socijalne skrbi. Pod time podrazumijevamo da su obitelji dobile rješenja prvostupanjskih tijela vještačenja ili su imali nalaze stručnjaka ustanova u kojima su obuhvaćeni odgojem, obrazovanjem i/ili rehabilitacijom. S obzirom na dijagnosticirane teškoće intelektualnog funkcioniranja: jedanaestero ispitanika bilo je s lakšim teškoćama (osmero u dobi do 55 mjeseci starosti, dvoje do 73 mjeseca i jedan u dobi od 89 mjeseci), a ostalih 43 s većim teškoćama, što se u ovom radu odnosi na umjerene, teže i teške stupnjeve intelektualnih teškoća.

Način provođenja istraživanja

Rezultati prezentirani u ovom radu dio su šireg istraživanja koji se razvijaju u formi longitudinalnog istraživanja te se analizira dio rezultata inicijalnog istraživanja, pod naslovom „Učinkovitost kurikularnog sustava procjene i podrške djece s intelektualnim teškoćama“ koji se odnose na analizu odabranih prioriteta (interesa i potreba) roditelja i njihovu ovisnost o obliku podrške u koji je dijete uključeno, a koji se mijenja tijekom odrastanja te je u tijeku nastavak proširenog istraživanja, pod naslovom „Od kvalitetnog probira do kvalitetne podrške obiteljima djece s teškoćama u razvoju“, sa svrhom analiziranja kontinuiteta roditeljskih potreba i primjerenost društvenog odgovora na njih. Inicijalno istraživanje se provodilo u Zagrebu, u okviru suradnje sa specijaliziranom ustanovom za kompleksnu rehabilitaciju djece s većim intelektualnim teškoćama, ustanovama predškolskog odgoja s programima za djecu s teškoćama u razvoju u okviru redovnih vrtića, odnosno s obiteljima i djecom uključenom u tretman Centra za rehabilitaciju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta i u okviru stručnih projekata suradnje Centra s nevladinim udrugama za djecu s teškoćama u razvoju. Navedenim ustanovama, stručnjacima i suradnicima upućen je dopis s opisom istraživanja, njegovom svrhom, načinom provedbe, u skladu s načelima Etičkog kodeksa istraživanja s djecom. Po zaprimljenoj pismenoj suglasnosti Etičkog povjerenstva ustanove i pojedinačnih roditeljskih pristanaka održani su sastanci sa stručnjacima (edukacijskim rehabilitatorima ustanova i udruge) na kojima su im opisane osnovne odrednice istraživanja. Namjerni uzorak formiran je osim zbog ograničenja kao što su to ljudski i materijalni resursi i zbog toga što je prilagođen posebnoj svrsi - ciljevima istraživanja. Ciljevi sveobuhvatnog, šireg istraživanja, bili su analizirati neke funkcionalne adaptivne osobine djece s utvrđenim razvojnim odstupanjima (primarnom dijagnozom intelektualnih teškoća) obuhvaćene različitim oblicima podrške; uzimajući u obzir tijekom rehabilitacijskih tretmana, sociodemografska obilježja obitelji i roditeljske ocjene socijalnog konteksta, zadovoljstva dobivenim informacijama. Kako bi se ostvarila svrha istraživanja, roditelji ili skrbnici djece uključene u različite oblike podrške, osim niza upitnika za prikupljanje popunjavaju Upitnik za istraživanje roditeljskih interesa (*Family Interest Survey*, Bricker & Pretti-Frontczak, 1993, a kasnije Upitnik roditeljskih interesa (1996), a tvrdnje u upitniku se odnose na “rangiranje” prioriteta u odnosu na dijete (11 tvrdnji), na sebe i ostale članove obitelji (9 tvrdnji) i resurse podrške u zajednici (14 tvrdnji) rangiranjem interesa ili označavanjem prioriteta u odnosu na dijete, druge

članove obitelji i lokalnu zajednicu. Podaci za potrebe istraživanja analizirani su, kroz sljedeće pod uzorke:

skupina 1 („posebna“) je skupina djece uključene u institucionalni oblik skrbi (specijalizirana ustanova za kompleksnu rehabilitaciju djece s većim intelektualnim teškoćama i ustanove predškolskog odgoja s posebnim programom za djecu s teškoćama u razvoju)

skupina 2 („nesustavna“) je skupina djece koja do četvrte ili pete godine nisu bila obuhvaćena sustavnim institucionalnim tretmanima (uglavnom borave u obitelji, a povremeno su ih roditelji vodili na neke individualne tretmane)

skupina 3 („patronaža“) je skupina djece s rizičnim čimbenicima razvoja i/ili s utvrđenim razvojnim odstupanjem koja su uključena u program stručne pomoći u obitelji (kao program kojeg provodi ranije spomenuta ustanova)

skupina 4 („formalni i neformalni“ oblici podrške) je skupina djece obuhvaćena nekim vidom formalne podrške, patronažom i programom nevladine udruge

skupina 5 („redovna“) je skupina djece koja su u inicijalnoj točki ispitivanja bila u redovnom vrtiću (desetero djece) odnosno u redovnoj školi (1 učenik djelomično integriran u 1. razred osnovne škole)

Mjerni instrument

Roditelji ili skrbnici popunjavaju **Upitnik za istraživanje roditeljskih interesa** (*Family Interest Survey*, Bricker & Pretti-Frontczak, 1996) kasnije Upitnik roditeljskih interesa). Tvrdnje u upitniku odnose se na “rangiranje” prioriteta u odnosu na dijete (11 tvrdnji), na ostale članove obitelji (9 tvrdnji) i resurse podrške u zajednici (14 tvrdnji). Izbor tvrdnji načinjen je prema nalazima srodnih istraživanja iz osamdesetih godina (npr. *Family Needs Survey*, Bailey & Simeonsson, 1988; *Family Information Preference Inventory*, Turnbull & Turnbull, 1986; *Parent Needs Survey*, Seligman & Darling, 1989; *Prioritizing Family Needs Scale*; Finn & Vadasy, 1988; prema Bricker, Pretti-Frontczak, 1996). Za potrebe ovog rada analizirat će se “rangiranje” prioriteta interese ili potreba u odnosu na dijete.

Metode obrade podataka

U okviru cjelokupnog (šireg) istraživanja, deskriptivnom statistikom prikazane su apsolutne frekvencije po kategorijama svih varijabli, odnosno nizu sociodemografskih obilježja i varijabli tjeka rehabilitacije, a za provjeru značajnosti razlika među skupinama ispitanika (pripadajućih poduzoraka) primijenjena je metoda hi-kvadrat testa za nezavisne uzorke kojom se testira razlika među ispitanicima - pripadnicima poduzoraka. Razlike između uspoređivanih skupina koje se nehomogene po kronološkoj dobi i intelektualnom statusu analizirane su nakon parcijalizacije utjecaja dobi. U ovom radu, diskriminativnom analizom ispitana je razlika među podskupinama uzoraka na skupini tvrdnji (slaganja s razinom prioriteta interesa) usmjerenih prema djetetu, odnosno roditeljskoj percepciji važnosti pojedine „želje“. Kanoničkom korelacijom kao mjerom povezanosti diskriminacijske funkcije i grupne povezanosti (koja se izračunava preko karakterističnih korjenova diskriminacijskih funkcija) definirane su razlike među skupinama u inicijalnoj točki. Funkciju razlike koja je ekstrahirana određuju varijable koje su u značajnoj korelaciji s tom funkcijom, putem diskriminativnih koeficijenta pojedinih varijabli koje sudjeluju u funkciji promjene.

REZULTATI I RASPRAVA

U svrhu testiranja hipoteze o tome da se struktura prioriteta roditeljskih interesa djece s većim intelektualnim teškoćama razlikuje s obzirom na oblik podrške u koje je uključeno dijete, primijenjenim Upitnikom roditeljskih interesa (Bricker & Pretti-Frontczak, 1996) analizirane su razlike među skupinama roditelja djece uključene u različite oblike podrške. Tvrdnje koje odražavaju slaganja s rangom prioriteta interesa podrazumijevale su da roditelji temeljem svojeg doživljaja važnosti određene potrebe (interesa) u razvoju, izraze slaganje s rangom prioriteta (ili važnosti interesa ili potrebe za nekom vidom informacije, odnosno onoga što tog trenutka žele zbog dobrobiti svojeg djeteta).

Tablica 1. Prikaz distribucije bodova i postotak istih prema rangju interesa

Table 1. Distribution of added points and interest ratio/rank

| INICIJALNO | | frekvencije | postotak |
|--------------|---|-------------|----------|
| najniži rang | 1 | 7 | 10.9 |
| | 2 | 16 | 25.0 |
| najviši rang | 3 | 41 | 64.1 |

Skala tvrdnji u vezi djeteta sadrži 11 rečenica. Roditelji su ih ispunjavali tako da im je uz prezentirane upitnike objašnjeno što se od njih traži, a uz to su imali i mogućnost dobiti dodatna pojašnjenja od stručnjaka koji radi s njihovim djetetom. Tvrdnja koju su roditelji percipirali kao najveći prioritet u datom trenutku bodovana je s 3, s 1 je bodovana tvrdnja označena kao nešto što im trenutno nije u fokusu interesa, odnosno s 2 nešto što im je u fokusu interesa, ali ne najvišeg ranga. U Tablici 1. se nalazi se prikaz distribucije bodova i postotak rangiranja roditeljskih interesa za razmatranu inicijalnu točku. Provedena faktorska analiza Upitnika roditeljskih interesa, metodom analize glavne komponente (nerotirana solucija), pokazuje da dvije trećine odabranih varijabli osrednje dobro, a jedna trećina, vrlo dobro predstavlja sve originalne varijable (Tablica 2.).

Tablica 2. Nerotirana ortogonalna solucija glavnih komponenti

Table 2. Non-rotated orthogonal solution of the main components

| | inicijalni | komunaliteti | sadržaj tvrdnji: želio bih. |
|----------|------------|--------------|--|
| RoinD 1 | 1.000 | 0.661 | saznati više o djetetovim trenutnim dobrim stranama i potrebama |
| RoinD 2 | 1.000 | 0.865 | saznati više o službama podrške i programima za moje dijete |
| RoinD 3 | 1.000 | 0.743 | saznati više o stanju / oštećenju svoga djeteta |
| RoinD 4 | 1.000 | 0.596 | napraviti planove za buduće oblike skrbi |
| RoinD 5 | 1.000 | 0.698 | znati kako moje dijete raste i uči (u socijalnom, motoričkom području i brizi o sebi) |
| RoinD 6 | 1.000 | 0.530 | naučiti kako mogu brinuti za svoje dijete i pomoći mu (pozicioniranje / držanje, prehrana zdravlje) |
| RoinD 7 | 1.000 | 0.500 | naučiti više o zakonodavstvu koje se odnose na prava mog djeteta, moja prava i o načinima kako mogu zastupati svoje dijete |
| RoinD 8 | 1.000 | 0.745 | biti svom djetetu dobar učitelj |
| RoinD 9 | 1.000 | 0.615 | znati se nositi s djetetovim ponašanjima (oblikovati ih) |
| RoinD 10 | 1.000 | 0.783 | naučiti razgovarati i igrati se s djetetom |
| RoinD 11 | 1.000 | 0.674 | razgovarati s odgajateljima i stručnjacima o programu u koji je dijete uključeno |

Četiri vrlo dobro prezentirane varijable naglašavaju da je u fokusu roditeljske usmjerenosti, temeljem označenih stupnjeva slaganja s tvrdnjama u odnosu na dijete:

- *potreba za informiranošću o službama podrške i programima za dijete* (tvrdnja RoinD2 = -0.86),
- *nastojanje da roditelj sazna više o razvojnoj teškoći djeteta* (RoinD3 = 0.74),
- kao i potreba za povećanom roditeljskom kompetentnosti, „*biti djetetu dobar učitelj*“, (RoinD8 = 0.74),
- odnosno „*naučiti razgovarati i igrati se s djetetom*“ (RoinD10 = 0.78).

Iz Tablice 3. vidimo da prva komponenta objašnjava 54 posto ukupnog komunaliteta, a druga 13.62 posto, što znači da prve dvije komponente (čija je svojstvena vrijednost veća od 1) ukupno objašnjavaju 67 posto varijance.

Tablica 3. Svojevne vrijednosti i kumulativna varijanca roditeljskih interesa u odnosu na dijete

Table 3. Eigenvalues and cumulative variance of parental interests in relation to the child

| komponenta | ukupno | % varijance | kumulativni % | ukupno | % varijance | kumulativni % |
|------------|--------|-------------|---------------|--------|-------------|---------------|
| 1 | 5.911 | 53.736 | 53.736 | 5.911 | 53.736 | 53.736 |
| 2 | 1.498 | 13.622 | 67.358 | 1.498 | 13.622 | 67.358 |
| 3 | .797 | 7.243 | 74.601 | | | |
| 4 | .689 | 6.266 | 8.867 | | | |
| 5 | .556 | 5.057 | 85.924 | | | |
| 6 | .429 | 3.903 | 89.826 | | | |
| 7 | .329 | 2.993 | 92.819 | | | |
| 8 | .304 | 2.760 | 95.579 | | | |
| 9 | .221 | 2.013 | 97.592 | | | |
| 10 | .152 | 1.379 | 98.971 | | | |
| 11 | .113 | 1.029 | 10.00 | | | |

Tablica 4. Struktura glavnih komponenti upitnika Interesi usmjereni na dijete

Table 4. The structure of the main components of the questionnaire interests aimed at the child

| Projekcije varijabli na komponente | | | |
|------------------------------------|-------|--------|--|
| | 1 | 2 | sadržaj tvrdnji: želio bih... |
| RoinD 1 | 0.704 | 0.407 | saznati više o djetetovim trenutnim dobrim stranama i potrebama |
| RoinD 2 | 0.693 | 0.621 | saznati više o službama podrške i programima za moje dijete |
| RoinD 3 | 0.770 | 0.388 | saznati više o stanju/oštećenju svoga djeteta |
| RoinD 4 | 0.670 | 0.383 | napraviti planove za buduće oblike skrbi |
| RoinD 5 | 0.822 | -0.149 | znati kako moje dijete raste i uči (u socijalnom, motoričkom području i brizi o sebi) |
| RoinD 6 | 0.697 | -0.211 | naučiti kako mogu brinuti za svoje dijete i pomoći mu (pozicioniranje/držanje, prehrana zdravlje) |
| RoinD 7 | 0.699 | -0.108 | naučiti više o zakonodavstvu koje se odnose na prava mog djeteta. moja prava i o načinima kako mogu zastupati svoje dijete |
| RoinD 8 | 0.811 | -0.295 | biti svom djetetu dobar učitelj |
| RoinD 9 | 0.784 | -0.004 | znati se nositi s djetetovim ponašanjima (oblikovati ih) |
| RoinD 10 | 0.739 | -0.486 | naučiti razgovarati i igrati se s djetetom |
| RoinD 11 | 0.652 | -0.498 | razgovarati s odgajateljima i stručnjacima o programu u koji je dijete uključeno |

Prva komponenta s obzirom na sadržaje varijabli koje se na nju projiciraju mogla bi se nazvati faktorom „roditeljske kompetentnosti i brižnosti“, a druga faktorom „informiranosti” (0.62).

U svrhu utvrđivanja strukture roditeljskih interesa i razlike među 5 podskupina ispitanika, provedena je diskriminativna analiza. Ekstrahirano je pet diskriminativnih funkcija, od kojih četiri objašnjavaju 99 posto varijance, odnosno prve dvije prema kojima se skupine ispitanika međusobno statistički značajno razlikuju, objašnjavaju 77.2 posto varijance (Tablica 5.).

Tablica 5. Rezultati diskriminacijske analize - Interesi usmjereni prema djetetu

Table 5. Results of discriminative analysis – Interests aimed at the child

| funkcije | svojtvene vrijednosti | % varijance | kumulativni % | koeficijent kanoničke korelacije |
|----------|-----------------------|-------------|---------------|----------------------------------|
| 1 | 1.715 | 57.9 | 57.9 | 0.795 |
| 2 | .570 | 19.3 | 77.2 | 0.603 |
| 3 | .426 | 14.4 | 91.5 | 0.547 |
| 4 | .220 | 7.4 | 99.0 | 0.424 |
| 5 | .031 | 1.0 | 10.0 | 0.173 |

Koeficijenti kanoničkih korelacija iznose: za prvu funkciju 0.79, drugu 0.60, treću 0.54., četvrtu 0.42 i 0.17 za petu diskriminativnu funkciju.

Tablica 6. Značajnost diskriminativnih funkcija - Interesi usmjereni prema djetetu

Table 6. Significance of discriminative functions - Interests aimed at the child

| | Wilks' Lambda | Hi-kvadrat | Df | p |
|---|---------------|------------|----|------|
| 1 | .131 | 11.862 | 55 | .000 |
| 2 | .355 | 56.421 | 40 | .044 |
| 3 | .558 | 31.827 | 27 | .239 |
| 4 | .795 | 12.489 | 16 | .710 |
| 5 | .970 | 1.665 | 7 | .976 |

Utvrđena je statistička značajnost diskriminativnosti prve dvije funkcije (uz niži Wilksov kriterij koji označava višu razinu značajnosti ekstrahirane funkcije, uz $p < 0.005$, Tablica 6.). Kako se vidi iz Tablice 7., struktura prve diskriminativne funkcije definirana je visokom projekcijom varijabli: **RoinD1** ($D = 0.90$, $R = 0.63$) koja glasi: *Želio bih saznati više o djetetovim trenutnim dobrim stranama i potrebama* i **RoinD10** ($D = 0.82$, $R = 0.41$): *...naučiti razgovarati i igrati se s djetetom*. Ova funkcija označava određenu vrstu „aktivirajuće brižnosti“; naime, roditelj koji želi znati više o dobrim stranama svog djeteta” i želi naučiti razgovarati i igrati se s djetetom”, čini ono što je za odnos s djetetom najvažnije; usmjeren je prema „trenutnim dobrim stranama“ približava mu se jer želi znati više o djetetovim potrebama čime otvara interakcijske cikluse te nije usmjeren previše terapijski. Zanimljivo je da je uz ove pozitivne predznake koeficijent prve diskriminativne funkcije, ista osrednje definirana negativnim predznakom varijable **RoinD7** ($D = -0.534$, $R = -0.38$) ... „naučiti više o zakonodavstvu koje se odnose na prava mog djeteta, moja prava i o načinima kako mogu zastupati svoje dijete“. Moglo bi se reći da ovaj nalaz govori u prilog tomu da dio roditelja koji su na

samom početku više usmjereni na vlastito dijete, ne pridaje mnogo značaja zakonodavnim aspektima praćenja položaja svog djeteta. Niz istraživanja govori u prilog ovakve reakcije kao očekivane budući da je roditeljima potrebno neko vrijeme kako bi načinili prijenos interesa s brige i okupiranosti djetetom na sustav kojim bi im eventualno u tome pomogao.

Tablica 7. Struktura značajnih diskriminacijskih funkcija roditeljskih interesa usmjerenih prema djetetu

Table 7. The structure of significant discriminatory functions of family interests aimed at the child

| VARIJABLE | diskriminativna funkcija 1 | | diskriminativna funkcija 2 | | SADRŽAJ TVRDNJI / INTERESA |
|-----------|----------------------------|--------|----------------------------|--------|--|
| | D | R | D | R | |
| RoinD1in | 0.901 | 0.629 | 0.265 | -0.021 | saznati više o djetetovim trenutnim dobrim stranama i potrebama |
| RoinD2in | -0.125 | 0.235 | -0.853 | -0.228 | saznati više o službama podrške i programima za moje dijete |
| RoinD3in | 0.310 | 0.347 | -0.112 | -0.119 | saznati više o stanju/oštećenju svoga djeteta |
| RoinD4in | -0.393 | 0.028 | -0.038 | -0.057 | napraviti planove za buduće oblike skrbi |
| RoinD5in | 0.363 | 0.379 | 1.151 | 0.478 | znati kako moje dijete raste i uči (u socijalnom, motoričkom području i samozbrinjavanju) |
| RoinD6in | 0.053 | 0.259 | -0.529 | 0.003 | naučiti kako mogu brinuti za svoje dijete i pomoći mu (pozicioniranje/držanje, prehrana zdravlje) |
| RoinD7ini | -0.534 | -0.038 | 0.648 | 0.339 | naučiti više o zakonodavstvu koje se odnose na prava mog djeteta, moja prava i o načinima kako mogu zastupati svoje dijete |
| RoinD8ini | -0.078 | 0.224 | -0.785 | -0.003 | biti svom djetetu dobar učitelj |
| RoinD9ini | -0.319 | 0.206 | 0.303 | 0.164 | znati se nositi s djetetovim ponašanjima (oblikovati ih) |
| RoinD10 | 0.823 | 0.411 | -0.337 | 0.198 | naučiti razgovarati i igrati se s djetetom |
| RoinD11 | -0.413 | 0.147 | 0.347 | 0.131 | razgovarati s odgajateljima i stručnjacima o programu u koji je dijete uključeno |

Legenda: D - diskriminativni koeficijent; R - koeficijent korelacije s diskriminacijskom funkcijom

No osim toga često je, s obzirom na niz predrasuda o tome da će traženjem podrške zakonodavstva okolina uvidjeti da obitelj ima člana s posebnim potrebama, prisutan i strah od toga da će dijete biti „prerano stigmatizirano“. Posljedica je oklijevanje obitelji da pokrene postupak vještačenja djetetovih razvojnih teškoća što automatizmom povlači za sobom otežano ostvarivanje prava, upućivanje ili uključivanje prvenstveno u formalne vidove podrške, a potom i u druge.

Slijedom navedenog, sinteza prve diskriminativne funkcije označava **aktivan aspekt**

roditeljske brižnosti oslanjanjem na vlastite snage i resurse, svojstvene upravo tom inicijalnom razdoblju suočavanja na činjenicu da imaju dijete koje podrazumijeva drugačiju vrstu njihova angažmana.

Imširagić, Imširagić i Hukić (2010) govore o „posebnoj situaciji“ u kojoj se nalaze roditelji djece s kroničnim i većim zdravstvenim problemima, a koji ostavljaju posljedice na psihički i tjelesni razvoj. Roditelj prolazi kroz različite etape prilagodbe na svoje životne okolnosti i činjenicu da podiže dijete s teškoćama u razvoju. U ovoj situaciji jasno je izražena unutarnja snaga koju roditelji pronalaze i koja omogućuje prilagodbu, ali i potreba da roditelji ne budu prepušteni sami sebi, već da im se pruže različiti oblici podrške (Ljubešić, 2003).

Tablica 8. Položaj grupnih centroida na diskriminacijskim funkcijama - interesi usmjereni prema djetetu

Table 8. The position of group centroids on discriminatory functions - family interests aimed at the child

| podskupine uzorka prema obliku podrške | centroidi skupina | | | |
|---|-------------------|---------------|--------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| skupina 1 | 0.552 | 0.004 | -0.122 | -0.104 |
| skupina 2 | -0.878 | 0.643 | 0.174 | -0.935 |
| skupina 3 | 1.107 | 0.409 | 1.156 | 0.355 |
| skupina 4 | 0.710 | -1.399 | -0.141 | -0.166 |
| skupina 5 | 0.679 | 0.713 | -0.982 | 0.318 |

Razlike među skupinama roditelja u odnosu na rangiranje interesa (prioriteta) usmjerenih prema djetetu prezentirane su položajem centroida (Tablica 8.).

Sukladno navedenoj analizi logičan je položaj centroida skupine 2 („nesustavna“) koji ima najniži rezultat na ovoj diskriminativnoj funkciji. Djeca ove skupine, u usporedbi s djecom drugih skupina relativno su kasno (iza četvrte godine u prosjeku) uključena u formalne vidove podrške te su roditelji većinom sami morali naučiti koje su djetetove dobre strane i što su najbolji načini interakcije. Ova se skupina značajno razlikuje od skupine 3 (s najvišim rezultatom) koja je relativno rano dobila podršku u obitelji patronažnim posjetom edukacijskog rehabilitatora (neki već s djetetovih 13 mjeseci starosti, ali svi prije treće godine života). Skupina 4 i skupina 5 prema razmještanju centroida na prvoj diskriminatornoj skupini međusobno su najbližije. Obje vrste podrške podrazumijevaju formalni oblik skrbi, što znači da su djeca uključena ili u patronažni oblik skrbi ili u odgojno obrazovnu ustanovu, a skupina 4 i u nevladinu udrugu s programom individualnog terapijskog rada, nekih grupnih aktivnosti, podrške roditeljima, savjetovanjima i neformalnim skupnim druženjima.

Druga diskriminacijska funkcija nešto slabije razlikuje skupine međusobno, koeficijent kanoničke korelacije iznosi 0.603 (Tablica 5.). S obzirom na diskriminativni koeficijent, $D = 1.151$ vidljivo je da ovoj funkciji najviše pridonosi varijabla: **RoinD5: ...znati kako moje dijete raste i uči (u socijalnom, motoričkom području i samozbrinjavanju**, međutim srednje visokog strukturnog koeficijenta, tj. korelacije s diskriminativnom funkcijom ($R = 0.48$). Slično, niža korelacija s diskriminativnom funkcijom uočava se za varijabli **RoinD 7: - naučiti više o zakonodavstvu koje se odnose na prava mog djeteta. moja prava i o načinima kako mogu zastupati svoje dijete** ($R = 0.65$, $D = 0.35$). Ovu diskriminativnu funkciju mogli bismo sagledati kroz roditeljsko

nastojanje da od kompetentnijih „drugih“ saznaju više o osnovnim obilježjima razvoja djeteta te ona odražava roditeljski **interes za konkretniju informaciju u vezi djetetova stanja i zakonodavstva kojom bi sami mogli „upravljati“ skrbi za dijete.** Rascjepkanost sustava u različitim oblicima podrške možda se može nazrijeti u relativno nekonzistentnom označavanju prioriteta u odnosu na vlastito dijete.

Nastavak Tablice 7. Struktura diskriminacijskih funkcija*

Continuation of Table 7. Structure of discrimination functions*

| | F 3 | | F 4 | | |
|----------|--------|-------|-------|-------|--|
| | r | D | r | D | |
| RoinD 1 | -0.128 | 0.121 | 0.250 | 0.513 | saznati više o djetetovim trenutnim dobrim stranama i potrebama |
| RoinD 6 | 0.076 | 0.139 | 0.137 | 0.050 | naučiti kako mogu brinuti za svoje dijete i pomoći mu (pozicioniranje/držanje, prehrana zdravlje) |
| RoinD 5 | 0.102 | 0.539 | 0.350 | 0.146 | znati kako moje dijete raste i uči (u socijalnom, motoričkom području i samozbrinjavanju) |
| RoinD 8 | 0.518 | 0.728 | 0.353 | 0.466 | biti svom djetetu dobar učitelj |
| RoinD 9 | 0.484 | 0.915 | 0.420 | 0.093 | znati se nositi s djetetovim ponašanjima (oblikovati ih) |
| RoinD 11 | 0.354 | 0.030 | 0.640 | 0.556 | razgovarati s odgajateljima i stručnjacima o programu u koji je dijete uključeno |
| RoinD 2 | -0.232 | 0.694 | 0.607 | 0.822 | saznati više o službama podrške i programima za moje dijete |
| RoinD 3 | 0.028 | 0.397 | 0.591 | 0.365 | saznati više o stanju/oštećenju svoga djeteta |
| RoinD 4 | -0.098 | 0.442 | 0.591 | 0.146 | saznati više o stanju/oštećenju svoga djeteta |
| RoinD 10 | 0.462 | 0.000 | 0.558 | 0.379 | naučiti razgovarati i igrati se s djetetom |
| RoinD 7 | 0.078 | 0.050 | 0.503 | 0.016 | naučiti više o zakonodavstvu koje se odnose na prava mog djeteta. moja prava i o načinima kako mogu zastupati svoje dijete |

*struktura diskriminacijskih funkcija koje statistički značajno ne razlikuju skupine/ the structure of discrimination functions that do not statistically significantly differentiate between groups

Legenda: D – diskriminativni koeficijent; r – koeficijent korelacije s diskriminacijskom funkcijom

Negativan predznak relativno visokog udjela varijable - **RoinD2**; (D = -0.85; R = -0.23) ; *saznati više o službama podrške i programima za moje dijete* kao da govori o neinformiranosti ili nepovjerenju u službe podrške, a istovremeno kao što smo naveli *zakonodavstvo* zvuči dovoljno „apstraktno i ozbiljno“ s osrednjim koeficijentom diskriminacije i nižim koeficijentom korelacije, **RoinD 7**; (D = 0.648; R = 0.339): *...naučiti više o zakonodavstvu koje se odnose na prava mog djeteta moja prava i o načinima kako mogu zastupati svoje dijete.* Izražena heterogenost razvojnih sposobnosti djece s primarno većim intelektualnim teškoćama kao i socijalni kontekst koji je razvidan u pokušajima sustava da pokuša pomiriti različite pristupe podrške (od medicinskog do socijalnog ili inkluzivnog), oslikava se upravo u ovako navedenim pripadnostima rezultata pojedinih skupina - položaja centroida na diskriminativnim funkcijama. Roditelji bi htjeli znati više o tome *kako njihovo dijete raste i uči* (**RoinD 5**) što ne podrazumijeva *da se vide u ulozi učitelja* (**RoinD 8**; D = -0.79, niske korelacije s diskriminativnom funkcijom R = -0.003). Položaj skupine 4 (formalni i neformalni vidovi podrške) s negativnim predznakom vrijednosti centroida (Tablica 8.) govori da,

osim što se ova skupina razlikuje od drugih, (značajno od skupine 2) ono što su roditelji ove skupine (rangirajući prioritete na ovom upitniku) projicirali kroz prisjećanje na vrijeme početka rehabilitacije svog djeteta je „zasjenjeno“ dijelom dobrim iskustvima i podrškom koju su ostvarili ubrzo, to jest tijekom nekoliko godina. Razlikuju se od ostalih skupina vjerojatno i zbog toga što su osim u formalne programe podrške bili uključeni i u program nevladine udruge. S obzirom na raznovrsnost podrške koju su imali, a očito i njihova intenzivnija potraga za resursima, ostavili su ove roditelje u uvjerenju da prilično dobro poznaju svoje dijete, to jest da znaju što mogu očekivati u smislu djetetovog razvoja. Mogli bismo zaključiti da ih ne zanima „slovo na papiru“ (zakonodavstvo) već stvarne službe podrške i svjesniji su da je važno „preuzeti neke aspekte uloge učitelja i s pozicije roditelja“. Skupina 5 (djeca koja su uz svestranu podršku u ranom razdoblju, uključena u redovne uvjete) u dijelu ove diskriminativne funkcije prezentirana je najvišim pozitivnim rezultatom što je razumljivo jer su ovi roditelji u pozitivnom smislu, „prisiljeni“ komunicirati sa stručnjacima i kontinuirano u prigodi uspoređivati svoje dijete s vršnjacima bez teškoća pa su im možda neki aspekti djetetova razvoja i dalje nejasni zbog čega su im informacije kontinuirano potrebne. Skupina 2 („nesustavna“) također ima pozitivnu povezanost s drugom diskriminativnom funkcijom. Prema položaju centroida na ovoj značajnom diskriminativnoj funkciji najviše se razlikuje od skupine 4, a sličnija je prema potrebama za konkretnijom informacijom skupini roditelja djece iz redovnih uvjeta i djece obuhvaćene patronažnim posjetama edukacijskih rehabilitatora (skupini 3). Ova projekcija interesa može govoriti o potrebi roditelja koji nisu obuhvaćeni sustavnom podrškom, za podrškom koja je „najmanje“ ugrožavajuća po integritet obitelji jer su kao i ostale četiri skupine „udaljeni“ od interesa skupine roditelja čija su djeca u okviru posebnih uvjeta odgoja i obrazovanja (skupina 1, $C = 0.004$). S obzirom na činjenicu da niti jedan koeficijent korelacije treće diskriminativne funkcije (F_3) nije veći od .60, niti ona statistički značajno ne razlikuje skupine naveli bismo samo sljedeće: s diskriminativnim koeficijentom $D = 0.73$ ovoj funkciji najviše pridonosi varijabla **RoinD 8** „biti svom djetetu dobar učitelj“ ($R = 0.518$) i **RoinD 9** „znati se nositi s djetetovim ponašanjima“ ($R = 0.484$ i $D = 0.915$) te bismo ovu funkciju mogli definirati **kao interes roditelja za ulogom dječjeg tutora ili djetetovog najvažnijeg „učitelja“** (vidi nastavak Tablice 7).

Zanimljivo je da je samo skupina 3 (patronaža) s višim pozitivnim rezultatom na ovoj funkciji dok je skupina 5 (obuhvaćena redovitim odgojem i obrazovanjem) s negativnim predznakom, udaljena na ovoj funkciji, što može podrazumijevati da su roditelji ulogu „učitelja“ doslovno prepustili stručnjacima u okviru formalnog vida podrške. U literaturi se spominju dvojaki razlozi za ovakvo roditeljsko razmišljanje; s jedne strane u okviru modela intervencije orijentiranog na dijete i njegovu teškoću, odluke su uglavnom donosili stručnjaci umjesto roditelja koji su bili samo „pasivni“ primatelji usluga i drugi su za njih donosili odluke. Drugi aspekt nepovjerenja u vlastite kompetencije za roditeljstvo rezultat je duljeg vremena izlaganja raznim stresnim okolnostima u odnosu na dijete (traganja za definitivnom dijagnozom, rehabilitacijom, uključivanje ili ne u određene oblike obrazovanja, objašnjavanje članovima obitelji i širem krugu poznanika u čemu je djetetova teškoća i slično (Affleck & Tennen, 1993; prema Guralnick, 2004; Hanson & Hanline, 1990; prema Espe-Sherwindt, 2008). Nasuprot takvim nalazima, 4. diskriminativna funkcija objašnjena je (uz dosta visok koeficijent korelacije) s varijablom: - **RoinD 2**, *Saznati više o službama podrške i programima za moje dijete* (R

= 0.607 i D = 0.822) kao i varijablom **RoinD 11** (R = 0.640 i D = 0.556) *razgovarati s odgajateljima i stručnjacima o programu u koji je dijete uključeno*.

Ta funkcija ističe **kontinuiranu potrebu za informacijama i potvrdom vlastite kompetencije** od onih koji se bave djetetom. Prema položaju centroida s njom su najuže povezane skupine 5 i skupina 3, dakle, oni roditelji čija su djeca u relativno poticajnim uvjetima te vjerojatno izloženima daljnjim izazovima zbog čega osjećaju potrebu za nastavkom dobre informiranosti. Uz to, razlog može biti i to što su naučili da je vlastiti angažman najpouzdaniji način pribavljanja optimalne podrške. Prema predznaku i vrijednosti centroida skupine 2 očito je da ova skupina roditelja nema jasnu predodžbu o načinu ili mjestu ostvarivanja podrške te je to i rezultiralo, osim u "latentom prostoru" i stvarnim položajem i okolnostima u kojima se oni nalaze. Od ostalih skupina razlikuju se po tome što su tek iza djetetove četvrte godine obuhvaćeni nekom sustavnom podrškom.

ZAKLJUČAK

U fokusu roditeljskih interesa i rangiranja prioriteta u odnosu na njegovo dijete s teškoćama su: potreba za informiranošću o službama podrške i programima za dijete, želja da sazna više o razvojnoj teškoći djeteta kao i potreba za povećanjem vlastite kompetentnosti. Zadovoljavanje navedenih potreba rezultira boljom roditeljskom percepcijom vlastite kompetentnosti i oslikava pozitivnom njihovu brižnost. Po ovom rezultatu, istraživanje potreba i interesa roditelja djece s teškoćama ne razlikuje se od inozemnih istraživanja jer prema literaturi tip podrške koji obuhvaća formalne i neformalne vidove, u stvari se doživljava neophodnim za sve roditelje, a to naročito dolazi do izražaja kod roditelja djece s teškoćama u razvoju (Kholoud & Hashemite, 2012; Dunst, 2022; Cavkaytar et al., 2012). Od pet funkcija koje su diskriminativnom analizom ekstrahirane radi utvrđivanja strukture roditeljskih interesa i razlika među šest podskupina ispitanika (uključenih u različite oblike skrbi ili podrške) prve dvije, prema kojima se skupine ispitanika međusobno statistički značajno razlikuju, označavaju određenu vrstu „**aktivirajuće brižnosti**“. U početnom razdoblju prilagodbe na činjenicu da imaju dijete s teškoćama, roditeljski aktivan pristup djetetu obilježen je vjerojatno traženjem unutarnjih, vlastitih resursa, jer je potrebno pomiriti nesklad između očekivanja „idealnog“ djeteta i objektivnih poteškoća koje se uočavaju rano kod djece s većim ili složenim razvojnim teškoćama. Dijelom vjerojatno iz nelagode koju osjećaju u odnosu na osobe iz okoline upućuje da sinteza prve diskriminativne funkcije označava aktivan aspekt roditeljske brižnosti oslanjanjem na vlastite snage pa roditelj čini ono što je za odnos s djetetom najvažnije; usmjeren je prema „trenutnim dobrim stranama“ djeteta. Najniži rezultat na ovoj diskriminativnoj funkciji postigli su roditeljskih odgovori djece skupine 2 („nesustavne“). U usporedbi s djecom drugih skupina, djeca ove skupine relativno su kasno (iza četvrte godine u prosjeku) uključena u formalne vidove podrške te su roditelji većinom sami morali naučiti koje su djetetove dobre strane i što su najbolji načini interakcije. Ova skupina značajno se razlikuje od skupine 3 (s najvišim rezultatom) koja je relativno rano dobila podršku u obitelji patronažnim posjetom edukacijskog rehabilitatora (neki već s djetetovih 13 mjeseci starosti, ali svi prije treće godine života). Skupina 4 i skupina 5 prema razmještanju centroida međusobno su najsličnije. Obje vrste podrške podrazumijevaju formalni oblik skrbi, što znači da su

djeca uključena ili u patronažni oblik skrbi ili u odgojno obrazovnu ustanovu, a skupina 4 i u nevladinu udrugu s programom individualnog terapijskog rada, nekih grupnih aktivnosti, podrške roditeljima, savjetovanjima i neformalnim skupnim druženjima. Prema nekim istraživanjima, pozitivni učinci ovako kombinirane podrške uočavaju se u roditeljskom doživljaju prihvaćenosti od drugih i osjećaju da ih veći krug ljudi razumije (Cavkaytar et al., 2012; Leutar i Štambuk, 2007; Leutar i Oršulić, 2015). Nasuprot tome, a opet usporedivo s projekcijom povezanosti s diskriminativnim funkcijama (odnosno njihovim „predznakom“ -) neki autori navode rezultate istraživanja koja podupiru tezu o tome da je u slučajevima kad obitelji dobivaju raznovrsnu podršku iz formalnih i neformalnih „izvora“ (oblika) značajno se skraćuje duljina korištenja ili potrebe za korištenjem tih resursa podrške (Boaz & Muller, 1994, prema Cavkaytar et al., 2012). Iz još neobrađenih i preliminarnih rezultata drugog vala istraživanja roditeljskih potreba i interesa (2020 – 2024), pokazuje se da se u posljednjih 4 godine značajno povećala svijest o podršci usmjerenoj prema obitelji. Brojne nevladine udruge, ali i ustanove u okviru formalnog sustava podrške obiteljima nude raznovrsne treninge, savjetovanja. U velikoj se mjeri promijenio pristup stručnjaka jer su i roditeljske inicijative i skupine značajno osnažene i raspoložu primjerenim znanjima i resursima (komunikacijskim alatima i načinima širenja informacija). Tako osnaženi roditelji poticaj su i cjeloživotnom učenju stručnjaka. Neki od rezultata rangiranja potreba prema njihovoj percipiranoj važnosti, danas roditelja odraslih mladih ljudi govore o tome da se potrebe roditelja ne mijenjaju značajno s velikim vremenskim razmakom između vremenskih točaka ispitivanja, za razliku od inteziteta promjena potreba mlađe djece u intervalima, primjerice od godinu dana.

LITERATURA

- Bailey, D. B., & Simeonsson, R. J. (1988). Assessing needs of families with handicapped infants. *Journal of Special Education*, 22(1), 117-127. <https://doi.org/10.1177/002246698802200113>
- Bailey, D., Nelson, L., Hebbeler, D., & Spiker, D. (2007). Modeling the Impact of Formal and Informal Supports for Young Children With Disabilities and Their Families. *Pediatrics*, 120(4), 992-1001. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2775>
- Berger, H. E. (2008). *Parents as partners in education: families and school working together*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bricker, D., & Pretti-Frontczak, K. (1996). *AEPS Measurement for Three to Six years*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon, R. M. Lerner, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Cavkaytar, A., Ceyhan, E., Adıgüzel, O. C., Uysal, H., et al. (2012). Investigating Education and Support Needs of Families Who Have Children with Intellectual Disabilities. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(4), 79-99. <https://doi.org/10.17569/tojq.74223>
- Dover, M. A. (2016). Human needs: Overview. In T. Mizrahi & L. E. Davis (Eds.), *Encyclopedia of social work* (20th ed.). NASW Press/Oxford University Press

- Dunst, C. J. (2022). Systematic review and meta-analysis of family needs studies: Relationships with parent, family and child functioning. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 5(1), 11-32. <https://doi.org/10.12973/ejper.5.1.11>
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centered practice: Collaboration, competency and evidence. *Support for Learning*, 23(3), 136-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x>
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Neville, B., & Connor, R. T. (2008). The Relationship Between Sources and Functions of Social Support and Dimensions of Child- and Parent-Related Stress. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1138-1154. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01073.x>
- Guralnick, M. J. (2004). Family Investments in Response to the Developmental Challenges of Young Children With Disabilities. In A. Kalil & T. Deleire (Eds.), *Family investments in children's potential: Resources and parenting behaviors that promote success* (pp. 119-137). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Herenčić, M. i Mihanović, V. (2006). *Kvalitativna analiza udomiteljstva za djecu s teškoćama u Republici Hrvatskoj - stanje i perspektive*. Zagreb: Udruga za promicanje inkluzije.
- Imširagić, A., Imširagić, A. i Hukić, D. (2010). Roditelji – odgajatelji djece s teškoćama u razvoju. *Metodički obzori*, 9(5), 9-18. <https://doi.org/10.32728/mo.05.1.2010.01>
- Kholoud, A., & Hashemite M. F. (2012). Needs of parents caring for children with physical disabilities: A case study. *Jordan International Journal of Special education*, 27(3), 120-133.
- Teodorović B. i Levandovski D. (1986). *Odnos roditelja prema djetetu s mentalnom retardacijom*. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
- Leutar, Z. i Štambuk, A. (2007). Invaliditet u obitelji i izvori podrške. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 43(1), 47-61.
- Leutar, Z. i Oršulić, V. (2015). Povezanost socijalne podrške i nekih aspekata roditeljstva u obiteljima s djecom s teškoćama u razvoju. *Revija za socijalnu politiku*, 22(2), 153- 176.
- Levandovski, D. i Teodorović, B. (1991). *Kako poticati dijete s mentalnom retardacijom – Priručnik za roditelje*. Zagreb: Fakultet za defektologiju sveučilišta u Zagrebu.
- Ljubešić, M. (ur.) (2003). *Biti roditelj, Model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranoga dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

DRAWINGS OF THE CHILDREN WITH AUTISM AND SCHIZOPHRENIA

CRTEŽ DECE SA AUTIZMOM I ŠIZOFRENIJOM

Viktorija KOLAGINA¹, Irina LEČENKO², Slavica GOLUBOVIĆ³,
Medina VANTIĆ-TANJIĆ⁴

¹Faculty of Special Pedagogy and Psychology, Moscow Region State University, Russia

²Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

³Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, Serbia

⁴Faculty for special education and rehabilitation, University of Tuzla, Bosnia and Herzegovina

Professional paper

ABSTRACT

Drawings and pictures of schizophrenic patients have medical diagnostic value because they enable and facilitate the monitoring of the disease, as well as timely application of therapy and control of the therapeutic procedure itself. The drawings and paintings represent a documentary and analytical-research contribution to the understanding that there is no „psychopathological art“, but only the psychopathology of artistic expression and the common structure in the artistic expression of patients, for whom artistic expression is the only form of communication with the therapist and through him with the world in general (Gluščević, according to Erić, 2000). Children with schizophrenia are often mistakenly diagnosed with autism, but drawing tests can help in the complex differential diagnosis of these conditions, because by depicting their inner world, the child abstracts its dominant state on paper, so one can see either a disorder of the associative system, disorders and distortions of personality, or autistic traits. In the developmental period, drawing is one of the best indicators of a child's level of psychomotor, cognitive and emotional maturity, and at the same time it is also an important instrument for communication, both educationally and therapeutically. Experts who work with these children (psychiatrists, psychologists, speech therapists, special education teachers, teachers, etc.) should know all about their specifics and use drawing tests as additional diagnostic methods for a more accurate diagnosis.

Keywords: drawing, autism, schizophrenia, children

ABSTRAKT

Crteži i slike shizofrenih bolesnika imaju medicinsku dijagnostičku vrednost jer omogućavaju i olakšavaju praćenje oboljenja, kao i pravovremenu primenu terapije i kontrolisanje samog terapeutskog postupka. Crteži i slike predstavljaju dokumentarni i analitičko-istraživački prilog shvatanju da ne postoji „psihopatološka umetnost“ već samo psihopatologija likovnog izražavanja i zajednička struktura u likovnom izrazu bolesnika, kojima je likovno izražavanje jedini oblik komunikacije sa terapeutom i preko njega sa svetom u opšte (Gluščević, prema Erić, 2000). Deci sa šizofrenijom često se greškom dijagnostikuje autizam, ali upravo testovi crtanja mogu pomoći u složenoj diferencijalnoj dijagnozi ovih stanja, jer oslikavanjem svog unutrašnjeg sveta, dete apstrahuje svoje dominantno stanje na papiru, pa se vidi ili poremećaj asocijativnog sistema, poremećaji i distorzije ličnosti, ili autistične crte. U razvojnom periodu, crtež je jedan od najboljih pokazatelja stepena psihomotoričke, kognitivne i emocionalne zrelosti deteta, a istovremeno predstavlja i važan instrument za komunikaciju ,kako u obrazovnom, tako i u terapijskom smislu. Stručnjaci koji rade sa ovom decom (psihijatri, psiholozi, logopedi,

defektolozi, nastavnici, itd.) treba da znaju sve o njihovim specifičnostima i da koriste testove crtanja kao dodatne dijagnostičke metode za tačniju dijagnozu.

Ključne reči: crtež, autizam, šizofrenija, deca

SCHIZOPHRENIA

Children's schizophrenia is an early disorder in the development of the brain, most often of a genetic nature, as well as a set of heterogeneous syndromes, which in the DSM-5 classification is classified in the schizophrenic spectrum of childhood-onset disorders (APA, 2013). Schizophrenia is a severe chronic disorder that, according to Carpenter & Buchanan (1994), occurs in approximately 1% of the population. According to Svab (2014) a difficult birth is a failure in the interaction between the brain of the mother and the child and the first symptom of schizophrenia, but it is not the cause of schizophrenia as it was thought until recently, although it is only in puberty that the true development of schizophrenia occurs. A difficult birth or a birth that occurs prematurely or late, is often the result of disorders in the development of the child's brain in the womb. Also, this disorder in brain development can be a consequence of a genetic disorder, lack of oxygen in the womb during fetal development, maternal and fetal infection, exposure to medications, smoking and drugs (morphine, cocaine, heroin) during pregnancy. Malnutrition of the child in the womb due to the abundant vomiting of the mother, rigorous diets of mothers being afraid not to gain weight, lack of iodine in the mother's diet, or presence of aluminum and lead. A high incidence of schizophrenia was observed in children whose mothers had the flu (influenza virus) during pregnancy, which damages gene sequences for the synthesis of glial growth factors and disrupts communication between neurons. Influenza during the first three months of pregnancy increases the risk of schizophrenia as much as seven times, so the risk is three times higher if the disease occurred in the first half of pregnancy. Schizophrenia also occurs in two-thirds of children born from toxoplasmotic pregnancy, in addition to hearing and vision impairment and even intelligence impairment. Schizophrenia occurs depending on the age of the child (Golubović, 2016):

- infantile schizophrenia (from 6 to 10 years),
- pre-puberty schizophrenia (starts from 11 to 14 years old),
- juvenile schizophrenia (starts from 14 to 18 years old), with pronounced speech disorders (mutism, regression, neologisms, fragmented speech),
- loss of interest and characteristic loss of contact,
- tendency to be alone,
- unusual preoccupations with insignificant things,
- oral mannerisms,
- changes in motor activity, hypoactivity or hyperactivity,
- highly expressed anxiety,
- illusions and hallucinations (in children older than 8 years),
- aggressiveness, destructiveness, frequent self-injury.

If schizophrenia manifests itself around the age of seven, it manifests itself similarly to schizophrenia in adulthood, such as: perception disorders in the form of hallucinations, more often auditory, then visual and kinesthetic, mood changes, restlessness, affective

numbing, mannerism, grimacing, duality of aspirations, increased aggressiveness, hypochondria, catatonic phenomena, as well as disorders of attention and will.

In patients with schizophrenia, during the onset, development and course of the schizophrenic process, there are changes in perception, both quantitatively and qualitatively. The intensity of perception increases, colors are seen more intensely, black/white contrasts become clearer. The world is experienced completely differently and the subject/object relationship changes.

Children's schizophrenia manifests itself as: delusions, hallucinations, disorganized speech, extremely disorganized or catatonic behavior, negative symptoms, where delusions, hallucinations or disorganized speech must be present. Russian psychologist Kolyagin (2016, 2017, 2024) in his papers where he studied the drawings of children with developmental disabilities, wrote that in their art, children unconsciously express their experiences of existing sensory, motor, intellectual or psychological deficits, which can also serve as a diagnostic factor that determines the clinical picture of the disease. In other words, the drawing acts as a kind of analogue of speech in cases when the child cannot talk about his condition, when he and his immediate environment do not recognize him, the drawing can say a lot. Vygotsky even called children's drawings „graphic speech”. Drawing gives the child the opportunity to express what he knows and feels and his experiences in a figurative form, even if he cannot speak. In Russian psychology, great importance is attached to the problem of artistic creativity of people with mental disorders. In the works of Bekhtereva, Boldireva and other scientists, specifics of the manifestation of mental pathology in fine art are described. Studying the artistic creativity of children with various mental disorders is one of the ways of studying the clinical manifestations of diseases, Boldyreva (1974) who studied the drawings of children with schizophrenia. There are many studies claiming that an existing psychological or psychiatric problem can be unconsciously expressed in a drawing. (Golubović, 2005, 2012) points out that children with schizophrenia show features in their drawings that can be considered a characteristic sign of mental illness. Drawings and pictures of patients with schizophrenia have clinical, psychological and speech therapy diagnostic value because they enable and facilitate the monitoring of the disease, the application of drug therapy and the monitoring of the success of the treatment.

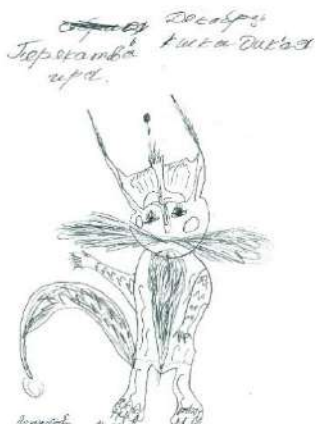


Figure 1.
Slika 1.



Figure 2.
Slika 2.



Figure 3.
Slika 3.



Figure 4.
Slika 4.



Figure 5.
Slika 5.

Russian scientist Karpov (1926) made a classification of drawings of children with schizophrenia, highlighting several types:

- with unclear forms (vaguely outlined, unclear strokes, unfinished images, without a plot) (Figure 2);
- stereotypical (repetition of objects, objects, phenomena and images in one or more drawings) (Figure 3);
- symbolic (the drawing is coded by the author, the meaning of which is not always clear to the author) (Figure 4);
- with the rupture of the „associative system” (disintegration of the object into its constituent parts that do not interact with each other) (Figure 5).

Drawings and pictures of children and adults with schizophrenia have a medical diagnostic value because they enable the monitoring of the disease as well as the timely application of therapy and control of the therapeutic procedure. They represent a documentary and research contribution to the understanding that there is no „psychopathological art”, but only the psychopathology of artistic expression as the only form of communication with the therapist and through him with the world in general (Glušćević, 2000, according to Erić, 2000). The schizophrenic process begins with a pre-psychotic phase and ends with deep regression and complete impoverishment of the personality. At the beginning of the development of the schizophrenic process, there are

changes both in the dynamics of the disease and in the artistic expression of schizophrenia patients, which acquires special importance for them, because it reflects the desire to communicate with other people and is an integral part of the psychological mechanism of restitution (Erić, 2000). Schizophrenic patients in their drawings show specificities that can be considered pathognomonic for the schizophrenic process.

Drawing and painting in the phase of the chronic course of the schizophrenic process is characterized by a multitude of details, amorphous spots, neomorphisms, fragments, stereotypes and bizarre motifs, characters from fairy tales, birds, animal and human figures merged into one form.

Four features are typical for schizophrenia (Milovanović and Milovanović, 1999): formalism, symbolism, deformity and physiognomization. The motives of patients with schizophrenia indicate a break in communication with the environment, and sometimes describe and depict a change in their personality (changing their own „I“) and the outside world.

Studies by foreign authors who studied the creativity of patients with schizophrenia give descriptions of drawings that are characterized by sketchiness, monotony, viscosity, the predominance of symmetry and the inclusion of unnatural elements of nature in landscapes. The images are almost motionless, fragmentary, static and often unfinished. The drawings are characterized by darkness and dark color. The artistic production of these patients speaks of a split in mental ability and thought disorder. In obsessive states there are constant changes in small details.

AUTISM

Autism and schizophrenia are usually easy to distinguish, because schizophrenia appears later in childhood with a different set of symptoms. However, difficulties still exist in differentiating autism from early-onset schizophrenia because of possible

- combinations of extreme autism, obsessiveness, stereotypies and echolalia that indicate some of the basic schizophrenic phenomena,
- the schizophrenic state is characterized by the presence of relatively normal social reciprocity together with thought disorders, crazy ideas, hallucination and hypotonia,
- all non-autistic general developmental disorders are not primarily schizophrenic,
- there are also varieties of poorly defined conditions that show some characteristics of autism.

Autism is a neurodevelopmental disorder, with various brain abnormalities that can be present throughout the brain, especially in the limbic system (amygdala, hippocampus, septum, and mammillary nuclei), which also participates in the control of emotions, memory, and arousal. In autistic spectrum disorders, according to some research, there are too many neuronal connections in some parts of the brain, increased cerebral volume and excessive loss of cells in other brain structures. According to Grelotta et al. (2002) abnormalities of the limbic system, particularly the amygdala, are responsible for socioemotional deficits. There are also different dynamics of brain development in these children, as well as structural abnormalities of the cerebellum with a reduced number of Purkinje cells. Number of characteristics are, also common in children with autism. Manifestations depend on the severity of autism, as well as the age of the child. Also,

there are four groups: early autism (in children under 2 years old); childhood autism (in children aged 2 to 11); adolescent autism (in children aged 11 to 18); autism in adults (over 18 years old)

A large number of children with autism spectrum disorders show a passion for drawing and talent of varying degrees, while some, on the contrary, show an aversion to drawing. Thus, these children can draw drawings of different levels of complexity, from primitive and only sketched to particularly refined details.

Some children like colors, others are have problems and dislike the pencils, and some show a persistent fear and aversion to creative materials. For example, only a child with autism can show aggression and negativism in relation to the color of paint or pencil, protest about drawing with crayons or other means, choose only one drawing medium they like, or completely reject it. Some children draw with the adult's hand holding a brush or pencil. Paints and other textured water-based drawing materials are more popular with children with ASD, although they may actively use felt-tip pens and pencils. However, everything connected with water attracts these children. They may try to pick up the colors with their hands, to feel their texture, which is why they may like drawing with their hands. Children can use colors in different ways, for example by spilling and smearing colors on a sheet of paper. Other children use bright colors, cover a sheet of paper with them and watch colors mix and change for a long time. In preschool age, in most cases, the drawings of children with ASD are primitive, the child uses one color, mostly black. Children often express their fears in this way. Often the drawing is filled with shading. The objects shown are often disproportionate, deformed and pretentious (Figure 6).



Figure 8. Drawing of a boy with autistic spectrum disorder (ASD) (9 years)

Figure 8. Drawing of a boy with autistic spectrum disorder (ASD) (9 years)

The peculiarity of the creativity of these children reflects their condition: excitement, fears, negativism, and fixation on some activity. It is important to emphasize that drawings help determine the child's mental state, he depicts his inner world through

artistic activity. Looking at the drawing, we see a little man's view of the world around him, people and himself. Emotions, mood, experiences are reflected through artistic creation on paper (Figure 7).



Figure 7.
Slika 7.

Drawings of people with autism contain different objects and content. In modern special psychology, methods for diagnosing intelligence and thinking require the child's communication with the verbalization of his thoughts. For children with ASP, this is not always possible. Therefore, sometimes only a drawing can help determine the level of intellectual development. Where typically developing peers draw fairly simple art objects, children with high-functioning autism can depict complex, highly artistic subjects with many subtle details. Some, on the contrary, are poor, without ideas and scribbles, which may indicate the level of their cognitive development.

Among people with autism there are many of them with artistic talent. As a rule, such abilities are already manifested in the preschool period. A child with autism who picks up a brush for the first time can paint a work of art that amazes the viewer, because it does not correspond to the child's age.

Despite the wide and varied content of the drawings of children with schizophrenia and autism, a significant difference is visible in them. The clinical manifestations of these disorders are revealed in their artistic activity. As for colors, children with schizophrenia use a narrow palette of dark tones, mostly black, while children with autism can use a variety of colors. The content and objects of the drawings are connected with basic experiences, so mental illness is often sublimated in images that frighten and haunt the child (hallucinogenic images), distortions of thinking and perception are also manifested in the drawings of these children. Children with high-functioning autism show their intelligence through drawing. These are objects that are complex in their presentation and are executed with great precision. The main problem is communication and

reluctance to communicate with the outside world, which is expressed in the absence of faces and human silhouettes. Children with schizophrenia are often mistakenly diagnosed with autism, but drawing tests can help in the complex differential diagnosis of these conditions, because by depicting their inner world, the child abstracts its dominant state on paper, so one can see either a disorder of the associative system, disorders and distortions of personality, or autistic traits. Of course, drawing tests cannot be the only and dominant in psychiatric diagnosis and diagnosis, but they can provide important additional information that is difficult to see by observation or due to the reluctance of the child and parents to reveal the symptoms of the disorder. Specialists who work with these children (psychiatrists, psychologists, speech therapists, speech therapists, teachers, etc.) should know everything about their specifics and use drawing tests as additional diagnostic methods for a more accurate diagnosis.

At a developmental age, drawing is one of the best indicators of a child's level of psychomotor, cognitive and emotional maturity, and at the same time it is an important instrument for communication, both in an educational and therapeutic sense. The maturation of the expressiveness of drawings is proportional to the maturation of cognitive and emotional functions. Kindergarten-aged children with ASD have lower levels of somatosensory perception, hand function and motor planning, and their developmental stages of drawing have been found to be slower than in children with neurotypical development of the same age. Smiljanić, Đurić Zdravković, Nestorović Dvornjicki (2024), evaluated the process of drawing in five kindergarten children aged 4 to 7 years through a semi-structured observation in which they were asked to draw spontaneously, using markers and a sheet of paper. During the drawing process, the following parameters were analyzed: the attitude of the child during the activity (how the activity was accepted), eye contact during the action (present, discontinuous, or absent), the use of color (whether the child tends to use only one or several), acceptance of the pencil /crayons/markers (functional, high in the fist, or between the fingers), the presence of interaction with the examiner during the activity, observing whether the drawing is used in a relational way or not, the duration of the drawing and the level of attention, the use of space on the paper, the form and sequence of elements that they consist of drawing, line, shape, proportions and deletions, taking into account the individuality of the child and the context. The assessment of drawings is presented on a five-point scale: refusal to draw or absence of production; unorganized, random scribbling (ages 2 to 3,6 years); controlled scribbling (ages 2 to 3,6 years); named scribbling, with attribution of meaning (ages 2 to 3.6 years); pre-schematic drawing (age 3,7 to 6 years); deliberate attempts to represent reality even if the various elements are not well organized on paper and, finally, schematic (age about 7 years); the drawing has an appropriate form so that it represents an object of reality and it is well recognizable, and the spatio-temporal parameters have been achieved. Of the five boys examined, one boy refuses to draw, three boys are in the scribbling stages, and only one is in the pre-schematic stage. Boys who were included in kindergarten treatment for longer showed a higher level of drawing compared to boys who only spent a few months in kindergarten. Ivanova (2021) states that the peculiarities of sensory perception and perception of one's own body in children with autism are the basis for understanding their cognitive and social disorders. She compared the different categories of drawings of 120 children with autism aged 3 to 9 years with the severity of autism using the CARS-2 scale (assessment

of cognitive, communicative, socioemotional and sensorimotor functions. CARS 2 Childhood Autism Rating Scale - Second Edition Statistical). The results show eight main categories of drawings in autistic children: 1. circles, water; 2. stains of color covering a human figure or representing a human figure without an outer border; 3. figures and letters; 4. human figures enclosed as a bubble, human figures composed of parts of objects (elements are not connected); 5. objects with geometric shapes (buildings, roads with markings, apartment blocks, strange shells; 6. road signs, logos. There is no statistical significance between the severity of autistic symptomatology and the types of drawings. In mild and moderate degrees of autism according to CARS 2, a whole range of categories drawing was evaluated, while in the severe and very severe degree of expression of the disorder, only circles of colorful spots were identified. Children with autism often identify with inanimate objects, street signs, eccentric houses and towers.

Russian academician Snezhnevsky emphasized: "The most ordinary texts and drawings of the patient, not to mention his experiences in the field of artistic creation, deserve great attention and psychopathological analysis." For such diagnostic materials, interest is based on: content, method of execution, outline character, completeness or randomness; carelessness or pedantry; schematization or saturation of details. The informative value of such materials can be seen from the fact that it is often possible to make a diagnosis only with them."

In his numerous studies on the study of artistic activity of children with developmental disabilities, I.Iu. Levchenko points out the variability and specificity of drawings, which in some cases can become one of the important diagnostic guidelines in the complex search for methods to identify disturbed mental development with the rupture of the „associative system” (disintegration of the object into its constituent parts that do not interact with each other).

CONCLUSIONS

Characteristic symptoms of schizophrenia, such as hallucinations, delusions, disorganized speech, should be distinguished from the behavior of children with typical development, and behavior that is characteristic of neurodevelopmental disorders. According to APA (2013), there is significant overlap between cognitive and behavioral symptoms of childhood schizophrenia spectrum disorders and symptoms of autism spectrum disorders, affective and disruptive behavior disorders, and speech-language disorders. Some authors (Caplan et al., 1990) point out that there is a common factor responsible for language disorders and the general phenomenology of schizophrenia symptoms, calling it the central regulatory mechanism/attention processing factor. The main difference between the schizophrenic spectrum of disorders and the autistic spectrum of disorders is that in the former there is a period of normal development of speech and language abilities but also possible unusual behavior for the age, while in the latter (autism) speech and language disorders are manifested from birth. The earlier psychosis manifests itself in children, the greater the possibility of disruption of the development process and the greater possibility of the appearance of neurological and neurodevelopmental symptoms, such as retardation in intellectual and speech-language development, motor disorders, epileptic seizures and sensory disorders. In children of

preschool age, childhood schizophrenia can be characterized by symptoms similar to autistic spectrum disorders (social withdrawal, negativism, emotional unresponsiveness, motor excitation, emotional frigidity, refusal to speak, developmental disorders or regression of enhanced language abilities). The differential diagnosis of childhood schizophrenia involves the exclusion of autism spectrum disorder, attention deficit disorder, and hyperactivity.

REFERENCES

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Boldyreva, S. I. (1974). *Drawings of preschool children with schizophrenia*. Moscow.
- Caplan, R., Perdue, S., Tanguay, P. E., & Fish, B. (1990). Formal thought disorder in childhood onset schizophrenia and schizotypal personality disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1103-1114.
- Carpenter, W. T., Jr, & Buchanan, R. W. (1994). Schizophrenia. *The New England Journal of Medicine*, 330(10), 681-690. <https://doi.org/10.1056/NEJM199403103301006>
- Erić, Lj. (2000). *Psihoanaliza i psihopatologija likovnog izraza*. Beograd: Institut za mentalno zdravlje,
- Golubović, S. (2005). *Psihopatologija verbalne komunikacije kod odraslih*. Beograd: Savez defektologa Zajednice Srbija i Crna Gora, Merkur.
- Golubović, S. (2012). *Psihopatologija verbalne komunikacije kod odraslih. Drugo dopunjeno i izmenjeno izdanje*. Beograd: Savez Defektologa Srbije, Merkur.
- Golubović, S. (2016). *Gnosogena, pervazivna i psihopatologija verbalne komunikacije. Treće izmenjeno i dopunjeno izdanje*. Beograd: Društvo defektologa Srbije, Planeta print.
- Grelotti, D. J., Gauthier, I., & Schultz, R. T. (2002). Social interest and the development of cortical face specialization: what autism teaches us about face processing. *Developmental Psychobiology*, 40(3), 213-225. <https://doi.org/10.1002/dev.10028>
- Ivanova, V. (2021). Specifics in Children's Drawings with Autism. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 9(4), 368-373. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.04.3>
- Karpov, P. I. (1926) *Tvorchestvo Dushevnobol'nikh i ego Vliyanie na Razvitie Nauki, i Tekhniki [Creativity of the Mentally Ill and its Influence on Development of Science, Art and Technology]*. Moscow; Leningrad: Gosudarstvennoe izdatel'stvo "Glavnauka"
- Milovanović, D. i Milovanović, S. (1999). *Dijagnostička i prognostička vrednost crteža i slika psihijatrijskih bolesnika*. Medicinski fakultet Univerziteta u Beogradu. GIP "Elvod-print" Lazarevac.
- Smiljanić, L., Đurić Zdravković, A., Nestorović Dvornjicki D. (2024). Specifičnost crtanja kod dece s poremećajem iz spektra autizma vrtićkog uzrasta. U DDS i FASPER (Ur.), Zbornik rezimea "Dani defektologa Srbije" (str. 36). Društvo defektologa Srbije i Fakultet za specijalnu edukaciju I rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Svab, D. (2014). *Naš mozak to smo mi: Od materice do Alchajmera* (Prevod Vesna Jovanović). PLATO.
- Колягина, В. Г. (2016). *Арт-терапия и арт-педагогика для дошкольников. Учебно-методическое пособие*. Москва.
- Колягина, В. Г. (2024). *Изотерапия. Или что скрывает в себе РИСУНОК. От нормы до патологии. Учебно-методическое пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений*. Москва.

- Колягина, В. Г., Вальдес Одриосола, М. С. (2017). *Арт-терапия в системе психолого-педагогического сопровождения детей с нормальным и нарушенным развитием. Методическое пособие*. Серия: специальная психология. Москва.
- Левченко, И.Ю., Добровольская, Т. А., Юсупова, Г. Х., Ткачева, В. В., Маспанцева, Н. В., Бутко, Г. А. (2000). *Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений* (2-е издание, стереотипное). Москва.
- Левченко, И.Ю., Евтушенко, И. В. (2015). Многоуровневая модель диагностики в системе ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. *Современные проблемы науки и образования*, 6, С. 450.
- Левченко, И.Ю., Забрамная, С. Д. (2007). *Курс лекций*. Серия: логопедам, психологам, студентам. Москва.
- Левченко, И.Ю., Медведева, Е. А., Комиссарова, Л. К., Добровольская, Т. А. (2001). *Учебник для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по специальности 0319 – Специальная педагогика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях*. Москва.

KAKO MINDFULNESS MOŽE UNAPRIJEDITI KVALITETU ŽIVOTA

HOW MINDFULNESS CAN IMPROVE QUALITY OF LIFE

Dubravka ŠIMUNOVIĆ

Zdravstveno veleučilište, Zagreb, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Pojam kvaliteta života je subjektivni doživljaj i osjećaj pojedinca što podrazumeva postojanje stanja kao što je: osjećaj radosti, životnog zadovoljstva, postojanje unutrašnjeg mira i blagostanja. Živimo u vremenu straha i neizvjesnosti pri čemu svakodnevni stres, izazvan egzistencijalnim pitanjima narušavaju kvalitetu života. Jedan od alata koji možemo koristiti na razini svakodnevnih životnih izazova je Mindfulness. Brojna istraživanja pokazuju da mindfulness poboljšava radni učinak (Irving et al., 2009; Hülshager et al., 2013). Mindfulness povećava kapacitet za pažnju i introspekciju, pomaže pojedincima prepoznati rane znakove stresa, kako bi svatko za sebe pronašao i obogatio osobne resurse. Povećana svjesnost i pozornost koja karakterizira praksu mindfulnessa također može pomoći u poboljšanju kvalitete života (Carson & Langer, 2020). Kroz praktičnu radionicu pod nazivom „VJEŽBA DUALNE SVIJESNOSTI“ dati će se na uvid kako Mindfulness može unaprijediti kvalitetu života na osobnom i profesionalnom planu.

Ključne riječi: kvaliteta života, Mindfulness, praktična radionica, dualna svijesnost

ABSTRACT

The concept of quality of life is a subjective experience and feeling of an individual, which implies the existence of a state such as: a sense of joy, life satisfaction, the existence of inner peace and well-being. We live in a time of fear and uncertainty whereby everyday stress, caused by existential questions, impair the quality of life. One of the tools that we can use at the level of everyday life challenges is Mindfulness. Numerous studies show that mindfulness improves performance (Irving et al., 2009; Hülshager et al., 2013). Mindfulness increases the capacity for attention and introspection, helps individuals recognize the early signs of stress, so that everyone finds and enriches personal resources for themselves. The increased awareness and attention that characterizes the practice of mindfulness can also help improve quality of life (Carson and Langer, 2020). Through a practical workshop entitled "DUAL AWARENESS EXERCISE" it will be insighted that Mindfulness can improve the quality of life on a personal and professional level.

Keywords: Quality of life, Mindfulness, practical workshop, dual awareness

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE I SMJERNICE ZA PREVENCIJU ISKLJUČIVANJA UČENIKA

INCLUSIVE EDUCATION AND GUIDELINES FOR THE PREVENTION OF STUDENT EXCLUSION

Zrinjka STANČIĆ, Ana MARIJA BOHAČEK

Sveučilište u Zagrebu, Edukacijako-rehabilitacijski fakultet, Zagreb, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Suvremeni obrazovni sustavi na svim razinama i vrstama obrazovanja usmjereni **odgojno-obrazovnoj inkluziji**¹, nakon istraživanja odgojno-obrazovnih potreba učenika radi njihova cjelokupnog napretka, zahtijevaju osmišljavanje, planiranje, organiziranje, obogaćivanje, vođenje i vrednovanje (formativno, sumativno) odgojno-obrazovnog procesa te napretka SVIH učenika u inkluzivnom okruženju. Procesi usmjereni inkluziji zahtijevaju reflektivne učitelje i nastavnike, stručne suradnike svih struka, ravnatelje škola, dionike koji inkluzivno djeluju provodeći učenicima usmjerenu nastavu uz njihovu aktivnu participaciju, izgradnju suuodnosa s vršnjacima tipičnog razvoja, suradnju s roditeljima ili skrbnicima učenika, primjenu novih tehnologija te Univerzalni dizajn za učenje (UDL). Univerzalni dizajn za učenje (UDL) kao način razmišljanja i djelovanja o učenju i poučavanju ima za cilj pružiti SVIM učenicima jednake prilike za uspjeh, omogućuje učenicima pristup i komunikaciju s različitim materijalima, ali i mogućnost da iskažu svoje znanja na različite načine (Morin, 2020), prevenirajući pri tom isključivanje učenika iz obrazovnog sustava. **Cilj izlaganja** je putem znanstveno utemeljenih i oprijemljenih pristupa u kreiranju inkluzivne kulture, pružiti uvid u učenikove različite interese i sposobnosti te razinu ovladanosti znanjima i vještinama, prije, tijekom i nakon procesa razlikovnog i djelotvornog učenja i poučavanja. **Poseban naglasak** u ovom izlaganju bit će stavljen na inovacije u obrazovnom sustavu u Republici Hrvatskoj, izradu te primjenu Smjernica za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje, univerzalni dizajn u učenju, prevencija isključivanja

ABSTRACT

Modern educational systems at ALL levels and types of education aimed at educational inclusion¹, after researching the educational needs of learners for the sake of their overall

¹ Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva pravo svakog djeteta i učenika, da bez obzira na svoje fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezično ili drugo stanje budu uključeni u redovnu školu i razred kako bi uz svoje vršnjake stjecali odgojno-obrazovne kompetencije na svim područjima kurikulumu uz učenicima primjerenu podršku (UNESCO, The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994., 2009). Inkluzija ne znači da ne postoje škole sa specijaliziranim programima, već da SVI učenici imaju mogućnost ostvariti svoje potencijale, znanja, vještine, sposobnosti.

Inclusive education implies the right of every child and student, regardless of their physical, intellectual, emotional, social, linguistic or other condition, to be included in a regular school and class in order to acquire educational competences in all areas of the curriculum along with their peers with appropriate support (UNESCO, The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994, 2009). Inclusion does not mean that there are no schools with specialized programs, but that ALL students have the opportunity to realize their potential, knowledge, skills, abilities.

progress, require designing, organizing, enriching, leading and evaluating (formative, summative) the educational process and progress of ALL learners. Processes aimed at inclusion require reflexive teachers, professional associates of all professions, school principals, stakeholders who act inclusively by guiding learners in teaching with their active participation, building relationships with peers of typical development, cooperation with parents or guardians of learners, application of new technologies and Universal design for Learning (UDL) and teaching. Universal Design for Learning (UDL) as a way of thinking and acting on learning and teaching aims to provide ALL students with equal opportunities for success, enables learners to access and communicate with different materials and media, but also the opportunity to seek their knowledge in different ways (Morin, 2020) preventing the exclusion of learners with disabilities from the education system. **The aim** of the presentation is to provide an insight into students' different interests and abilities and the level of mastery of knowledge and skills, before, during and after the process of distinctive and effective learning and teaching, through scientifically based and exemplified approaches in creating an inclusive culture and universal design in learning and teaching. **Special emphasis** in this presentation will be placed on innovations in the education system in the Republic of Croatia, the creation and application of the Guidelines for working with learners with developmental disabilities.

Key words: inclusive education, universal design in education, prevention of inclusion

SLOBODNE TEME

ANALIZA NASTAVNOG PROGRAMA MUZIČKOG OBRAZOVANJA (OD I – V RAZREDA) OSNOVNIH ŠKOLA R. S. MAKEDONIJE

ANALYSIS OF THE MUSIC EDUCATION CURRICULUM (FROM I – V GRADE) OF PRIMARY SCHOOLS IN R. N. MACEDONIA

Teuta ALIMI SELMANI

Univerzitet u Tetovu, Fakultet umjetnosti-Muzička umjetnost, Tetovo,
Republika Severna Makedonije

Stručni rad

APSTRAKT

Istorijski gledano, muzika kao umjetnost uvijek je bila dio obrazovanja mladih generacija. Razlog zašto je ova umjetnost bila dio odgoja je taj što je pozitivno utjecala na formiranje ličnosti djeteta – učenika. Dakle, muzičko obrazovanje u okviru opšteg obrazovanja učenika nije usmereno samo na njegov muzički razvoj kao i na pružanje teoretskih informacija o muzici, već ovaj predmet utiče i na socijalizaciju učenika, posebno u nižem ciklusu osnovnog obrazovanja, gdje je učenicima potreban ovaj uticaj koji muzika daje još više. Naša tema pod nazivom „Analiza nastavnih planova i programa muzičkog obrazovanja (od I-V razreda) osnovnih škola R.S.Makedonije“, ima za cilj evaluaciju i analizu nastavnih planova i programa muzičkog obrazovanja za niži ciklus osnovnih škola. To je i problem ovog istraživanja. Istraživanje ima za cilj da ispita strukturu, sadržaj i efikasnost aktuelnih programa, naglašavajući njihova dostignuća u razvoju muzičkih vještina u ovim starosnim grupama. Predmet muzičko vaspitanje u nižem ciklusu opšte osnovne škole ne samo da ima za cilj da razvija muzikalnost učenika, već ima i veoma veliku ulogu u njihovoj socijalizaciji. Tokom analize istaći će se dobre i loše strane nastavnih programa predmeta Muzičko obrazovanje, dajući i druge ideje i sugestije u cilju poboljšanja kvaliteta i pozitivnih rezultata nastavnog procesa. Metode koje se koriste za ovu analizu obuhvataju ispitivanje nastavnih programa, njihovu analizu, davanje predloga za efikasniji rad nastavnika ovog predmeta. Očekuje se da će ovaj rad pomoći kontinuiranim obrazovnim procesima muzičkog obrazovanja mladih generacija.

Ključne riječi: muzika, muzičko obrazovanje, nastavni planovi i programi, osnovne škole

ABSTRACT

Historically, music as an art has always been part of the education of young generations. The reason why this art has been a part of education is that it has positively influenced the formation of the personality of the child - the student. Thus, musical education within the general education of the student is not only aimed at his musical development as well as providing theoretical information on music, but this subject also affects the socialization of students, especially in the lower cycle of primary education, general schools, where students need this impact that music gives even more. Topic "Analysis of the musical education curricula (from I-V grade) of primary schools in R.N.Macedonia", aims to evaluate and analyze the musical education curricula for the lower cycle of elementary schools. This is also the problem of the research. The research aims to examine the structure, content and effectiveness of current programs, emphasizing their achievements in developing musical skills in these age groups. The subject of music education in the lower cycle of general primary schools not only aims to develop the musicality of students,

but also plays a very large role in their socialization. During analysis, it will be highlighted the good and bad sides of the teaching programs of the Music Education subject, giving other ideas and suggestions in order to improve the quality and positive results of the teaching and learning process. The methods used for this analysis include the examination of teaching programs, their analysis, giving suggestions for a more efficient work of the teachers of this subject. It is expected that this work will help for the continuous educational processes of musical education of young generations.

Key words: music, music education, curricula, primary schools

UVOD

Muzika je oblik umjetnosti i izražavanja koji koristi zvuk, melodiju, ritam i glas za izražavanje osjećaja, emocija i ideja. Nastaje kombinovanjem njegovih ekspresivnih elemenata kao što su: metro-ritam, melodija, harmonija, faktura, tembar, registar, artikulacija, dinamika, tempo itd.

Slušanje određenih zvukova izaziva različite emocije kod svakog od nas. Svi volimo muziku. Odmah hvata naše emocije, na način na koji vrlo malo drugih oblika umjetnosti uspijeva. Kroz muziku upoznajemo ostatak svijeta. Muzika priča priče ljudi u drugim zemljama i daje nam priliku da ih uporedimo sa sopstvenim iskustvima.

Kosovski kompozitor Rafet Rudi u svom delu „Estetičko iskušenje – muzika XX veka“ kaže: „Muzika je najdirektnija umetnost. Ona postiže direktnost utičući na slušaoca sopstvenim postojanjem, humanizujući ga, transformišući njegovu svest“. Muzika je igrala važnu ulogu u procesu društvenog razvoja svake civilizacije. Prisjetimo se antičke Grčke, koja je muzici davala prioritetno mjesto među ostalim umjetnostima. Uz matematiku, poeziju i filozofiju, muzika je bila ključni faktor za razvoj države (Rudi, 2002, str. 34). Čovjek se od svog postanka bavio muzikom pjevajući i svirajući razne instrumente. U prvim ljudskim civilizacijama, u kulturi Kineza i starih Grka, muzika se prvi put javlja kao faktor koji utiče na formiranje karaktera mladih ljudi. Pozitivnu ulogu koju igra muzika može se pronaći i u Platonovoj izjavi "Muzika se bavi ljepotom carstva zvukova. Samo dobri ljudi mogu naći zadovoljstvo u ljepoti." Aristotel je takođe verovao u obrazovni uticaj muzike: „Muzika je dobrodošla igra u školi, jer služi za 'oporavanje“ (Alimi Selmani, 2022, str.12). Muzika igra važnu ulogu i u cjelokupnom razvoju dječje ličnosti. Uloga obrazovanja u formiranju kulture pojedinca je veoma velika. Jedan od osnovnih zadataka muzičkog vaspitanja i obrazovanja, pored stvaranja muzičke kulture i razvoja muzikalnosti, jeste i negovanje i stvaranje umetničkog muzičkog ukusa. Pitanje muzičkog kvaliteta dječijeg uzrasta uglavnom se odnosi na njihove nastavnike, nastavnike muzike i muzičke stvaraocce.

Predmet Muzičko vaspitanje, u opštim osnovnim školama, izvodi se po planu i programu ovog predmeta. Naša tema će se bazirati na predmetu Muzičko vaspitanje nižeg ciklusa osnovnih škola Republike Severne Makedonije. Nastavne programe pripremaju muzički stručnjaci, u Zavodu za razvoj obrazovanja R.S.M. Ovaj predmet igra veliku ulogu kod učenika za sticanje novih muzičkih znanja, za razvijanje različitih muzičkih veština kao što su izvođačke, kreativne, stvaranje kultivisanog muzičkog ukusa kao i za učenje teorijskih informacija o muzici. Osim toga, muzičko obrazovanje (zasnovano na nastavnom planu i programu predmeta) takođe ima širi uticaj na razvoj djetetove ličnosti, čineći ga socijalizovanim i aktivnijim u kolektivnom životu. Što se tiče muzičkog

obrazovanja, obrazovne teme koje se moraju artikulirati tokom obrazovnog procesa zasnivaju se na učenju muzičkih izražajnih elemenata kao što su metro-ritam, melodija, harmonija, dinamika, tempo itd., kao i na učenju teoriju muzike, tradicionalne muzike, interpretacija i stvaranje. Prema metodici nastave muzike, od I do V razreda, učenicima treba obrađivati sledeće teme: Pevanje, Muzika i pokreti, Izvođenje na dečjim muzičkim instrumentima, Slušanje muzike, Osnove muzičke pismenosti, Dečji muzički izraz i kreativnost, Muzička forma, Narodno muzičko stvaralaštvo. Navedene teme, u novim nastavnim programima ovog predmeta, su reducirane i tretirane kao podteme dvije opšte teme. Opšte teme na kojima se zasnivaju aktuelni nastavni planovi i programi muzičkog obrazovanja (od I-V razreda) su dvije: Slušanje muzike i Pevamo, izvodimo i plešemo. S druge strane, preliminarni programi predmeta obuhvatali su više nastavnih tema navedenih, što znači da je u prošlosti ovom predmetu davana veća težina i prostor za obradu i učenje, dok je u aktuelni nastavne programe, sadržaj i znanja o predmetu su smanjena.

METODOLOGIJA RADA

Istraživački problem rada je ispitati nastavne planove i programe muzičkog obrazovanja nižeg ciklusa osnovnog obrazovanja (od I-V razreda), osnovnih škola R.S.Makedonije, sačiniti njihovu analizu, opis i izvući njihove dobre i loše strane. U ovoj temi, kao metode istraživanja, koristile su se metode opisa, analize i sinteze. Metode koje se koriste za ovu analizu uključuju ispitivanje nastavnih programa, njihovu analizu dajući sugestije za efikasniji rad nastavnika ovog predmeta. U ovom radu korišćena je literatura različitih autora, autorizovana predavanja i aktuelni programi nastave iz predmeta Muzičko vaspitanje (od I-V razreda) osnovnih škola R.S.Makedonije iz 2021., preuzeto sa web stranice Zavoda za razvoj obrazovanja Republike Sjeverne Makedonije (2024).

SVRHA I ZADACI MUZIČKOG VASPITANJA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Osnovni cilj obrazovanja i muzičkog obrazovanja u osnovnoj školi je da učenici postanu ljubitelji muzike i poznavaoци muzičke umetnosti, da postanu aktivni učesnici muzičkog života muzičke sredine i šire. Učenici moraju biti osposobljeni da dožive muziku i da se kroz nju izraze. Da bi se ostvario ovaj široki cilj, nastava obrazovanja i muzičko obrazovanje moraju ispuniti niz ciljeva:

- vaspitavajući, nastava muzičkog vaspitanja treba da razvija ljubav učenika prema muzici. Jedna od najvažnijih komponenti muzičkog obrazovanja je nesumnjivo razvoj muzičkog sluha učenika, koji podrazumijeva razvoj ritmičkog i melodijskog čula.
- ritam - kao jedna od osnovnih komponenti muzičkog izraza, zauzima značajno mesto u nastavi. Različite ritmičke vježbe će usavršiti osjećaj za ritam učenika. Kroz pjesme i razne melodijske vježbe učenici se susreću sa najkvalitetnijim tonom – njegovom visinom, pa će ove vježbe razviti njihovu osjetljivost na tonske pokrete. Tokom razvoja muzičkog sluha (ritam i melodija) omogućiće se elementarna muzička pismenost. Obrazovanje učenika će se ostvarivati i kroz druge oblike muzičko-obrazovnog rada.

- pravno i lijepo pjevanje stalni je zadatak procesa učenja. Dok ritmičke i melodijske vežbe pre svega razvijaju muzički sluh, prelepe pevačke vežbe podižu glasovnu kulturu učenika. Slušanje muzike će učenike dovesti u direktan kontakt sa muzičkim stvaralaštvom. Posebno vodeći računa da se postigne emocionalni doživljaj slušanih radova. Hor, orkestar i drugi ansambli su masovniji oblici ueničkog muziciranja, gde muzičko iskustvo i interpretacija mogu dostići veoma visoko nivo. Kroz različite oblike muzičko-obrazovnog rada, posebno kroz slušanje muzike, učenici će upoznati i muzičke stvaraocce, odnosno istaknute kompozitore.
- u cilju sticanja opšte muzičke kulture, učenici treba da poznaju i muzičke instrumente. Objašnjavanjem muzičkih institucija i zanimanja učenici će imati pravedniji odnos prema ovoj umjetničkoj djelatnosti. To će kod najtalentovanijih probuditi želju i volju da razvijaju svoj talenat pohađanjem profesionalnih muzičkih škola (Spahiu, 1976).

PLANIRANJE NASTAVE

Prije nego što se krene sa planiranjem nastave, treba uzeti u obzir i neke druge okolnosti vezane za obrazovni proces predmeta Muzičko vaspitanje. Nastavni program za niži ciklus u osnovnim školama uslovljen je uzrastom djece, odnosno njihovim psihofizičkim sposobnostima da se nose sa zadacima i aktivnostima predviđenim tim programom. U izradi nastavnog programa od strane nastavnika treba dobro proučiti muzičke sadržaje. Prije svega, moramo uzeti u obzir neka pravila samog predmeta muzičkog obrazovanja, kao što su:

- Muzičko obrazovanje nije posvećeno samo darovitoj djeci već svu djeci bez obzira na njihove muzičke sposobnosti;
- Učenje muzike ne bi trebalo da bude preveliko opterećenje za decu, stoga nastavnik treba da istražuje i pronalazi različite vrste aktivnosti koje obogaćuju dečju maštu;
- Svaki put u razredu postoje pojedinci kojima je potrebna pomoć da razviju svoja posebna interesovanja i sposobnosti za bavljenje muzikom;
- Pravilo je da se učenje odvija u pozitivnoj atmosferi;
- Osposobiti djecu za samostalan rad u muzičkim aktivnostima;
- Prilikom odabira muzike, bilo popularne ili umjetničke, treba birati samo onu koja ima prave umjetničke vrijednosti, pa se tokom časa formira samostalno kritičko mišljenje o pravim muzičkim vrijednostima;
- Neophodno je preći sa prakse na teoriju, tj. od pjevanja, sviranja nekog instrumenta ili slušanja muzike, do teorije muzike i njenih pravila;
- Učenje, ako je moguće, takođe treba prilagoditi okruženju u kojem se živi i djeluje;
- Sadržaj časa treba da bude raznolik i što bogatiji jer će interesovanje dece će biti veće (Dhomi, 1999).

PROGRAMI NASTAVE IZ PREDMETA MUZIČKO VASPITANJE U OSNOVNIM ŠKOLAMA

U nastavnom planu i programu su određene teme-programске oblasti, koje svaki nastavnik mora realizovati. Programске teme-oblasti koje treba obrađivati na predmetu Muzičko vaspitanje od prvog do petog razreda su: (1.) Pjevanje, (2.) Muzika i pokreti, (3.) Izvedba na dječijim muzičkim instrumentima, (4.) Slušanje muzike, (5.) Osnove muzičke pismenosti, (6.) Dječiji muzički izrazi i kreativnost, (7.) Muzička forma, (8.) Narodno muzičko stvaralaštvo. Plan časa prikazuje broj sedmičnih i godišnjih časova za svaki predmet. Nastavnim planom i programom predmeta nižeg ciklusa osnovnog obrazovanja, za predmet Muzičko vaspitanje predviđeno je ukupno 36 časova godišnje sa jednim časom sedmično. Nastavni plan i program je u skladu sa Konceptom osnovnog obrazovanja (08-3980/1 od 3.3.2021.). Prema normativnosti nastavnog okvira, predmet moraju da izvode profesor razredne nastave, profesor predškolske nastave i diplomirani pedagog (sa ukupno 240 SETK bodova).

PLANIRANJE IMPLEMENTACIJE PROGRAMA UČENJA

Efikasna realizacija nastavnog procesa u oblasti muzičkog obrazovanja umnogome zavisi od planiranja nastavnog rada i od same prethodne pripreme nastavnika. Nastavno-obrazovni proces je složen pedagoški i didaktičko-metodički poduhvat. Zavod za razvoj obrazovanja, u saradnji sa pedagogima i stručnjacima iz oblasti muzike, priprema nastavni program koji nakon određenog vremena može biti izmijenjen. Nastavnik je dužan da na osnovu nastavnog programa i plana nastave samostalno izradi globalni godišnji plan - planiranje realizacije nastavnog programa. Nakon što nastavnik ispuni ovu obavezu, on mora pripremiti scenario časa za svaki dan, za svaki čas (Alimi Selmani, 2022).

ANALIZA NASTAVNOG PROGRAMA MUZIČKOG OBRAZOVANJA I-V RAZREDA SJEVERNOG R. M.

Nastavni program muzičkog obrazovanja – prvi razred

Tabela 1. Osnovni podaci za nastavni plan i program

Table 1. Elementary data for the curriculum

| | |
|--|--|
| Predmet | Muzičko obrazovanje |
| Vrsta/kategorija predmeta | Obavezan |
| Razred | I (prvi) |
| Teme učenja u nastavnom planu i programu | 1. Slušamo muziku 2. Pevamo, izvodimo i plešemo |
| Broj časova | 1 sat sedmično/36 sati godišnje |

Tabela 2. Tema učenja – Slušamo muziku**Table 2.** Learning topic – Listening to music

| | |
|---------------------|--|
| Tema | Slušamo muziku |
| Ukupan broj časove | 18 |
| Sadržaji i koncepti | 1. Zvukovi (zvuk, buka, glas, ton) 2. Vrste muzike (klasična muzika, dečija muzika, muzika iz animiranih filmova, popularna muzika, svečane pesme-himne) 3. Muzička izražajna sredstva (melodija, ritam, metar, sporo/brzo, visoki/niski tonovi) |

Tabela 3. Tema učenja – Pevamo, izvodimo i plešemo**Table 3.** Learning topic – Singing, performing and dancing

| | |
|---------------------|--|
| Tema | Pevamo, izvodimo i plešemo |
| Ukupan broj časove | 18 |
| Sadržaji i koncepti | 1. Pesme i brojalice u opsegu re-la (pevački stav, disanje, pesma, melodija, tekst, dečija pesma, narodna pesma, brojalice, solo pevanje i grupno pevanje) 2. Ritmički instrumenti za djecu (štapići, bubnjevi, trouglovi, činele, tambure, kastanjete, gongovi, ksilofoni, marakase) 3. Muzičke igre (pjevanje, moderni ples, ples, marširanje, valcer) 4. Muzički izraz i kreativnost (slobodno muzičko izražavanje, stvaranje) |

Nastavni plan i program muzičkog vaspitanja za prvi razred spada u kategoriju obaveznih predmeta. Ovaj predmet se predaje jednom sedmično u ukupnom trajanju od 36 sati godišnje. Nastavne teme obuhvaćene predmetom su: Slušanje muzike i Pevamo, izvodimo i plešemo. Slušanje muzike je uključeno u svih 18 časova. Nastavni sadržaji ove teme su: Zvukovi (zvuk, buka, glas, ton); Vrste muzike (klasična muzika, dečija muzika, animirana muzika, popularna muzika, praznične pesme, himne); Muzička izražajna sredstva (melodija, ritam, metar, spor, brz, visoki, niski tonovi itd.). Pevamo, izvodimo i plešemo su uključeni u ukupno 18 časova. Nastavni sadržaji ove teme su: Pjesme i brojalice u opsegu re-la (pjevački stav, disanje, pjesma, melodija, tekst, dječja pjesma, narodna pjesma, brojevi, solo pjevanje i grupno pjevanje); Ritmički instrumenti za djecu (ritmički štapići, bubnjevi, trokuti, činele, tambure, kastanjete, gongovi, marakase); Muzičke igre (pjevanje, moderni ples, ples, koračnica, valcer); Muzičko izražavanje i stvaranje (slobodno muzičko izražavanje, stvaranje).

Nastavni program muzičkog obrazovanja – drugi razred

Tabela 4. Osnovni podaci za nastavni plan i program**Table 4.** Elementary data for the curriculum

| | |
|--|--|
| Predmet | Muzičko obrazovanje |
| Vrsta/kategorija predmeta | Obavezan |
| Razred | II(drugi) |
| Teme učenja u nastavnom planu i programu | 1. Slušamo muziku 2. Pevamo, izvodimo i plešemo |
| Broj časova | 1 sat sedmično/36 sati godišnje |

Tabela 5. Tema učenja – Slušamo muziku**Table 5.** Learning topic – Listening to music

| | |
|---------------------|--|
| Tema | Slušamo muziku |
| Ukupan broj časove | 18 |
| Sadržaji i koncepti | <ol style="list-style-type: none"> 1. Muzički instrumenti i glasovi (vokalna muzika, instrumentalna muzika, vokalno-instrumentalna muzika, dirigent, hor i solista, muzički instrumenti: klavir, violina; popularni instrumenti: bubnjevi, flauta, gajde; vrste glasova: dečiji, ženski, muški) 2. Vrste muzike (klasična muzika, dečija muzika, animirana muzika, narodna muzika, rok muzika, džez muzika, metal itd.) 3. Muzička izražajna sredstva (melodija, ritam, metar, sporo/brzo, visoki/niski tonovi) |

Tabela 6. Tema učenja – Pevamo, izvodimo i plešemo**Table 6.** Learning topic – Singing, performing and dancing

| | |
|---------------------|--|
| Tema | Pevamo, izvodimo i plešemo |
| Ukupan broj časove | 18 |
| Sadržaji i koncepti | <ol style="list-style-type: none"> 1. Pjesme i brojalice u opsegu c1-si bemol (razne dječje pjesme, dječji brojevi) 2. Ritmički i melodijski instrumenti za decu (štapici, bubanj, trougao, činele, tambura, kastanjete, gong, ksilofon, marakase, metalofon, melodija, blok-flejšta, flejšta) 3. Uvod u pjevanje i izvođenje uz note (pentagram, violinski ključ, mjesto note na pentagramu, note, sol1, mi1 - vizuelno prepoznavanje pentagrama) 4. Muzičke igre (pevanje, igranje, koračnica, valcer i druge dvodelne i trodelne narodne igre, igre etničkih zajednica koje žive u Republici Severnoj Makedoniji) 5. Muzičko izražavanje i stvaranje (slobodno muzičko izražavanje, stvaranje) |

Nastavni plan i program Muzičkog vaspitanja za drugi razred spada u kategoriju obaveznih predmeta. Ovaj predmet se predaje jednom sedmično u ukupnom trajanju od 36 sati godišnje. Nastavne teme obuhvaćene predmetom su: Slušanje muzike i Pevamo, izvodimo i plešemo. Slušanje muzike je uključeno u svih 18 časova. Nastavni sadržaji ove teme su: Muzički instrumenti i glasovi (muzički instrumenti: klavir, violina; popularni instrumenti: bubnjevi, flauta, gajde; glasovi: dečiji, ženski glasovi, muški glasovi); vrste muzike: (klasična muzika, dečije pesme, muzika iz animiranih filmova, narodna muzika, rok muzika, džez muzika, metal muzika itd.). Pevamo, izvodimo i plešemo, su uključeni u ukupno 18 časova. Nastavni sadržaji ove teme su: Pjesme i muzički brojalice; Ritmički i melodijski instrumenti za djecu: (ritmički: štapici, bubanj, udaraljke, trokut, cinela, kastanjete, gong, ksilofon, marakase, metalofon, melodija, blok flauta/flauta); Uvod u pjevanje i izvođenje uz note (pentagram, violinski ključ, mjesto tonova u pentagramu, note, sol1, mi1 - vizuelno prepoznavanje pentagrama); Muzičke igre (pevanje, igranje, koračnica, valcer i druge dvodelne i trodelne narodne igre, igre etničkih zajednica koje žive u Republici Severnoj Makedoniji); Muzičko izražavanje i stvaranje (slobodno muzičko izražavanje, stvaranje).

Nastavni program muzičkog obrazovanja – treći razred

Tabela 7. Osnovni podaci za nastavni plan i program

Table 7. Elementary data for the curriculum

| | |
|--|--|
| Predmet | Muzičko obrazovanje |
| Vrsta/kategorija predmeta | Obavezan |
| Razred | III (treći) |
| Teme učenja u nastavnom planu i programu | 3. Slušamo muziku 1. Pevamo, izvodimo i plešemo |
| Broj časova | 1 sat sedmično/36 sati godišnje |

Tabela 8. Tema učenja – Slušamo muziku

Table 8. Learning topic – Listening to music

| | |
|---------------------|---|
| Tema | Slušamo muziku |
| Ukupan broj časove | 18 |
| Sadržaji i koncepti | <ol style="list-style-type: none"> Muzički instrumenti (grupe orkestarskih instrumenata: gudači, limeni, udaraljke; muzički instrumenti: harmonika, gitara; narodni instrumenti: tambura/čiftelija, gusle) Vrste muzike (klasična muzika, dečija muzika, muzika iz animiranih filmova, popularna muzika, kompozitor) Muzička izražajna sredstva (melodija, ritam, metar, sporo/brzo, visoki/niski tonovi, povezano-isključeno) |

Tabela 9. Tema učenja – Pevamo, izvodimo i plešemo

Table 9. Learning topic – Singing, performing and dancing

| | |
|---------------------|--|
| Tema | Pevamo, izvodimo i plešemo |
| Ukupan broj časove | 18 |
| Sadržaji i koncepti | <ol style="list-style-type: none"> Pevanje pesama prema slušanju u opsegu do l - si1 Ritmički i melodijski instrumenti za decu (štapići, bubanj, trougao, činele, tambura, kastanjete, gong, ksilofon, marakase, metalofon, melodija, blok-flat, flejta) Uvod u pjevanje i izvođenje uz note (tonovi sol1, mi1, re1, la1, do1; četvrtina nota, četvrtina pauza) Muzičke igre (pevanje, sviranje, igranje, koračnica, valcer i drugi popularni plesovi u dvodelni, trodelni i nejednakvi taktove, igre etničkih zajednica koje žive u Republici Severnoj Makedoniji i drugih naroda u svetu, elementi baleta) Muzičko izražavanje i stvaranje (slobodno muzičko izražavanje, stvaranje) |

Nastavni plan i program Muzičkog obrazovanja za treći razred spada u kategoriju obaveznih predmeta. Ovaj predmet se predaje jednom sedmično u ukupnom trajanju od 36 sati godišnje. Nastavne teme obuhvaćene predmetom su: Slušanje muzike i Pevamo, izvodimo i plešemo. Slušanje muzike je uključeno u svih 18 časova. Nastavni sadržaji ove teme su: Muzički instrumenti i zvuci (grupe orkestarskih instrumenata: gudači, limeni, udaraljke; muzički instrumenti: harmonika, gitara; narodni instrumenti: tambura/čiftelija, gusle). Vrste muzike (klasična muzika, dečija muzika, muzika iz animiranog filma, popularna muzika, kompozitori) (Iste vrste muzike se ponavljaju u svim razredima, ali se u svakom sledećem razredu ponavljaju i uvode nova složenija

dela/kompozicije za slušanje). Pevamo, izvodimo i plešemo - uključeni su u ukupno 18 časova. Sadržaji učenja ove teme su: Pjevanje pjesama prema slušanju u rasponu do 1 - si 1. Muzička izražajna sredstva (melodija, ritam, metar, sporo/brzo/srednje, visoko/nisko, glasno/tiho, povezano/isključeno). Ritmički i melodijski instrumenti za djecu (ritam štapići, bubnjevi, klape, trouglovi, tamburice, bubnjevi raznih veličina, kastanjete, gongovi, ksilofoni, marakase, metalofoni, melodije, flejte). Uvod u pjevanje i sviranje nota (tonovi sol 1, mi 1, la 1, re 1, do 1; ritam – četvrtina nota, četvrtina pauza).

Nastavni program muzičkog obrazovanja – četvrti razred

Tabela 10. Osnovni podaci za nastavni plan i program

Table 10. Elementary data for the curriculum

| | |
|--|--|
| Predmet | Muzičko obrazovanje |
| Vrsta/kategorija predmeta | Obavezan |
| Razred | IV (četvrti) |
| Teme učenja u nastavnom planu i programu | 4. Slušamo muziku 1. Pevamo, izvodimo i plešemo |
| Broj časova | 1 sat sedmično/36 sati godišnje |

Tabela 11. Tema učenja – Slušamo muziku

Table 11. Learning topic – Listening to music

| | |
|---------------------|---|
| Tema | Slušamo muziku |
| Ukupan broj časove | 18 |
| Sadržaji i koncepti | <ol style="list-style-type: none"> Instrumenti i vokali (vokalna, instrumentalna i vokalno-instrumentalna muzika, solo i orkestarsko izvođenje, muzički instrumenti: klarinet, flejta; dečiji glasovi: diskant i alt) Vrste muzike (klasična muzika, dečija muzika, muzika iz animiranog filma, popularna muzika, praznične pesme-himne) Muzička izražajna sredstva (tempo: andante, allegro, moderato; usporavanje, ubrzanje; dinamika: forte, klavir, krešendo, decrescendo; strofa, refren) Narodno muzičko stvaralaštvo (narodne pjesme, igre, muzički instrumenti - frula) |

Tabela 12. Tema učenja – Pevamo, izvodimo i plešemo

Table 12. Learning topic – Singing, performing and dancing

| | |
|---------------------|---|
| Tema | Pevamo, izvodimo i plešemo |
| Ukupan broj časove | 18 |
| Sadržaji i koncepti | <ol style="list-style-type: none"> Pevanje pesama prema slušanju u opsegu do1 – do2 Pevanje sa notama (tonovi: do 1, re 1, mi 1, sol 1, la1; trajanja: četvrtina, polovina i cela nota, njihove pauze; znaci za ponavljanje; tonovi: fa 1, si 1, do 2, samo za vizuelno prepoznavanje u pentagramu) Sviranje detski muzičkih instrumenata (tonovi: do 1, re 1, mi 1, sol 1, la 1; trajanja: četvrtine, polovine i cijele note, njihovi pauzi; znakovi za ponavljanje; tonovi: fa 1, si 1, do2 samo za vizuelno prepoznavanje u pentagramu) Učešće u muzičkim igrama (pevanje, igranje, marširanje, valcer, muzičke igre vezane za promene u dinamici, ritmu) Muzičko izražavanje i stvaranje (slobodno muzičko izražavanje, stvaranje) |

Nastavni plan i program Muzičkog obrazovanja za četvrti razred spada u kategoriju obaveznih predmeta. Ovaj predmet se predaje jednom sedmično u ukupnom trajanju od 36 sati godišnje. Nastavne teme obuhvaćene predmetom su: Slušanje muzike i Pevamo, izvodimo i plešemo. Slušanje muzike je uključeno u svih 18 časova. Nastavni sadržaji ove teme su: Instrumenti i vokalna muzika (vokalna, instrumentalna i vokalno-instrumentalna muzika, solo i orkestarsko izvođenje, muzički instrumenti: klarinet, flejta; dječiji vokal: diskant i alt). Vrste muzike (klasična muzika, dečija muzika, muzika iz animiranog filma, popularna muzika, svečane pesme - himna). Muzička izražajna sredstva (tempo, andante, allegro, moderato, usporavanje, ubrzanje, dinamika - forte, klavir, krešendo, dekresendo, strofa, refren). Narodno muzičko stvaralaštvo (narodne pjesme, igre, muzički instrumenti - frula). Pevamo, izvodimo i plešemo - su uključeni u ukupno 18 časova. Sadržaji učenja ove teme su: pjevanje pjesama prema slušanju u rasponu do 1 - do 2. Pevanje sa notama (tonovi: do 1, re 1, mi 1, sol 1, la 1; trajanja: četvrtina, polovina i cela nota i njihove pauze; znak za ponavljanje; tonovi: fa 1, si 1, do 2, samo za vizuelno prepoznavanje u pentagramu). Sviranje muzičkih instrumenata za decu (tonovi: do 1, re 1, mi 1, sol 1, la 1; trajanja: četvrtina, polovina i cela nota i njihovi pauzi; znak za ponavljanje; tonovi: fa 1, si 1, do 2, samo za vizuelno prepoznavanje u pentagramu). Učešće u muzičkim igrama (pevanje, igranje, marširanje, valcer, muzičke igre vezane za promene dinamike, ritma i takta). Muzičko izražavanje i stvaranje (slobodno muzičko izražavanje, stvaranje).

Nastavni program muzičkog obrazovanja – peti razred

Tabela 13. Osnovni podaci za nastavni plan i program

Table 13. Elementary data for the curriculum

| | |
|--|--|
| Predmet | Muzičko obrazovanje |
| Vrsta/kategorija predmeta | Obavezan |
| Razred | V (peti) |
| Teme učenja u nastavnom planu i programu | 5. Slušamo muziku 1. Pevamo, izvodimo i plešemo |
| Broj časova | 1 sat sedmično/36 sati godišnje |

Tabela 14. Tema učenja – Slušamo muziku

Table 14. Learning topic – Listening to music

| | |
|---------------------|---|
| Tema | Slušamo muziku |
| Ukupan broj časove | 18 |
| Sadržaji i koncepti | <ol style="list-style-type: none"> Muzički instrumenti i vokali (vokalne, instrumentalne i vokalno-instrumentalne grupe, ansambli različitih žanrova: klasika, folk, pop, rok; muzički instrumenti: harfa, mandolina i truba. Vrste muzike (klasična muzika, dečija muzika, dečije pesme, pop muzika, rok muzika, džez, bluz itd.) Muzika iz animiranih filmova i filmska muzika Muzičko-scenska djela (baleti, mjuzikli) Muzički izražajna sredstva (melodija, ritam, metar, tempo, dinamika, visoki/niski tonovi, legato/stakato, dur/mol ABA trodelni oblik) Narodno muzičko stvaralaštvo (narodne pjesme, igre, kanoni) |

Tabela 15. Tema učenja – Pevamo, izvodimo i plešemo**Table 15.** Learning topic – Singing, performing and dancing

| Tema | Pevamo, izvodimo i plešemo |
|---------------------|--|
| Ukupan broj časove | 18 |
| Sadržaji i koncepti | <ol style="list-style-type: none"> 1. Pevanje pesama slušanjem u opsegu si m. - re2 2. Pjevanje uz note (tonovi do1, re1, mi1, fa1, sol1, la1, si1, do2; tonska ljestvica, C-dur ljestvica, stepeni, tetrakord, abecedni nazivi tonova; ritam: takt, dvodelen takt (2 /4), trodelen takt (3/4), osmina nota, osmina pauza) 3. Sviranje detskih muzičkih instrumenata (tonovi do1, re1, mi1, fa1, sol1, la1, si1, do2; tonska ljestvica, C-dur ljestvica, stepeni, tetrakordi, abecedni nazivi tonova; ritam: takt, dvodelen takt 2/4, trodelen takt 3/4), osmina nota, osmina pauza) 4. Muzičke igre (pevanje, sviranje, igranje, marširanje, valcer, igre etničkih zajednica koje žive u Republici Makedoniji i drugim zemljama, elementi baleta i narodnih igara) 5. Muzičko izražavanje i stvaranje (slobodno muzičko izražavanje, stvaranje) |

Nastavni plan i program muzičkog obrazovanja za peti razred spada u kategoriju obaveznih predmeta. Ovaj predmet se predaje jednom sedmično u ukupnom trajanju od 36 sati godišnje. Nastavne teme obuhvaćene predmetom su: Slušanje muzike i Pevamo, izvodimo i plešemo. Slušanje muzike je uključeno u svih 18 časova. Nastavni sadržaji ove teme su: Instrumenti i vokalna muzika: vokalne, instrumentalne i vokalno-instrumentalne grupe i ansambli različitih žanrova (klasika, folk, pop, rok), muzički instrumenti: harfa, mandolina i truba. Muzika iz animiranih filmova i filmska muzika. Muzičko-scenska djela (balet, mjuzikl). Narodno muzičko stvaralaštvo (narodne pjesme, igre, kanoni). Pevamo, izvodimo i plešemo - uključeni su u ukupno 18 časova. Nastavni sadržaji ove teme su: Pjevanje pjesama po sluhu u opsegu si m. - re 2; Pevanje uz note. Sviranje muzičkih instrumenata za djecu (tonovi do1, re1, mi1, fa1, sol1, la1, si1, do2; tonska ljestvica, C-dur ljestvica, ljestvica, tetrakord, cijela ljestvica, poluljestvica; abecedni nazivi tonova; ritam: takt, dvodelen takt, 2/4), trodelen takt (3/4), osmina notna vrednost, osmina pauza). Muzičke igre (pevanje, sviranje, igranje, koračnica, valcer, igre etničkih zajednica koje žive u Republici Makedoniji i drugim zemljama, elementi baleta i narodnih igara). Muzičko izražavanje i stvaranje (slobodno muzičko izražavanje, stvaranje).

ZAKLJUČCI

Na osnovu analize nastavnih planova i programa muzičkog obrazovanja za niži ciklus osnovnih škola, uključujući I, II, III, IV i V razred, donose se ovi zaključci:

- Muzička nastava u ovim razredima se organizuje samo jedan čas sedmično, sa ukupno 36 časova godišnje, što znači da broj časova nije dovoljan da se kod učenika stvori suštinsko razumevanje o muzičke umjetnosti i njeni elementi;
- Muzika kao umetnost utiče ne samo na muzički i intelektualni razvoj učenika, već utiče i na druženje učenika, što je deci ovog uzrasta više nego neophodno, stoga će povećanje časova muzike još više uticati na socijalizaciju učenika;

- Na svim časovima se obrađuju samo dve teme: Slušanje muzike i Pevamo, izvodimo i plešemo. U ove dvije teme se granaju ostale podteme (iz kojih se razvijaju nastavne jedinice). Ovu zbirku mnogih podteme u samo dvije teme ne vidimo kao pravi metodološki proces poučavanja i učenja muzike;
 - Nastava muzike je složen metodički proces, pa bi njenu nastavu trebalo da izvodi muzički stručnjak, a ne nastavnik koji ima završene studije razrednu grupu Pedagoškog fakulteta;
 - Eventualno, u prvom i drugom razredu, predlaže se da čas muzike izvodi muzički stručnjak zajedno sa razrednim nastavnikom;
 - Napominje se da su prednosti obrazovnih programa muzičkog obrazovanja u tome što se vodi računa o muzičkoj tradiciji svake etničke grupe, tj. učenici koji prate nastavu na albanskom jeziku uče albanske narodne pesme, igre i instrumente, itd.
- Očekuje se da će ovo istraživanje i analiza, zajedno sa sugestijama i zaključcima, uticati na bolji proces nastave muzičke umetnosti – Muzičkog vaspitanja – u nižem ciklusu osnovnih škola (I, II, III, IV, V razred) u Republici Severnoj Makedoniji.

LITERATURA

- Alimi Selmani. T. (2022). *Si ta mësojmë muzikën*. Tetovë: Shtypshkronja Syth.
- Alimi Selmani. T., Tode, R. (2006). *Abetare muzikore-Arsimi muzikor për grupin përgatitor për fëmijët 6 – 7 vjeçar*. Shkup: IRNEL.
- Dhomi. A. (1999). *Metodikë e edukatës muzikore për ciklin e ulët të mësimi klasor*. Prishtinë: SHLP.
- Spahiu, S. (1976). *Edukatë muzikore-dorracak metodik për arsimtarë të edukatës muzikore të shkollës fillore prej klasës I – VIII*. Prishtinë: Enti i teksteve dhe i mjeteve mësimore i Krahinës Autonome të Kosovës.
- Rudi. R. (2002). *Sprova estetike – Muzika e shekullit XX.* Pejë: Dukagjini.
- Byroja për zhvillimin e arsimit të RMV. (2021). *Programi mësimor i Arsimit muzikor për klasën e parë*. <https://www.bro.gov.mk/sq/>
- Byroja për zhvillimin e arsimit të RMV. (2021). *Programi mësimor i Arsimit muzikor për klasën e dytë*. <https://www.bro.gov.mk/sq/>
- Byroja për zhvillimin e arsimit të RMV. (2021). *Programi mësimor i Arsimit muzikor për klasën e tretë*. <https://www.bro.gov.mk/sq/>
- Byroja për zhvillimin e arsimit të RMV. (2021). *Programi mësimor i Arsimit muzikor për klasën e katërt*. <https://www.bro.gov.mk/sq/>
- Byroja për zhvillimin e arsimit të RMV. (2021). *Programi mësimor i Arsimit muzikor për klasën e pestë*. <https://www.bro.gov.mk/sq/>

MIŠLJENJE ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA OSNOVNIH I SREDNJIH ŠKOLA O ZNAČAJU GOVORNIČKIH VJEŠTINA I POSLA KOJI OBAVLJAJU

PERSPECTIVES OF EDUCATORS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS ON THE IMPORTANCE OF RHETORICAL SKILLS IN RELATION TO THEIR JOB

**Koraljka BAKOTA, Katarina PAVIČIĆ DOKOZA,
Marija ŽAGMEŠTER KEMFELJA**

Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, Zagreb, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Govorničke vještine odgojno-obrazovnih djelatnika svih profila igraju ključnu ulogu u njihovom radu te imaju značajan utjecaj na uspješnost odgojno-obrazovnog procesa i upravljanja školom. Cilj ovog istraživanja bio je dobiti spoznaje povezane uz samoprocjenu govorničkih vještina učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja osnovnih i srednjih škola sa sociodemografskim karakteristikama. U skladu s općim ciljem, definirana su dva istraživačka problema: utvrditi povezanost govorničkih vještina sa sociodemografskom varijablama (spol, dob i vrsta radnog mjesta) i utvrditi povezanost značaja i važnosti govorničkih vještina s obzirom na posao koji ispitanici obavljaju. U istraživanju je sudjelovalo 1537 odgojno-obrazovnih djelatnika osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske iz gotovo svih županija. Ispitanici su procijenili vlastite govorničke vještine putem on-line ankete. Ispitivanje je provedeno u veljači i ožujku 2023. Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna povezanost govorničkih vještina sa sociodemografskim varijablama ispitanika te da postoji statistički značajna povezanost između govorničkih vještina i posla koji odgojno-obrazovni djelatnici obavljaju.

Ključne riječi: govorničke vještine, odgoj i obrazovanje, osnovne škole, srednje škole

ABSTRACT

The rhetorical skills of educators of all profiles play a crucial role in their work and have a significant impact on the success of the educational process and school management. The aim of this research was to obtain insights related to the self-assessment of rhetorical skills among primary and secondary school teachers, professional associates, and principals in primary and secondary schools, along with their socio-demographic characteristics. In line with the general objective, two research problems were defined: to determine the correlation between rhetorical skills and socio-demographic variables such as gender, age, and type of job, and to establish the correlation between the significance and importance of rhetorical skills regarding the job roles performed by the respondents. The study involved 1537 educators from primary and secondary schools in the Republic of Croatia, representing nearly all counties. Participants assessed their own rhetorical skills through an online survey. The survey was conducted in February and March 2023. The results showed a statistically significant correlation between rhetorical skills and the socio-demographic variables of the participants, as well as a statistically significant correlation between rhetorical skills and the job roles performed by educators.

Keywords: rhetorical skills, education, primary schools, secondary schools

UVOD

U vrijeme digitalne i vizualne komunikacije, otvara se pitanje uloge govorničkih vještina u odgojno-obrazovnom sustavu. Imaju li govorničke vještine za učenike, učitelje, nastavnike, stručne suradnike i ravnatelje isti značaj danas kao i nekada?

Govorenje je urođena čovjekova sposobnost. Guberina (1991) ističe da se govor rađa od prvog plača djeteta kao nesvjesni komunikativni akt dok se govorničke vještine razvijaju, uvježbavaju, uče i nadograđuju cijeli život. Iako je čovjeku biološki dana sposobnost govorenja/komunikacije, to ne znači da čovjek zna komunicirati na društveno prihvatljiv način (Bakota, 2010). Govor i govorništvo u današnje doba prati sve elemente kao i u vrijeme antike, govor tijela, redosljed izlaganja teksta, tehnike disanja, svladavanje treme i slično važne su danas kao i nekada (Španjol Marković, 2008). Miller (2007, prema Petrović, 2023) ističe sociokulturne sastavnice retorike kao temelj obrazovanja. Žmavc (2021) retoriku opisuje kroz tri aspekata: proces, interakciju i obrazovanje. Šego (2005) umijeće govorenja opisuje kroz govorenje i slušanje, ističući pritom da slušanje ne znači samo čuti već je važno promišljanje o primljenoj poruci. Komunikacijske vještine su povezane sa socijalnim vještinama koje su nam kao društvenim bićima izuzetno važne za opstanak. Španjol Marković (2008) ističe da retorika u suvremenom svijetu živi pod različitim drugim imenima kao što su „prezentacijske vještine”, „umijeće samoprezentiranja”, „*presentation skills*” i drugim sličnim nazivima koji su prilagođeni suvremenom svijetu kako jezikom, tako i tehničkim karakteristikama. Topić (2022) je u istraživanju dobila rezultate koji upućuju da je uloga učitelja kao govornika u nastavi vrlo važna. Uloga učitelja, nastavnika, stručnog suradnika pa i ravnatelja škole je da oni kao govornici trebaju biti govorni uzor svojim učenicima (Abdusalomovich, 2021; Kišiček i Stanković, 2014; Turza-Bogdan, 2003; Vignjević, 2020). Sunara-Jozek (2019) kao i Topić (2022) u svom su radu pokazale da učitelji smatraju da bi bilo korisno uvesti govorništvo u osnovnoškolski odgojno-obrazovni sustav.

Uspješna komunikacija koja uključuje i govorničke vještine između učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i učenika je ona koja pridonosi razvoju socijalnih kompetencija učenika. Uspješna komunikacija učenik – učitelj (i verbalna i neverbalna) smanjuje pritisak na učenike i na taj način posredno utječe na njihov odnos prema školi, učitelju, vršnjacima, roditeljima, ali pridonosi i razvoju socijalnih kompetencija koje su osnova razvoju socijalnih odnosa u razredu (Zrilić, 2010). Razvijene govorničke vještine obuhvaćaju sposobnost jasnog izražavanja ideja, artikuliranja misli, slušanja i razumijevanja sugovornika, vođenja konstruktivnih rasprava te motiviranja i inspiriranja učenika, roditelja i kolega. Juel (2021) ističe da u školama nema aktivnosti koje potiču razvoj govorničkih vještina kao što je uvježbavanja upotrebe glasa i tijela već se više pažnje usmjerava na pisanje, npr. eseja i slično. U novijoj literaturi se primjećuje da nedostatak kvalitetne komunikacije predstavlja izazov u suvremenoj školi (Dević, 2017). Istraživanja dokazuju da se promjenom komunikacijskog obrasca povećala pojavnost komunikacijskih i socijalno pragmatičkih teškoća kod djece i mladih koje predstavljaju ozbiljan problem u školovanju i stjecanju akademskih postignuća kod te djece, ali i u njihovom osobnom životu (Blaži, 2016; Ivšac Pavliša, 2010; Ivšac i Gaćina, 2006).

Upravo su ta razmišljanja bila poticaj za ovo istraživanje koje je provedeno na 1537 odgojno-obrazovnih djelatnika. Samoprocjena govorničkih vještina od strane odgojno-

obrazovnih djelatnika čini važan doprinos u definiranju i napretku struka u odgoju i obrazovanju te je ovaj rad usmjeren na učitelje, nastavnike, stručne suradnike i ravnatelje i njihovu samoprocjenu govorničkih vještine s obzirom na sociodemografske karakteristike. Županić Benić (2017) ističu da se profesionalne kompetencije učitelja stječu kroz inicijalno obrazovanje, iskustvo i stručno usavršavanje. U skladu s time očekuje se da s porastom iskustva, odnosno godina radnog staža povećaju i kompetencije učitelja. Ista autorica je u svom istraživanju dobila rezultate koji upućuju da samoprocjena svih kompetencija učitelja raste s porastom dobi i radnim stažom, osim kompetencija u radu s informacijsko-komunikacijskom tehnologijom koje mlađe generacije bolje procjenjuju. Rezultati istraživanja o samoprocjeni govorničkih vještina odgojno-obrazovnih djelatnika slijede.

Cilj i istraživački problemi

Cilj ovog istraživanja bio je dobiti spoznaje povezane uz samoprocjenu govorničkih vještina sa sociodemografskim karakteristikama učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja.

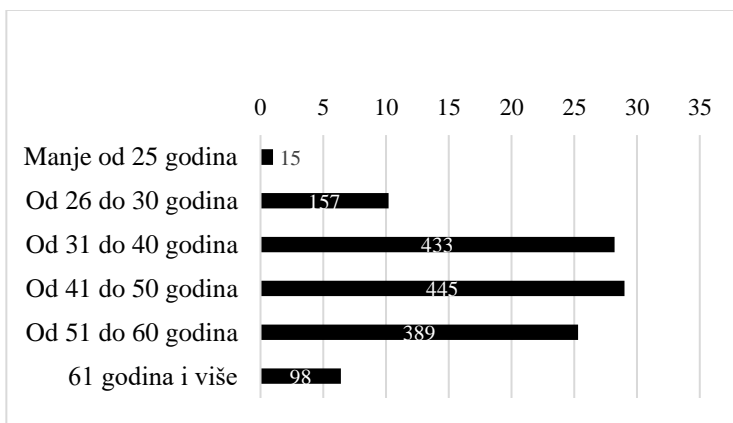
U skladu s općim ciljem definirani su sljedeći istraživački problemi:

- utvrditi povezanost govorničkih vještina sa sociodemografskom varijablama: spol, dob i vrsta radnog mjesta,
- utvrditi povezanost značaja i važnosti govorničkih vještina s obzirom na posao koji ispitanici obavljaju.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Ciljana populacija istraživanja obuhvaća odgojno-obrazovne djelatnike osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske. Prikupljen uzorak istraživanja sastoji se od 1537 ispitanika. U istraživanju je sudjelovalo 78.5% (N = 1260) žena, 20.8% (N = 320) muškaraca te 0.7% (N = 11) onih koji se nisu željeli izjasniti. Od ukupno 21 županije u istraživanju su sudjelovali ispitanici iz svih županija osim iz Vukovarsko-srijemske. Slika 1 prikazuje distribuciju ispitanika prema dobnim razredima.



Slika 1. Prikaz ispitanika prema dobnim razredima

Figure 1. Respondents categorized by age groups

Mjerni instrument

Mjerni instrument sastavljen je od dva dijela dok je isti anketni upitnik za potrebe već objavljenog, izloženog rada sadržavao i treći dio koji je obuhvatio ispitivanje radne samoefikasnosti odgojno-obrazovnih djelatnika (Bakota i sur., 2023). Na samom početku upitnika navedene su upute o načinu rješavanja upitnika i zatražena potvrda suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju. U prvom dijelu upitnika, sudionici su odgovarali na pitanja vezana uz demografske podatke: spol, dob, vrsta odgojno-obrazovne djelatnosti kojom se bavi i županiji u kojoj sudionik radi. Drugi dio upitnika ispituje samoprocjenu usvojenosti govorničkih vještina (23 tvrdnje). Zadatak sudionika je bio da za svaku od navedenih tvrdnji izrazi svoj stupanj slaganja i na skali Likertovog tipa s pet stupnjeva pri čemu 1 označava potpuno neslaganje s tvrdnjom, dok 5 označava potpuno slaganje. Napravljena je i analiza pouzdanosti skale. Koeficijent Cronbachova alfa iznosi je 0.89 što upućuje na zaključak da mjerni instrument ima vrlo dobru pouzdanost i vrlo dobru unutarnju konzistentnost te se može smatrati pouzdanim mjernim instrumentom.

Način provođenja istraživanja

Upitnik je u obliku *Google Forms*-a prosljeđen na *e-mail* adrese svih osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske, posredstvom Hrvatske udruge ravnatelja osnovnih škola i Hrvatske udruge ravnatelja srednjih škola. Ispitivanje je provedeno u veljači i ožujku 2023.

Metoda obrade podataka

Za obradu podataka korišten je program za statističku analizu podataka, SPSS (*Statistical Package for Social Science*), verzija 29.0.0.0. Za analizu podataka korištena je deskriptivna statistika za iznošenje apsolutnih i relativnih frekvencija, srednjih vrijednosti i mjera disperzije. Korištena je i inferencijalna statistika, jednosmjerna analiza varijance nezavisnih uzoraka (One-Way ANOVA) te Pearsonov koeficijent korelacije na razini rizika od 5% tj. 95% pouzdanosti. Pri obradi su korištene i multivarijatne statističke metode kao što su analiza pouzdanosti te faktorska analiza.

REZULTATI I DISKUSIJA

Povratne informacije su važne za osobni i profesionalni razvoj, a samoprocjena odgojno-obrazovnih djelatnika vezana za kritičko razmišljanju o vlastitom snagama i slabostima vezanim za govorničke sposobnosti je povratna informacija koja utječe na njihov rad u školi.

Prije provedbe faktorske analize za skalu samoprocjene usvojenosti govorničkih vještina, testirani su njezini preduvjeti. Iz analize su izbačene 3 čestice zbog neprikladnost ekstrahiranih faktora, a njihovim uklanjanjem, postotak objašnjene varijance je porastao. Kaiser-Meyer-Olkin mjera prikladnosti uzorka bila je zadovoljavajuće visoka ($KMO = 0.911$), a Bartlettov test sfericiteta pokazao se značajnim ($\chi^2 = 12008.921$, $df = 190$, $p < 0.001$). Navedeni rezultati opravdavaju provođenje faktorske analize na ovome uzorku i pripadnim podacima. Faktorska analiza provedena je metodom analize glavnih komponenata (engl. *principal components*

analysis - PCA) uz Varimax rotaciju te je njome objašnjeno 55.82% varijance. Na temelju provedene faktorski analize dobivena su 4 faktora (Tablica 1).

Tablica 1. Matrica faktorske strukture

Table 1. Pattern matrix

| Tvrdnje | Faktori | | | |
|--|---------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Govorim razgovijetno. | 0.796 | | | |
| Čitam izražajno. | 0.766 | | | |
| Nemam govornih mana. | 0.706 | | | |
| Govorim tečno. | 0.689 | | | |
| Govorim bez poštapalica. | 0.563 | | | |
| Ne zamuckujem kada javno govorim. | 0.488 | | | |
| Smatram da je moj glas ugodne boje. | 0.435 | | | |
| Jasno izražavam svoje mišljenje. | 0.432 | | | |
| Nemam strah od istupa u javnim medijima. | | 0.892 | | |
| Nemam strah od javnog nastupa. | | 0.889 | | |
| Prilikom javnog govora, dobro se koristim prostorom. | | 0.572 | | |
| Moji javni govori su kratki i zanimljivi. | | 0.541 | | |
| Smatram da sam vješt u debatama. | | 0.522 | | |
| Svoje stavove iznosim argumentirano. | | 0.499 | | |
| Smatram da sam dobar u slušanju sugovornika. | | | 0.722 | |
| Kada se ne slažem sa sugovornicima, mogu smireno poslušati argumente. | | | 0.722 | |
| Nikad ne prekidam sugovornika upadicama. | | | 0.682 | |
| U komunikaciji s djelatnicima ili roditeljima, nikada ne gubim kontrolu. | | | 0.675 | |
| Izrazito gestikuliram u javnim nastupima. | | | | 0.759 |
| Prepoznajem i primjećujem neverbalnu komunikaciju sugovornika. | | | | 0.452 |

Iz Scree Plot prikaza (Slika 2.) vidljiva je potvrda izdvajanja četiri faktora jer su njihove vrijednosti odvojene od vrijednosti ostalih faktora. Linija kojom je prikazan međuodnos faktora izrazito oštro se spušta na prijelazu između prvog i drugog faktora, a zatim laganije do četvrtog (lom na prijelazu sa petim), a nakon toga slijedi gotovo ujednačeno snižavanje, bez pragova.

Prvi faktor nazvan je *Govor*, a objašnjava 34.62% ukupne varijance. Kišiček i Stanković (2014) navode kako dobar nastavnik osim poznavanja sadržaja svoga predmeta mora poznavati i retorička pravila te pravila jezičnog i govornog izražavanja.

Provedenom jednosmjernom analizom varijance pokazalo se da postoji statistički značajna razlika prvog faktora i sociodemografske varijable *Spol* tako što su žene pokazale veću samoprocjenu na faktoru u odnosu na muškarce ($F = 81.67, p < 0.001$). Zatim, stariji ispitanici pokazuju veće ocjene samoprocjene na prvom faktoru od onih mlađih ($F = 3.81, p < 0.01$). U odnosu na vrstu radnog mjesta, rezultati su pokazali statistički značajnu razliku ($F = 2.66, p < 0.05$) samoprocjene tako što su najveću ocjenu dali učitelji.



Slika 2. Cattellov (Scree plot) dijagram ljestvice očekivanja
Figure 2. Cattell's (Scree Plot) Diagram of the Expectation Scale

Tablica 2. Rezultati deskriptivnih pokazatelja za prvi faktor
Table 2. Descriptive Statistics for first factor

| Tvrđnja | N | Min | Max | M | SD |
|-------------------------------------|------|-----|-----|------|-------|
| Govorim razgovijetno. | 1537 | 1 | 5 | 4.50 | 0.667 |
| Čitam izražajno. | 1537 | 1 | 5 | 4.62 | 0.635 |
| Nemam govornih mana. | 1537 | 1 | 5 | 4.72 | 0.694 |
| Govorim tečno. | 1537 | 1 | 5 | 4.35 | 0.712 |
| Govorim bez poštapalica. | 1537 | 1 | 5 | 4.04 | 0.865 |
| Ne zamuckujem kada javno govorim. | 1537 | 1 | 5 | 4.19 | 0.914 |
| Smatram da je moj glas ugodne boje. | 1537 | 1 | 5 | 4.09 | 0.870 |
| Jasno izražavam svoje mišljenje. | 1537 | 1 | 5 | 4.24 | 0.770 |

Drugi faktor nazvan je *Javni mediji* te objašnjava 8.98% ukupne varijance. Strah od javnog nastupa jedan od najizraženijih socijalnih strahova, a ujedno i jedan od glavnih simptoma socijalne fobije (Sedlan König et al., 2018). Miljković i Rijavec (1999) navode kako čak 90% ljudi kao svoj najveći strah u životu navodi strah od javnog govora. Preostalih 10% mogu samo biti profesori, političari ili glumci. Iako se profesori, odnosno odgojno-obrazovni djelatnici navode kao profesije koje nemaju strah od javnog nastupa, rezultati koji slijede pokazat će da to i nije u potpunosti tako.

Jednosmjernom analizom varijance utvrdilo se postojanje statistički značajne razlike u odnosu na spol ($F = 44.70$, $p < 0.001$), tj. muškarci su pokazali veće ocjene samoprocjene za faktor *Javni mediji* u odnosu na žene. Analizom je utvrđena statistički značajna razlika i za sociodemografsku varijablu *Dob* ($F = 10.40$, $p < 0.001$) koja je pokazala da s porastom dobi ispitanika raste i ocjena samoprocjene. Također, kada se govori o *Vrsti radnog mjesta*, ravnateljci pokazuju najveću ocjenu samoprocjene za taj faktor, slijede nastavnici, učitelji te stručni suradnici ($F = 22.64$, $p < 0.001$).

Tablica 3. Rezultati deskriptivnih pokazatelja za drugi faktor**Table 3.** Descriptive Statistics for second factor

| Tvrđnja | N | Min | Max | M | SD |
|--|----------|------------|------------|----------|-----------|
| Nemam strah od istupa u javnim medijima. | 1537 | 1 | 5 | 3.14 | 1.255 |
| Nemam strah od javnog nastupa. | 1537 | 1 | 5 | 3.51 | 1.217 |
| Prilikom javnog govora, dobro se koristim prostorom. | 1537 | 1 | 5 | 4.04 | 0.803 |
| Moji javni govori su kratki i zanimljivi. | 1537 | 1 | 5 | 3.83 | 0.759 |
| Smatram da sam vješt u debatama. | 1537 | 1 | 5 | 3.89 | 0.844 |
| Svoje stavove iznosim argumentirano. | 1537 | 1 | 5 | 4.24 | 0.703 |

Treći faktor nazvan je *Slušanje*, a koji objašnjava 7.04% ukupne varijance. U komunikacijske vještine spada i umijeće aktivnog slušanja koje se može razvijati i vježbati. Istraživanja pokazuju da osobe koje mogu aktivno slušati stvaraju sebi osjećaj zadovoljstva i samopoštovanja, ujedno povećavajući broj pozitivnih i dobrih odnosa s okolinom, što je vidljivo i u pozitivnim reakcijama osoba s kojima komuniciraju (Vodopija i Vajs, 2010). Provedena analiza ukazuje da su žene u odnosu na muškarce ($F = 4.09$, $p < 0.05$) pokazale veću samoprocjenu za faktor *Slušanje*. S obzirom na dob, najmlađa dobna skupina (manje od 25 godina) iskazuju najveću ocjenu samoprocjene ($F = 2.30$, $p < 0.05$).

Tablica 4. Rezultati deskriptivnih pokazatelja za treći faktor**Table 4.** Descriptive Statistics for third factor

| Tvrđnja | N | Min | Max | M | SD |
|--|----------|------------|------------|----------|-----------|
| Smatram da sam dobar u slušanju sugovornika. | 1537 | 1 | 5 | 4.44 | 0.692 |
| Kada se ne slažem sa sugovornicima, mogu smireno poslušati argumente. | 1537 | 1 | 5 | 4.45 | 0.693 |
| Nikad ne prekidam sugovornika upadicama. | 1537 | 1 | 5 | 3.94 | 0.867 |
| U komunikaciji s djelatnicima ili roditeljima, nikada ne gubim kontrolu. | 1537 | 1 | 5 | 4.39 | 0.731 |

Četvrti faktor nazvan je *Neverbalna komunikacija* i obuhvaća 5.18% ukupne varijance. Učenici uz praćenje verbalnih poruka, zapažaju neverbalne poruke svojih učitelja. Neverbalnu komunikaciju čini držanje tijela, pokret tijela pri predavanju, mimika, kontakt očima, gestikulacija i dr. (Brajša, 1994). Verbalni i neverbalni kanal se dopunjuju, što našim porukama omogućava da se što točnije dekodiraju Hall i Knapp (2010). Jednosmjerna analiza varijance pokazala je da postoji statistički značajna razlika u odnosu na dob ($F = 6.78$, $p < 0.001$) prema kojoj je vidljivo da su mlađi ispitanici pokazali najveće slaganje sa faktorom *Neverbalna komunikacija*.

Tablica 5. Rezultati deskriptivnih pokazatelja za četvrti faktor**Table 5.** Descriptive Statistics for fourth factor

| Tvrđnja | N | Min | Max | M | SD |
|--|----------|------------|------------|----------|-----------|
| Izrazito gestikuliram u javnim nastupima. | 1537 | 1 | 5 | 2.98 | 1.059 |
| Prepoznajem i primjećujem neverbalnu komunikaciju sugovornika. | 1537 | 1 | 5 | 4.44 | 0.664 |

Rezultati jednosmjerne analize varijance pokazali su da postoji statistički značajna razlika ($F = 5.96$, $p < 0.001$) između tvrdnje *Za posao koji trenutno obavljam, potrebne su mi govorničke vještine* i vrste radnog mjesta. Prosječni rezultat na razini svih ispitanika govori o visokom stupnju slaganja s tvrdnjom ($M = 4.88$, $SD = 0.41$), ali provedena analiza pokazala je i međusobno razlikovanje unutar radnih mjesta ispitanika. Prema tome, ravnatelji su u najvećoj mjeri samoprocjenili važnost potrebnih govorničkih vještina za njihov posao ($M = 4.92$, $SD = 0.31$), zatim slijede nastavnici ($M = 4.90$, $SD = 0.38$), učitelji ($M = 4.89$, $SD = 0.44$) te stručni suradnici ($M = 4.76$, $SD = 0.53$).



Slika 3. Prikaz prosječne ocjene slaganja s tvrdnjom s obzirom na vrstu radnog mjesta
Figure 3. Arithmetic mean for statement by type of job position

Rezultati Pearsonovog koeficijenta korelacije pokazali su statističku značajnu povezanost sa svim faktorima, no sa nešto slabijom snagom korelacije. Ispitanici koji pokazuju veće slaganje s tvrdnjom *Za posao koji trenutno obavljam, potrebne su mi govorničke vještine* ujedno pokazuju i slaganje sa faktorom *Govor* ($r = 0.177$, $p < 0.001$), faktorom *Slušanje* ($r = 0.175$, $p < 0.001$), faktorom *Neverbalna komunikacija* ($r = 0.105$, $p < 0.001$) te faktorom *Javni mediji* s najmanjom snagom povezanosti ($r = 0.055$, $p < 0.05$). Drugim riječima, oni ispitanici koji daju više rezultate o važnosti govorničkih vještina s obzirom na posao koji obavljaju, ujedno daju i više ocjene za faktore *Govor*, *Slušanje*, *Neverbalna komunikacija* i *Javni nastup*.

Odgojno-obrazovni djelatnici su najviše ocijenili slaganje s tvrdnjama: *Za posao koji trenutno obavljam, potrebne su mi govorničke vještine* ($M = 4.88$, $SD = 0.41$), *Nemam govornih mana* ($M = 4.72$, $SD = 0.69$) te *Čitam izražajno* ($M = 4.62$, $SD = 0.64$). Prema dobivenim rezultatima najniže ocijene dali su tvrdnjama koje se odnose na istupe u javnim medijima, javnom nastupu i načinu izlaganja u javnom prostoru.

Kvalitetna komunikacija svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa temelj je uspješnosti školovanja učenika i zadovoljstva djelatnika. Razvijanjem govorničkih vještina, aktivnog slušanja i ostalih vrednota komunikacijske strukture, povećat će se kvaliteta nastavnog procesa. Rezultati istraživanja samoprocjene govorničkih vještina mali su doprinos tom procesu.

ZAKLJUČAK

Istraživanje je pokazalo da postoji statistički značajna povezanost između govorničkih vještina i posla koji obavljaju odgojni-obrazovni djelatnici u osnovnim i srednjim škola. Rezultat istraživanja povezan s prvim istraživačkim problemom, a koji se odnosio na utvrđivanje i povezanost govorničkih vještina sa sociodemografskim varijablama (spol, dob i vrsta radnog mjesta) pokazao je da postoji statistički značajna razlika između faktora koji se odnosi na karakteristike govora za navedene varijable. Žene su pokazale veću samoprocjenu u odnosu na muškarce, stariji ispitanici pokazuju veću samoprocjenu u odnosu na mlađe. S obzirom na radno mjesto, najveću ocjenu u samoprocjeni spomenutog faktora, dali su učitelji. Vezano za faktor koji se odnosi na javni nastup, muškarci pokazuju veću samoprocjenu, s porastom dobi raste i samoprocjena te ravnatelji imaju najvišu samoprocjenu u odnosu na vrstu radnog mjesta. Za treći faktor koji se odnosi na komunikaciju sa sugovornicima, žene i najmlađa dobna skupina pokazale su najveću samoprocjenu. S obzirom na vrstu radnog mjesta, nije s pokazala statistički značajna razlika, odnosno svi odgojno-obrazovnoj djelatnici u istoj mjeri pokazuju vrlo dobre rezultate. Četvrti faktor koji se odnosi na neverbalnu komunikaciju pokazao je statistički značajnu razliku samo u odnosu na dob i to da mlađi ispitanici imaju najbolje rezultate.

Za drugi istraživački problem, pokazalo se da učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji imaju visok stupanj slaganja oko tvrdnje koja se odnosi na važnost govorničkih vještina i posao koji obavljaju. Unutar rezultata te tvrdnje postoji statistički značajna razlika s obzirom na vrstu radnog mjesta kojeg obavljaju. Ravnatelji u većoj mjeri procjenjuju važnost govorničkih vještina, zatim slijede nastavnici, učitelji i stručni suradnici.

LITERATURA

- Abdusalomovich, K. A. (2021). Oratory in teacher professional training importance of art. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 8(1), 756-762.
- Bakota, K., Pavičić Dokoza, K., & Punjek, L. (2023). Povezanost govorničkih vještina s radnom samoeфикасношću odgojno-obrazovnih radnika. Rad prezentiran na *Međunarodnoj znanstveno-stručnoj konferenciji Kakav odgoj želimo?* 19. svibnja 2023.
- Bakota, L. (2010). Komunikacijski model govornih vježbi i nastava jezičnoga izražavanja. *Hrvatski*, 8(1), 9-43.
- Blaži, D. (2016). Komunikacijski poremećaji – iskustva i mogućnosti. *Paediatrica Croatica*, 60(1), 160-166.
- Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
- Dević, I. (2017). *Poželjne osobine nastavnika u osnovnoj školi* (Diplomski rad). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:536466>
- Guberina, P. (1991). Preduvjeti govorne komunikacije. *Senjski zbornik: prilozi za geografiju, etnologiju, gospodarstvo, povijest i kulturu*, 18(1), 63-67.
- Hall, J. i Knapp, M. (2010). *Neverbalna komunikacija u ljudskoj interakciji*. Zagreb: Naklada Slap.
- Ivšac Pavliša, J. (2010). Atipični komunikacijski razvoj i socioadaptivno funkcioniranje u ranoj dobi. *Društvena istraživanja*, 19(1-2), 279-303.
- Ivšac, J. i Gačina, A. (2006). Postoji li pragmatički jezični poremećaj? *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(2), 15-29.

- Juel, H. (2021). The need for oratory skills in the Digital age. A phenomenological approach to teaching speech today. *Nordicum-Mediterraneum*, 16(1). <https://doi.org/10.33112/nm.16.1.2>
- Kišiček, G. i Stanković, D. (2014). *Retorika i društvo*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Sedlan König, Lj., Matijević, G. i Peulić, V. (2019). Strah od javnog nastupa i kako ga pobijediti, *Policija i sigurnost*, 28(2), 206-216.
- Miljković, D. i Rijavec, M. (1999). *Kako (se) dobro prezentirati?* Zagreb: IEP.
- Petrović, A. (2023). *Iskustva nastavnika u poučavanju Govorništva* (Diplomski rad) Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:119633>
- Sunara-Jozek, D. (2019). Govorništvo – potreba u hrvatskomu odgojno-obrazovnomu sustavu. *Život i škola*, 65(1-2), 171-180. <https://doi.org/10.32903/zs.65.1-2.13>
- Šego, J. (2005). *Kako postati uspješan govornik: priručnik i vježbenica retorike za učenike i studente*. Zagreb: Profil international.
- Španjol Marković, M. (2007). *Moć uvjeravanja : govorništvo za menadžere (i one koji to žele postati): priručnik za učenje retorike i javnog nastupa*. Zagreb: Profil International.
- Topić, J. (2022). *Učitelj kao idealni govornik u nastavi* (Diplomski rad). Zagreb: Učiteljski fakultet. Preuzeto s: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:522607>
- Turza-Bogdan, T. (2003). Mogućnosti razvijanja komunikacijskih sposobnosti u ranoj školskoj dobi. U I. Vodopija (ur.), *Dijete i jezik danas: zbornik radova s međunarodnoga stručnog i znanstvenog skupa* (str. 101-107). Osijek: Visoka učiteljska škola.
- Vignjević, J. (2020). Upute za dobar govor u odgajanju i obrazovanju - nadahnute Kvintilijanovim i Marulićevim mislima. *Nova Prisutnost*, XVIII(2), 325-339. <https://doi.org/10.31192/np.18.2.7>
- Vodopija, Š. i Vajs, A. (2010). *Vještina slušanja u komunikaciji i medijaciji: priručnik i savjetnik za uspješnu komunikaciju*. Zadar: Naklada.
- Žmavc, J. (2021). Teaching rhetoric in primary school – towards modernization of society with classical techniques and practices. In N. Gutvajn, J. Stanišić i V. Radović (Eds.), *Problems and perspectives of contemporary education* (str. 74-94). Belgrade: Institute for Educational Research.
- Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 231-242.
- Županić Benić, M. (2017). *Stručne kompetencije učitelja u kurikulumu umjetničkih područja* (Doktorski rad). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

EMPOWERING STUDENTS AND YOUTH THROUGH SCHOOL - BASED VOLUNTEERING INITIATIVES (BUILDING STRONGER COMMUNITIES TOGETHER)

OSNAŽIVANJE UČENIKA I MLADEŽI KROZ INICIJATIVE VOLONTERIZMA U ŠKOLI (ZAJEDNO GRADIMO JAČE ZAJEDNICE)

Lulzim ALIU, Alije ALIMI, Mendime ALIU

University "Ss. Cyril and Methodius" in Skopje, Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski",
Skopje, Republic of North Macedonia

Professional paper

ABSTRACT

Volunteering is the creation of a multi-dimensional enabling environment, where the mechanism for civic activities, solidarity and social cohesion is encouraged and supported. The value of volunteering and its expression are extremely important in strengthening the potential of groups in most need, to achieve a living and to enhance physical, social, economic, and spiritual well-being. In this topic, volunteering of children and young people will be discussed, we will see the role of the parent in education and supporting the child to show the desire for voluntary activities. Teaching children to volunteer helps them develop important skills and opens the way for many successes. The role of educational institutions in promoting and supporting primary and high school students for voluntary work. Through the realization of various educational activities with the topics on volunteering, it can encourage and motivate students to participate and increase their commitment as much as possible. The commitment and volunteering of the educators and teachers can be a good model for increasing the curiosity and willingness among children and young people to engage in voluntary work and activities. Volunteering means doing a task willingly, without feeling obligated, having a high dose of empathy and awareness. Volunteering for children and young people as a school activity can have numerous benefits for both the students and the community. Here are some key points to consider: Character Development, Skill Development, Community Engagement, Career Exploration, Personal Growth, Social Awareness, School and College Applications, Building Relationships, Promoting Citizenship, Fun and Fulfillment. Incorporating volunteering into the school curriculum or offering extracurricular activities focused on community service can provide students with opportunities to engage meaningfully with the world around them and develop into well-rounded individuals.

Keywords: Volunteering, voluntary work, willingly, school curriculum, community.

APSTRAKT

Voluntarizam je stvaranje višedimenzionalnog podsticaja okruženja, gdje se podstiče i podržava mehanizam za građanske aktivnosti, solidarnost i socijalna kohezija. Vrednost voluntarizma i njegovo izražavanje izuzetno su važni za jačanje potencijala grupa koje su najviše potrebne, kako bi postigle dostojanstven život i unapredili fizičko, socijalno, ekonomsko i duhovno blagostanje. U ovom radu biće razmatran voluntarizam djece i mladih, videćemo ulogu roditelja u obrazovanju i podršci djeteta da pokaže želju za volonterskih aktivnostima. Poučavanje dece o volontiranju pomaže im da razviju važne vještine i otvara put ka mnogim uspjesima. Uloga obrazovnih institucija u promovisanju i podržavanju osnovnih i srednjoškolskih učenika za volonterski rad. Kroz realizaciju različitih obrazovnih aktivnosti s temama o volontiranju, može se podsticati i motivirati učenike da učestvuju i povećaju svoje angažovanje koliko god je to moguće.

Angažovanje i volontiranje učitelja i nastavnika može biti dobar model za povećanje radoznalosti i volje među djecom i mladima da se angažuju u dobrovoljnom radu i aktivnostima. Voluntarizam znači obavljanje zadatka dobrovoljno, bez osjećaja obaveze, sa visokom dozom empatije i svesti. Voluntarizam djece i mladih kao školska aktivnost može imati brojne koristi kako za učenike tako i za zajednicu. Evo nekoliko ključnih tačaka za razmatranje: Razvoj karaktera, Razvoj vještina, Angažovanje u zajednici, Istraživanje karijere, Lični napredak, Socijalna svest, Upis u školu ili fakultetu, Izgradnja suodnosna, Promovisanje građanstva, Zabava i ispunjenje. Uključivanje volontiranja u školski program ili ponuda vannastavnih aktivnosti usmjerenih na volonterski rad može pružiti učenicima priliku da se značajno angažuju u zajednici oko sebe i razviju se u sveobuhvatne individue.

Ključne riječi: Voluntarizam, dobrovoljni rad, dobrovoljno, školski program, zajednica.

INTRODUCTION

In life we need others, and others need us. In the context of those who need us, there is also our community in which we live. However, at the same time, we are also the ones who need to feel competent, to understand that we have the space to deliver our potential in our country. Volunteering is the creation of a multi-dimensional enabling environment, where encouragement is supported, and the promotion of the mechanism for civic activities, solidarity and social cohesion. The value of volunteering and its expression are extremely important in strengthening capacities for groups with the most need, to achieve a livelihood and to increase physical, social, economic and spiritual well-being. To be a volunteer means to do a task willingly, without feeling obligated. Volunteering means you don't do it to earn a certain amount of income or a prize, but you do it for more major reasons. Although these reasons vary greatly from each volunteer to the next, it is essentially about being human, having a high dose of empty and awareness.

THE ROLE OF PARENTS IN EMPOWERING THE FEELING OF VOLUNTEERING IN CHILDREN

It is often said that the most important thing you can do for your children is the time you spend with them. However, it would be good to teach them during this time also about the valid aspects of life, which would make them better people. Based on social learning on the basis of imitation, which is a natural evolutionary way of absorbing the life experience of children (and adults). Social psychologist Bandura argued that children adopt many types of behavior through observing and imitating patterns. They can be parents and other relatives, but also any person who is near them who awakens the curiosity of the child. By imitating others, they adapt to the environment. The role of parents in the accession of voluntary activities is extremely important for fostering and giving birth to the child's desire to follow in his footsteps, to imitate his parents (Murtezani, 2006). They are given the most care in their actions, and equally aware because they present a pattern which is observed and followed with great will and love by their children, so the more they do good work and human activities in general, the more they will increase curiosity and increase confidence to present a pattern in which their children will see themselves.

Teaching children to volunteer helps them develop important skills and opens up the way for many successes. According to various studies, children who regularly volunteer are likely to perform better in school. And they have some advice on how parents and guardians can make their children ready to help others:

ROLE OF INSTITUTIONS CONTRIBUTING TO THE PROMOTION OF VOLUNTEERING

The increase in volunteering inspires a higher level of civic participation and interaction between state and non-state factors, bringing with it the potential for a more socially inclusive community.

Role of the school

Through the implementation of various educational activities with the topics on volunteering, it can encourage and motivate students to participate and engage as much as possible. The school is the most comfortable place where children can be affected and receive lessons to engage in various volunteer activities. Teachers are those who through free learning activities, in those classes can address the most diverse topics related to volunteering, and thus show interest in volunteer work. Incorporating volunteering into the school curriculum or offering extracurricular activities focused on community service can give students the opportunity to meaningfully engage with the world around them and develop in to well-formed individuals. With the plan, the new curricula only that the topic of volunteering is an integral part of the subject of Civic Education – for students in grades 8 and 9 where teachers can organize different and creative workshops for the students, whereby they can attract and sensitize students for active participation. The commitment and volunteering of the educator and teachers can be a good model for increasing the curiosity and willingness of children and young people to engage in voluntary work and activities. Of course, volunteering is more pronounced, the teacher should be involved in voluntary activities, and with this they will set a positive example to the students to follow in their footsteps.

Volunteering for children and young people as a school activity can have numerous benefits for both the students and the community. Here are some key points to consider:

- **Character Development:** Volunteering instills important values such as empathy, compassion, and social responsibility. It helps children and young people develop a sense of purpose and fulfillment by contributing positively to society.
- **Skill Development:** Volunteering opportunities provide students with valuable skills such as teamwork, communication, leadership, problem-solving, and time management. These skills are transferable and beneficial in both academic and professional settings.
- **Community Engagement:** Volunteering connects students with their communities and fosters a sense of belonging and connectedness. It helps them understand the needs of others and encourages them to actively participate in making a difference.
- **Career Exploration:** Volunteering exposes children and young people to various career paths and industries. It allows them to explore their interests, discover new passions, and gain firsthand experience in different fields.

- **Personal Growth:** Volunteering can boost self-esteem and confidence as students see the positive impact they can have on others' lives. It also promotes personal growth by challenging them to step out of their comfort zones and take on new responsibilities.
- **Social Awareness:** Engaging in volunteer activities exposes students to diverse perspectives and challenges stereotypes. It helps them develop a broader understanding of social issues and encourages them to become advocates for positive change.
- **School and College Applications:** Volunteering experience looks impressive on school and college applications. It demonstrates a commitment to community service and sets students apart from their peers during the admissions process.
- **Building Relationships:** Volunteering provides opportunities for students to build meaningful relationships with peers, mentors, and members of the community. These connections can offer support, guidance, and networking opportunities for future endeavors.
- **Promoting Citizenship:** Volunteering reinforces the importance of active citizenship and civic engagement. It encourages students to participate in democracy, advocate for social justice, and contribute to building a more inclusive and equitable society.
- **Fun and Fulfillment:** Volunteering can be a fun and fulfilling experience for children and young people. It allows them to make a positive impact while enjoying the camaraderie of working with others toward a shared goal.

Studies made from relevant institution in our country, such as Ministry of education, Buro for developing the education and universities have shown that parents and teachers believe volunteering is an important ingredient for school success. However, the lack of organization of joint activities and projects in the school, where parents can also be involved in volunteer activities, parks a weakness and shortcoming, where parents remain biased and are not given the opportunity to make their contribution. The educational institutions will have to find mechanisms and ways to lock them in.

It's the four ways school principals can help parents and teachers work together to build a stronger school community.

1. **Encourage teachers to seek the help they need** - teachers want more support from parents in regard to different activities outside of school, the realization of projects, manifestations and different holidays, where parental participation is a help to the teachers, but at the same time a positive example for students in voluntary work.
2. **Allowed parents to come forward for help** - the best way to communicate with parents is social networks - where via email they can notification about activities that will take place at school. Consider using an online sign-up and programming tool where parents will be able to find space to participate in voluntary shifts.
3. **Use working parents** – Find creative ways to engage working parents. These can include planning reading circles and volunteer switches at the start of the day so parents can help before work, and encouraging parents to read in class or help with tasks at a predetermined time.
4. **Help teachers plan activities for volunteer parents** - Allow teachers to plan weekly sessions for volunteers. It will be good practice to select a primary parent

who can help assign volunteer roles, answer questions, and write guidelines for frequent volunteer tasks.

Keep an online volunteer needs calendar, this will increase the interest of parents to get involved in the activities foreseen. For example, on the topic related to road traffic rules, a parent who is a police officer can volunteer and contribute to the examination of this topic and will present his professional experience and practice, and at the same time contribute to the voluntary activity.

Role of non-governmental and humanitarian organizations

Volunteering is becoming increasingly popular in society due to the growing number of projects, organizations and volunteer networks. Indeed, volunteerism has remained mainly in the work of non-governmental organizations (NGOs) and civil society organizations (CSOs). The highest level of volunteering is among youth. However, not all social groups are equally involved in volunteering. Today, volunteering is part of public policy and is included in the agenda of the civil society sector. Indeed, CSOs have played a considerable role in promoting and leading volunteering projects. Although some progress has been made in this area, a number of challenges and obstacles continue to hinder a fuller development of volunteering. In general, it is believed that volunteering has multiple benefits for NGOs and CSOs. Volunteering mobilizes citizens around the organization's mission, increases the effectiveness of an organization, and also saves time and other resources. NGOs and CSOs should engage in awareness raising projects on social issues as a platform for volunteering.

Role of media in promoting volunteerism

Since young people today are more approached to social media and technology than in any other period, therefore, social media - social networks in general should promote as many volunteering projects and activities as possible, as well as shows where volunteering topics will be addressed. As the popularity of social networks grows daily along with their absolute numbers, there is no doubt that these online platforms completely occupy every pore of our daily lives, including the eight hours work time. The speed of information sharing, publications, and marketing provides an opportunity for young people to constantly be in contact with information, this opportunity should be used in sharing information about volunteer activities and promoting positive values of volunteering.

VOLUNTEERING AND COMMUNITY

People in the community are not enough to live near each other, but to have mutual respect and acceptance with each other. They must cooperate, associate, and contribute to the achievement of common goals from which they will all benefit together. Volunteering is a way to get involved in advancing life in community. Volunteering is the commitment of individuals or groups who voluntarily agree to provide services to a certain population. Voluntariness is based on the ideas of self-help, mutual help and love for humanity. It is most often implemented in humanitarian, religious, social and non-governmental organizations. Volunteering is a free, conscientious, unpaid activity aimed

at the well-being of others and the community. Volunteering supports the noblest values of man: passiveness, freedom, equal opportunity and justice for all (Çeku, 2013).

One of the most popular benefits of volunteering is the impact on the community. Unpaid volunteers are often the factor that keeps a community together. Volunteering allows you to connect with your community and make it a better place. Even helping with the smallest tasks can make a real difference to the lives of people, animals and organizations in need. And volunteering is a two-way street: It can benefit you and your family as much as the cause you choose to help. Dedicating your time as a volunteer helps you make new friends, expand your network and increase your social skills.

One of the best ways to make new friends and strengthen existing relationships is to commit to a joint activity together. Volunteering is a great way to meet new people, especially if you're new to an area. Volunteering also strengthens your connections with the community and expands your support network, exposing you to people with common interests, neighborhood resources, and fun and fulfilling activities (Sutaj, 2017).

Volunteering increases your social and relationship skills

While some people are naturally attracted, others are shy and find it hard to meet new people. Volunteering gives you the opportunity to exercise and develop your social skills, as you are meeting regularly with a group of people with common interests. Once you have momentum, it's easier to branch out and create more friends and contacts. While it can be a challenge to coordinate everyone's schedules, volunteering as a family has many valuable benefits. It's also a valuable way for you to get to know organizations in the community and find resources and activities for your kids and family.

Volunteering positively affects mental and physical health

- **Volunteering increases self-confidence** - Reducing the risk of depression is another important benefit of volunteering. A major risk factor for depression is social isolation. Volunteering keeps you in regular contact with others and helps you develop a solid support system that in turn protects you from stress and depression when you're going through challenging moments.
- **Volunteering helps you stay physically healthy** - Volunteering is good for your health at any age, but it is especially beneficial in adulthood. Studies have found that those who volunteer have a lower mortality rate than those who don't, even when considering factors like the health of participants. Volunteering has also been shown to reduce symptoms of chronic pain or heart disease.
- **Online opportunities for volunteer work** - Whether due to lack of transport, time constraints, disability or other reasons, many people prefer to perform volunteer work through online communication. There are many projects where you can help. Writing and graphic design enables itself to work at home, and in today's digital age many organizations may even need help with email and websites.
- **Volunteering: The Happiness Effect** - Helping others gives you a sense of happiness, as many studies have shown. When researchers at the London School of Economics examined the relationship between volunteering and happiness measures in a large group of American adults, they found that the more people volunteered, the happier they were, according to a study in Social Science and Medicine. Compared to people who never volunteered, the chances of being "very happy"

increased by 7% among those who volunteer each month and 12% for people who volunteer every two to four weeks (Befriend, 2018).

- **Volunteering can advance your career** - If you're thinking of a new career, volunteering can help you get experience in your area of interest and meet people on the ground. Even if you're not planning on changing careers, volunteering gives you the opportunity to practice important skills used in the workplace, such as teamwork, communication, problem solving, project planning, task management, and organization. You may feel more comfortable at work once you've upgraded those skills to a volunteer position earlier.
- **Volunteering can provide career experience** - Volunteering offers you the opportunity to try a new career without making a long-term commitment. It's also a great way to gain experience in a new field. In some areas, you can volunteer directly to an organization that does the type of work you care about. For example, if you're interested in nursing, you may volunteer in a hospital or nursing home your volunteer work can also expose you to professional organizations or experiences that may benefit your career.
- **Volunteering can teach you valuable job skills** - Volunteering can also help you build on the skills you already have and use them to benefit the larger community. For example, if you hold a successful sales position, you raise awareness of your preferred cause as a volunteer advocate while further developing and improving your skills in speaking, communication and marketing in public.

When it comes to volunteering, passion and positivity are the only requirements. While learning new skills can be beneficial for many people, it's not a requirement for a satisfactory volunteer experience. Bear in mind that the most valuable skills you can bring to any volunteer effort are compassion, an open mind, willingness to do whatever is needed and a positive attitude.

Volunteering brings fun and fulfillment to your life

Volunteering is a fun and easy way to explore your interests and passions. Doing volunteer work that seems meaningful and interesting can be a relaxing and energetic escape from your daily routine of work, school or family commitments. Volunteering also gives you a renewed creativity, motivation and vision that can continue in your personal and professional life. Many people volunteer to make time for hobbies outside of work. For example, if you have a job in the office and don't have much time to spend outside, you might consider volunteering to help plant a community garden, or to help with a children's camp.

CONCLUSION

Volunteering is one of the best human properties and is a key element in the development of societies. The sooner we recognize the value of this human act and uphold the spirit of volunteers, the sooner we will create a better future for all.

With their experience, desire and motivation, volunteers represent an essential segment of the overall social effort in providing a range of services to many categories of people exposed to many risks. Therefore, it is necessary to establish a voluntary system, through

which we will always be ready to face different kinds of health and social challenges and disasters.

The role of parents in the accession of voluntary activities is extremely important for fostering and giving birth to the child's desire to follow in his footsteps, to imitate his parents. They are given the most care in their actions, and equally aware because they present a pattern which is observed and followed with great will and love by their children, so the more they do good work and human activities in general, the more they will increase curiosity and increase confidence to present a pattern in which their children will see themselves.

The commitment and volunteering of the educator and teachers can be a good model for increasing the curiosity and willingness of children and young people to engage in voluntary work and activities. Of course, volunteering is more pronounced, the teacher should be involved in voluntary activities, and with this they will set a positive example to the students to follow in their footsteps.

NGOs and CSOs, media, public institutions, businesses and communities should promote and recognize volunteerism, support civic participation at community level. Attention should be paid to gender issues and diversity. Children and young people should be encouraged to engage in initiatives that are based on community and voluntary projects. Public institutions, especially in education, health and social welfare, together with the business sector, should show willingness to cooperate on volunteering projects and initiatives.

REFERENCES

- Çeku, H. (2013). *Analizë: Vullnetarizëm për Zhvillim. Zhvillimi i Kornizës Ligjore për Njohjen e Vullnetarizmit në Kosovë*. http://www.civikos.net/repository/docs/PAPER_Vullnetarizmi_6_34317_965999.pdf
- Murtezani, L. (2006). *Psikologjia e Zhvillimit*. Çabej, Tetovë;
- Sutaj, V. (2017). *Krijimi i një ambienti më mundësues për vullnetarizëm në Kosovë*. Studimi mbi vullnetarizmin në Kosovë. Document politikash. Prishtinë: Demokracia për Zhvillim,
- BEfriend. (July 2018). *The Happiness Effects of Volunteering*. <https://befriend.london/2018/07/24/the-happiness-effect-of-volunteering/>

ORGANIZACIJA RADA U CENTRIMA ZA PRUŽANJE USLUGA U ZAJEDNICI - PRIMJER IZ PRAKSE

ORGANIZATION OF WORK IN CENTERS FOR THE PROVISION OF SERVICES IN THE COMMUNITY - AN EXAMPLE FROM PRACTICE

Filip PETKOVIĆ^{1,2}, Zvonimir UŽAREVIĆ²

¹Centar za pružanje usluga u zajednici „JA kao i TI“, Osijek, Republika Hrvatska

²Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Zakonom o socijalnoj skrbi u Republici Hrvatskoj, Centar za pružanje usluga u zajednici definira se kao javna ustanova koja se osniva za pružanje podrške korisnicima i pružateljima izvaninstitucijskih oblika smještaja, pružanje usluga boravka, psihosocijalne podrške, pomoći u kući, pomoći pri uključivanju u programe odgoja i obrazovanja i usluge organiziranog stanovanja, a iznimno i usluge smještaja. U 2024. godini na području grada Osijeka svoje socijalne usluge aktivno pružaju „Centar za pružanje usluga u zajednici JA kao i TI“, „Centar za pružanje usluga u zajednici Osijek“ i „Centar za pružanje usluga u zajednici Klasje“. Spomenuti Centri međusobno se razlikuju ponajprije po ciljnoj populaciji prema kojoj usmjeravaju socijalne usluge. „Centar JA kao i TI“ ustanova je socijalne skrbi čija je osnovna djelatnost uključivanje odraslih osoba s različitim mentalnim smetnjama u zajednicu. S druge strane, „Centar Osijek“ i „Centar Klasje“ socijalne usluge primarno usmjeravaju na djecu i adolescente izvan vlastitih obitelji, a međusobno se razlikuju po tome što korisnici „Centra Osijek“ uglavnom imaju razvijene i različite probleme u ponašanju. Neovisno o dobnoj skupini korisnika, svaki od navedenih Centara za glavnu misiju i viziju ima unaprjeđenje kvalitete života djece, mladih ili odraslih osoba s određenim onesposobljenjem putem svojih socijalnih usluga. Organizacija rada, ustrojstvo te vrsta, način i oblik pružanja socijalnih usluga u ustanovama ove vrste prikazani su na praktičnom primjeru „Centra za pružanje usluga u zajednici JA kao i TI“ koji kroz različite vrste socijalnih usluga skrbi i brine za preko dvije stotine korisnika s različitim mentalnim smetnjama na području grada Osijeka i okolice.

Ključne riječi: centar za pružanje usluga u zajednici, kvaliteta života, onesposobljenje, mentalne smetnje

ABSTRACT

According to the Law on Social Welfare in the Republic of Croatia, the Center for the provision of services in the community is defined as a public institution that is established to provide support to users and providers of non-institutional forms of accommodation, providing residence services, psychosocial support, help at home, assistance with inclusion in educational programs and education, organized habitation services, and exceptionally also accommodation services. In the year 2024, in the area of the city of Osijek, mentioned social services are actively provided by the “Center for the provision of services in the community JA kao i TI”, the “Center for the provision of services in the community Osijek” and the “Center for the provision of services in the community Klasje”. The mentioned Centers differ from each other primarily in terms of the target population towards which they direct social services. “Centar JA kao i TI” is a social welfare institution whose main activity is the inclusion of adults with various mental disorders in

the community. On the other hand, “Centar Osijek” and “Centar Klasje” primarily direct social services to children and adolescents outside their own families, difference between those two Centers is that the users of “Centar Osijek” in most cases additionally have developed different behavioral problems. Regardless of the age group of the users, each of the mentioned Centers' main mission and vision is to improve the quality of life of children, young people or adults with certain disabilities through their social services. The organization of work, type, method and form of providing social services in institutions of this type are shown on the practical example of the “Center for providing services in the community JA kao i TI” which, through various types of social services, cares for over two hundred users with different mental disorders in the area of the city of Osijek and its surroundings.

Key words: center for the provision of services in the community, disability, mental disorders, quality of life

UVOD

Osijek je grad koji se nalazi na istoku Republike Hrvatske, točnije, u Osječko-baranjskoj županiji, uz desnu obalu rijeke Drave. Na području Slavonije veličinom je na prvom mjestu, a u cijeloj Republici Hrvatskoj zauzima četvrto mjesto po veličini gradova. U kontekstu Osječko-baranjske županije ima veliki značaj predstavljajući industrijski, upravni, akademski, sudski i kulturni centar navedene županije. Osijek ujedno predstavlja i grad koji se može pohvaliti s najviše zelenih površina u Republici Hrvatskoj, a posebno se ističe 17 parkova koji ukrašavaju područje samog grada rasprostirući se duž površine od ukupno 394 000 kvadratnih metara. Grad Osijek u svome sastavu ima još 10 naselja, odnosno administrativno područje grada uz sami Osijek uključuje još i Brijest, Brijesće, Josipovac, Klisa, Nemetin, Podravlje, Sarvaš, Tenja, Tvrđavica te Višnjevac. Prema popisu stanovništva Republike Hrvatske iz 2021. godine, u samom gradu Osijeku živi 75 916 stanovnika, a na administrativnom području grada Osijeka, to jest u gradu Osijeku i njegovim prigradskim naseljima, ukupno živi 96 848 stanovnika. Grad Osijek svojevremeno je bio industrijaliziraniji i od glavnog grada Republike Hrvatske, odnosno grada Zagreba, a danas se u području industrije i gospodarstva u gradu Osijeku može istaknuti strojogradnju, kemijsku industriju, konditorsku industriju te proizvodnju šećera i piva. Unatoč svim potencijalima i navedenim podacima koji više idu u prilog nego protiv Osijeka, grad Osijek, ali i Slavonija i Baranja u globalu, u zadnje vrijeme obilježeni su porastom nezaposlenosti, migracijom mladih i početkom duboke krize u gospodarstvu (Tomas, 2022). Nadalje, navedena područja zadnjih godina bilježe naglašenu potrebu korištenja usluga socijalne skrbi, a usluge socijalne skrbi u Republici Hrvatskoj regulirane se Zakonom o socijalnoj skrbi. U sustavu socijalne skrbi Republike Hrvatske razlikuju se slijedeće vrste socijalnih usluga: prva socijalna usluga, usluga sveobuhvatne procjene i planiranja, savjetovanje, stručna procjena, psihosocijalno savjetovanje, socijalno mentorstvo, obiteljska medijacija, psihosocijalni tretman radi prevencije nasilničkog ponašanja, psihosocijalna podrška, rana razvojna podrška, pomoć pri uključivanju u programe odgoja i redovitog obrazovanja, pomoć u kući, boravak, organizirano stanovanje i smještaj. Zakon o socijalnoj skrbi između ostalog definira i ustanove socijalne skrbi ovlaštene za pružanje navedenih socijalnih usluga korisnicima, ustanove socijalne skrbi su centri za socijalnu skrb, domovi socijalne skrbi, centri za pomoć u kući te centri za pružanje usluga u

zajednici (Štambuk i sur., 2022). Na području cijele Republike Hrvatske, pa tako i u gradu Osijeku, u zadnje se vrijeme sve češće kao učinkoviti pružatelji socijalnih usluga ističu centri za pružanje usluga u zajednici. Centar za pružanje usluga u zajednici definira se kao javna ustanova koja se osniva za pružanje podrške korisnicima i pružateljima izvaninstitucijskih oblika smještaja, pružanje usluga boravka, psihosocijalne podrške, pomoći u kući, pomoći pri uključivanju u programe odgoja i obrazovanja i usluge organiziranog stanovanja, a iznimno i usluge smještaja. Popularnost ovog oblika ustanova socijalne skrbi vjerojatno se ogleda i u tome što pruža točno one socijalne usluge koje su od svih navedenih trenutno najpotrebitije i najtraženije za pružanje. Socijalnom uslugom boravka korisnicima su osigurane organizirane aktivnosti tijekom dana uz stručni i drugi nadzor i podršku, u svrhu zadovoljavanja osnovnih i dodatnih životnih potreba korisnika koje se ne mogu zadovoljiti unutar obitelji. Psihosocijalna podrška obuhvaća stručne postupke i druge oblike pomoći i podrške koji imaju za cilj potaknuti razvitak i unaprijediti kognitivne, funkcionalne, komunikacijske, govorno-jezične, socijalne ili odgojne vještina korisnika. Usluga pomoći u kući podrazumijeva postupke organiziranja prehrane za korisnike, odnosno pripremu ili nabavu i dostavu gotovih obroka, postupke obavljanja kućanskih poslova, održavanja osobne higijene i/ili zadovoljavanja drugih potreba svakodnevnog života. Socijalna usluga pomoći pri uključivanju djece s teškoćom u razvoju ili mlađih punoljetnih osoba s invaliditetom u program redovitog predškolskog ili školskog obrazovanja pruža se odgojiteljima i stručnim suradnicima unutar predškolskih ustanova te učiteljima, nastavnicima, stručnim suradnicima i asistentima unutar školskih ustanova. Organizirano stanovanje je socijalna usluga kojom se nastoji osigurati stanovanje unutar stambene jedinice uz stalnu ili povremenu stručnu i drugu pomoć i potporu kako bi se osigurale osnovne životne potrebe te socijalne, radne, kulturne, obrazovne, rekreacijske i druge potrebe te da bi se uspostavile i održale njihove socijalne uloge, izjednačile njihove mogućnosti, poboljšala kvaliteta života, potaknulo aktivno i samostalno življenje te socijalno uključivanje, ovisno o potrebama korisnika. Smještaj je usluga pomoću koje se korisnicima pruža intenzivnu skrb i zadovoljavaju osnovne životne potrebe kada se to ne može osigurati unutar obitelji i kroz pružanje drugih socijalnih usluga. Smještajem se može osigurati stanovanje i organizirane aktivnosti tijekom dana uz prisutnost stalne stručne i druge pomoći i potpore u osiguranju osnovnih i dodatnih životnih potreba koje se ne može zadovoljiti unutar obitelji (Berc i sur., 2020). U 2024. godini na području grada Osijeka svoje socijalne usluge aktivno pružaju „Centar za pružanje usluga u zajednici JA kao i TI“, „Centar za pružanje usluga u zajednici Osijek“ i „Centar za pružanje usluga u zajednici Klasje“. Spomenuti Centri međusobno se razlikuju ponajprije po ciljnoj populaciji prema kojoj usmjeravaju socijalne usluge. „Centar JA kao i TI“ ustanova je socijalne skrbi čija je osnovna djelatnost uključivanje odraslih osoba s različitim mentalnim smetnjama u zajednicu. S druge strane, „Centar Osijek“ i „Centar Klasje“ socijalne usluge primarno usmjeravaju na djecu i adolescente izvan vlastitih obitelji, a međusobno se razlikuju po tome što korisnici „Centra Osijek“ uglavnom imaju razvijene i različite probleme u ponašanju. Neovisno o dobnoj skupini korisnika, svaki od navedenih Centara za glavnu misiju i viziju ima unaprijeđenje kvalitete života djece, mladih ili odraslih osoba s određenim onesposobljenjem putem svojih socijalnih usluga (Grabić, 2022). Organizacija rada, ustrojstvo, vrsta, način i oblik pružanja socijalnih usluga u ustanovama ove vrste te proces transformacije i deinstitucionalizacije biti će

prikazani na praktičnom primjeru „Centra za pružanje usluga u zajednici JA kao i TI“, koji kroz različite vrste socijalnih usluga skrbi i brine za preko dvije stotine korisnika s različitim mentalnim smetnjama na području grada Osijeka i okolice.

POVIJEST CENTRA ZA PRUŽANJE USLUGA U ZAJEDNICI „JA kao i TI“

Današnji Centar za pružanje usluga u zajednici „JA kao i TI“ prve početke svoga rada bilježio je kao Civilna bolnica u Novom gradu u Gornjoj ulici, a današnjoj Ulici Martina Divalta 2, i to od prvoga zapisanoga spomena 1749. do 1872. kada postaje i službeno Gradsko ubožište. Naime, Gradsko poglavarstvo u Osijeku brinulo se za potrebe Gradske bolnice u Novom gradu sve do izgradnje nove Sveopće Zakladne bolnice Kohlhofer-Hutler-Monsperger u Donjem gradu. Tada je Civilna bolnica u Novom gradu prenamijenjena posve za Gradsku ubožnicu u koju je Grad smjestio 'iznemogle starice i starce da ne stradaju kao beskućnici'. Časne sestre Milosrdnice svetog Vinka de Paulo iz Zagreba 1. rujna 1890. godine dolaze u Osijek i preuzimaju na brigu Gradsku ubožnicu. Od godine 1894. do 1902. traje bitka za proširenje Gradske ubožnice, odnosno izgradnju zapadnoga dvorišnoga kraka. U razdoblju od 1890. do 1896. u Gradsku ubožnicu je primljeno 80 ubogara od kojih je 30 preminulo, a 12 istupilo iz ubožnice. Godine 1896. je produžen, ponovo na 6 godina, postojeći ugovor između Gradskoga poglavarstva i Družbe sestara Milosrdnica sv. Vinka de Paulo iz Zagreba. Osječanin Mijo Cseh je 12. ožujka 1899. sastavio zakladnicu na temelju svoje oporuke kojom je sav svoj imetak založio za opskrbninu ubogara i nemoćnih te je na taj način Gradskoj ubožnici priključen tek utemeljen Opskrbni zavod Mije Cseha koji je ubrzo promijenio naziv u Zavod za umobolne. Dogradnja zapadnoga krila za Zavod za umobolne ostvaren je 1902. iz novca zaklade Mije Cseha, koja je tada iznosila 92.800 kruna iz koje se mogao izdvojiti planirani iznos od 20.000 kruna za tu izgradnju, a ostala se glavnica upotrijebila za opskrbu osoba s mentalnim smetnjama u novom Zavodu. Utvrđeno je da se zgrada toga Zavoda može podići kraj postojeće te da se može provesti nadzor i priprema jela iz same ubožnice, jer bi se troškovima posebnog nadzora i opskrbe u zgradi za umobolne dozvoljena glavnica i opskrbna glavnica prekoračila pa se ta zgrada priključila uz postojeću ubožnicu i omogućen je savez jedne zgrade s drugom. U tu zgradu za umobolne je bilo naloženo smjestiti 10 ćelija sa posebnim hodnikom za lakši nadzor i šetnju i zadržavanje osoba s mentalnim smetnjama preko dana te dvije sobe za bolesnike, jedna kupaonica i jedan zahod. Budući da se broj beskućnika i nemoćnika povećavao od studenoga 1929. do 1936. trajali su pregovori za dogradnju na kat ulične zgrade, a 1936. godine se to i dogodilo, Zavod za umobolne tada mijenja naziv u Opskrbni zavod Mije Cseha. Nakon Drugoga svjetskoga rata oduzela se briga časnim sestrama Milosrdnicama sv. Vinka de Paulo nad Gradskim ubožištem i Opskrbnim zavodom Mije Cseha. Ustanova je registrirana kao Dom starih i nemoćnih od 20. svibnja 1954. kada ju osniva Narodni odbor garda Osijeka. Od 20. veljače 1964. godine je Samostalna ustanova „Dom starijih i nemoćnih“, a organ nadležan za poslove i zadatke ustanove je Skupština općine Osijek - Centar za socijalni rad. Ustanovom upravlja Upravni odbor ustanove i Savjet ustanove. Djelokrug i zadaci ustanove od tada su primanje osoba koje su socijalno ugrožene i bez bližih srodnika koji su na osnovu postojećih propisa dužni i u mogućnosti da ih uzdržavaju, a koje uputi Centar za socijalni rad Skupštine općine Osijek, kao i ostale bliže općine kotara Osijek, ukoliko u Domu ima raspoloživih mjesta, za navedene

osobe troškove uzdržavanja snosi matični organ. Osamdesetih godina prošlog stoljeća uviđa se potreba za još većim smještajnim kapacitetima te je smještajni kapacitet tadašnjeg Doma za psihički bolesne osobe Osijek povećan, ali na drugoj lokaciji te je u Čepinu otvorena dislocirana jedinica. Osim o povećanju smještajnih kapaciteta, razmišljalo se i o prilagođavanju usluga korisniku. Tako je 1982. godine osnovana Služba za pomoć i njegu u kući kao prva izvaninstitucionalna usluga Centra koja je primjerena potrebama korisnika u pogledu vrste, sadržaja, opsega i vremena pružanja usluga. To je bio i početak transformacije ustanove. Godine 2012. ustanova dobiva naziv Centar za pružanje usluga u zajednici „JA kao i TI“ Osijek, počinje pružati uslugu organiziranog stanovanja i od tada kroz različite vrste socijalnih usluga skrbi i brine za preko dvije stotine korisnika s različitim mentalnim smetnjama na području grada Osijeka i okolice (Živaković-Kerže i Pavić, 2020).

CENTAR ZA PRUŽANJE USLUGA U ZAJEDNICI „JA kao i TI“ DANAS

Centar za pružanje usluga u zajednici „JA kao i TI“ ustanova je socijalne skrbi čiji je osnivač Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku Republike Hrvatske. Sukladno Statutu iz ožujka 2015. godine, Centar za pružanje usluga u zajednici „JA kao i TI“ je pravna osoba upisana u sudski registar i upisnik ustanova koje vodi ministarstvo nadležno za poslove socijalne skrbi, Centar je pravni slijednik Doma za psihički bolesne odrasle osobe Osijek. Ustanova danas djeluje u Osijeku na adresi Martina Divalta 2 gdje je i sjedište ustanove, dok je nekadašnja Dislocirana jedinica u Čepinu na adresi Kralja Zvonimira 214 zatvorena u prosincu 2014. godine. Ravnateljica organizira i vodi rad poslovanja Centra, a Centrom upravlja Upravno vijeće sukladno odredbama Zakona o ustanovama i Zakona o socijalnoj skrbi. Centar uz svoje redovne zaposlenike danas u sustav rada uključuje i niz volontera. Opći cilj rada Centra, pružanje je kvalitetne skrbi, njege, brige o zdravlju i fizikalne terapije, te psihosocijalne rehabilitacije osoba s mentalnim oštećenjima uz uključivanje u zajednicu, radne i društvene procese te skidanje stigme i postizanja društvene ravnopravnosti. Socijalne usluge koje Centar danas pruža uključuju usluge pomoći u kući, uslugu savjetovanja i pomaganja, psihosocijalnu podršku, dugotrajni smještaj te uslugu organiziranog stanovanja. Iznimno, ustanova može pružati uslugu smještaja pod uvjetom da smještajni kapacitet nije veći od ukupnog kapaciteta usluge boravka i organiziranog stanovanja. Centar može pružati gore navedene socijalne usluge za jednu ili više korisničkih skupina te može obavljati i druge djelatnosti u svrhu radne terapije i drugih aktivnosti koje imaju za cilj aktivno uključivanje korisnika u zajednicu. U trenutku pisanja ovoga rada uslugom pomoći u kući obuhvaćeno je 52 korisnika na području grada Osijeka i okolice, korisnika psihosocijalne podrške je 4, a na smještaju u središtu ustanove, odnosno u primarnoj zgradi Centra u ulici Martina Divlata 2 u Osijeku, trenutno se nalazi 35 osoba s različitim mentalnim smetnjama (Tomas i sur., 2023). Socijalna usluga koja je najznačajnija za proces transformacije i deinstitucionalizacije ustanove koji će biti opisani u nastavku rada, svakako je usluga organiziranog stanovanja (Azinović Vukelić i Sečen, 2018). Prema Zakonu o socijalnoj skrbi u Republici Hrvatskoj i Pravilniku o mjerilima za pružanje socijalnih usluga organiziranog stanovanja za osobu s invaliditetom, funkcionalno ovisnu osobu starije životne dobi koja ne može samostalno zadovoljavati svoje potrebe, trudnicu ili roditelja s djetetom do godine dana života

djeteta koji nema osigurano stanovanje ili zbog narušenih odnosa u obitelji ne može s djetetom ostati u obitelji, žrtvi obiteljskog nasilja, žrtvi trgovanja ljudima i beskućniku pruža se ovisno o potrebnoj podršci i provodi se u četiri različita stupnja s obzirom na intenzitet i trajanje. Četiri stupnja podrške u usluzi organiziranog stanovanja s obzirom na intenzitet i trajanje podrazumijevaju sveobuhvatnu podršku, svakodnevnu intenzivnu podršku, svakodnevnu kratkotrajnu podršku i povremenu podršku. Organizirano stanovanje uz sveobuhvatnu podršku podrazumijeva pojačanu podršku funkcionalno potpuno ovisnom korisniku 24 sata dnevno. Organizirano stanovanje uz svakodnevnu intenzivnu podršku podrazumijeva pojačanu podršku za funkcionalno djelomično ovisnog korisnika u trajanju do 16 sati dnevno. Organizirano stanovanje uz svakodnevnu kratkotrajnu podršku podrazumijeva funkcionalno djelomično ovisnom korisniku 2,5 sata dnevno. Organizirano stanovanje uz povremenu podršku podrazumijeva podršku funkcionalno neovisnom korisniku 2 sata, 2 do 3 puta tjedno (Šajfar, 2023). Unutarnji ustroj Centra za pružanje usluga u zajednici „JA kao i TI“ Osijek uređen je Statutom Centra, a čine ga Odjel za njegovu i brigu o zdravlju i fizikalnu terapiju, Odjel za psihosocijalnu podršku i pomoć u kući, Odjel pomoćno-tehničkih poslova, Odjel za organizirano stanovanje Gornji grad, Odjel za organizirano stanovanje Novi grad, Odjel za organizirano stanovanje Donji grad i Odjel za organizirano stanovanje Jug. Iz navedenog je vidljivo da se u Centru usluga organiziranog stanovanja odvija u stambenim jedinicama raspoređenim u 4 različita odjela lokacijski odvojena i dislocirana od središta ustanove. Centar je temeljem Ustava Republike Hrvatske, konvenciji o pravima osoba s invaliditetom te europskih i nacionalnih strategija, donio Strateški plan deinstitucionalizacije i transformacije. U skladu s Planom, Centar 2012. g. useljava prve korisnike u stambene zajednice organiziranog stanovanja. Kako bi se korisnicima usluge organiziranog stanovanja omogućila sva potrebna podrška i pomoć, ovisno o razini propisane podrške za korisnike u određenoj stambenoj jedinici, Centar zapošljava asistente u organiziranom stanovanju. Asistenti u organiziranom stanovanju upravo su oni zaposlenici koji s korisnicima provode propisano vrijeme uz pripadajuću razinu podrške, oni su spona između korisnika usluge organiziranog stanovanja i ostalih zaposlenika Centra. Svrha i cilj pružanja usluge organiziranog stanovanja odnose se na ostvarenje temeljnog ljudskog prava na život u zajednici, oporavak korisnika te osposobljavanje korisnika za samostalno funkcioniranje, postupno smanjivanje razine podrške i preuzimanje odgovornosti za sebe uz nadzor i podršku. Detaljniji prikaz broja korisnika te broja stambenih jedinica s pripadajućom razinom podrške prikazan je u nastavku u Tablici 1.

Tabela 1. Prikaz broj korisnika i stambenih jedinica s pripadajućim razina podrške po odjelima Centra „JA kao i TI“

Table 1. Display of the number of users and housing units with the corresponding level of support by departments of the Center „JA kao i TI“

| | Odjel Gornji grad | Odjel Novi grad | Odjel Donji grad | Odjel Jug |
|----------------------------------|--------------------------|------------------------|-------------------------|------------------|
| Broj korisnika | 31 | 29 | 14 | 28 |
| Broj stambenih jedinica | 10 | 10 | 5 | 8 |
| Korisnici sveobuhvatnom podrškom | 15 | 8 | 5 | 5 |

Tablica 1. nastavak**Table 1. continuation**

| | Odjel Gornji grad | Odjel Novi grad | Odjel Donji grad | Odjel Jug |
|--|------------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------|
| Korisnici sa svakodnevnom intenzivnom podrškom | / | 11 | 9 | 13 |
| Korisnici sa svakodnevnom kratkotrajnom podrškom | 5 | 10 | / | 2 |
| Korisnici s povremenom podrškom | 1 | / | / | / |

Kako bi prethodno navedene usluge bilo moguće provoditi i primjenjivati u praksi, Centar „JA kao i TI“ Osijek danas zapošljava ukupno 129 radnika među kojima su uz prethodno spomenute asistente u organiziranom stanovanju i medicinske sestre, fizioterapeut, njegovateljice, zastupnici, socijalni radnik, psiholozi, rehabilitatori, radni terapeuti, radni instruktori svakodnevnog življenja, te gerontodomačice, financijsko-računovodstveni djelatnici i pomoćno-tehničko osoblje, odnosno kućni majstori, vozači, kuhari, pralja, spremačica, ekonom i stručnjak zaštite na radu. Navedeni radnici tvore multidisciplinarni tim ili multidisciplinarni timove, a oni uz aktivno sudjelovanje korisnika djeluju s ciljem ostvarenja zdravstvenog i psihosocijalnog oporavka korisnika. Jedan od načina za to, uz redovnu organizaciju posla i pružanje usluga, odnosni se i na radne aktivnosti u zgradi Centra, koje Centar organizira ciljem aktiviranja i dodatnog uključivanja korisnika u zajednicu. Korisnici Centra za navedene aktivnosti dobiju novčanu naknadu, a iako su radne aktivnosti organizirane u primarnoj zgradi Centra, u radne aktivnosti mogu se uključiti i korisnici koji primaju uslugu organiziranog stanovanja. Osim rada u Centru ili u zajednici, korisnici imaju mogućnost uključivanja u razne projekte i edukacije koje organiziraju škole, fakulteti i udruge u gradu Osijeku, poput edukacije za turističkog animatora i vodiča, terapije pokretom i plesom. Na taj se način korisnici imaju priliku dodatno educirati i obrazovati, stjecati nove vještine i otkrivati nove hobije. Važno za naglasiti je i to da Centar potiče i edukacije radnika s ciljem osiguranja kvalitete rada. Takav pristup razvoju stručnog rada, kroz cjeloživotno učenje i obrazovanje djelatnika, predstavlja značajan čimbenik rada u interesu i dobrobiti korisnika (Tomas i sur., 2023). U nastavku su u Tablici 2 prikazane sve radne aktivnosti koje korisnici Centra mogu pohađati te pripadajući broj korisnika koje iste aktivnosti trenutno pohađa.

Tabela 2. Aktivnosti u Centru „JA kao i TI“ i broj korisnika koji ih pohađa**Table 2.** Activities in the Center „JA kao i TI“ and the number of users attending those activities

| Radna aktivnost/grupa u Centru | Broj korisnika |
|---|-----------------------|
| Kreativne grupe | 13 |
| Informatička grupa | 8 |
| Grupa za održavanje čistoće unutarnjeg prostora | 6 |
| Grupa za održavanje čistoće dvorišta | 6 |
| Vrtlarska grupa | 16 |
| Šivaonica | 16 |
| Rad u praonici rublja | 8 |
| Rad u kuhinji | 3 |

Tablica 2. nastavak**Table 2. continuation**

| | |
|-------------------------------|-----|
| Rad u kantini | 6 |
| Stolarska grupa | 10 |
| Grupna psihosocijalna podrška | 75 |
| Grupa za sportske aktivnosti | 8 |
| Grupa za glazbene aktivnosti | 5 |
| Grupa za duhovne aktivnosti | 19 |
| Rad u zajednici - GISKO | 1 |
| Ukupno | 200 |

PROCES TRANSFORMACIJE I DEINSTITUCIONALIZACIJE CENTRA ZA PRUŽANJE USLUGA U ZAJEDNICI „JA kao i TI“ OSIJEK

Prema Operativnom planu deinstitucionalizacije i transformacije domova socijalne skrbi i drugih pravnih osoba koje obavljaju djelatnost socijalne skrbi u Republici Hrvatskoj od 2014. do 2016. za Centar „JA kao i TI“ predviđen je prijedlog namjene ustanove A/B, odnosno transformacija u centar za pružanje usluga u zajednici s mogućnošću zadržavanja djela korisnika u programu dugotrajne intenzivne skrbi. U sklopu projekta razvoja sustava socijalne skrbi tadašnji Dom za psihički bolesne odrasle osobe Osijek je tijekom 2010. godine izradio svoj Master plan deinstitucionalizacije i transformacije. Prema tom planu Dom se transformira po konceptu A kao Centar za pružanje usluga u zajednici u kojem će se razvijati usluge organiziranog stanovanja, poludnevnog i cjelodnevnog boravka, usluga pomoći i njege u kući i usluga patronaže. Osim navedenih usluga planiran je razvoj ostalih izvaninstitucijskih aktivnosti, uključujući podršku pri zapošljavanju osoba s mentalnim oštećenjima s ciljem njihove socijalizacije. Sukladno Operativnom planu, predviđeno je da Dom pruža socijalne usluge dugotrajne i intenzivne skrbi, organiziranog stanovanja, zapošljavanja uz podršku i pomoći u kući. Individualnim planom iz siječnja 2017. godine predviđen je nastavak transformacije i deinstitucionalizacije u smjeru koji je predviđen Operativnim planom uz širenje opsega transformacije i deinstitucionalizacije na području cijele Osječko-baranjske županije, iz čega i slijede opće preporuke. Pri tome je uzeta u obzir i mogućnost širenja izvaninstitucijskih socijalnih usluga i na prostor Vukovarsko-srijemske županije s obzirom da na tom području postoji slaba pokrivenost pojedinim socijalnim uslugama, a nisu zadovoljene ni potrebe zajednice budući da je uočen i nedostatan broj potencijalnih pružatelja navedenih usluga, ukoliko i postoje. Dislocirana jedinica Čepin je zatvorena u prosincu 2014. godine i predana je na upravljanje Ministarstvu državne imovine. Prije uvođenja usluge organiziranog stanovanja u zajednici 27 zaposlenika Centra je educirano za pružanje podrške korisnicima u programu organiziranog stanovanja u ulozi asistenata. Usluge za koje je spomenutim Individualnim planom iz 2017. godine predviđeno da ih Centar pruža su organizirano stanovanje sukladno stupnju potrebne podrške, odnosno sveobuhvatna, intenzivna, kratkotrajna i povremena podrška, usluga dugotrajnog smještaja za korisnike kojima je potrebna dugotrajna intenzivna skrbi do prosinca 2018. godine, usluga poludnevnog boravka, individualna psihosocijalna podrška u obitelji koja podrazumijeva mobilni tim za pružanje psihosocijalne podrške u kriznim situacijama obiteljima i osobama s mentalnim oštećenjima uz koordinaciju s ostalim dionicima te promociju usluge prema javnosti,

individualna i grupna psihosocijalna podrška kod pružatelja socijalne usluge te usluga pomoći u kući. Od navedenih usluga, Centar pruža sve osim usluge poludnevnog i cjelodnevnog boravka, no to se sve svakako svrstava na listu prioriteta koju Centar planira realizirati u bližoj budućnosti (Tomas i sur., 2023). Naime, organizirano stanovanje prvi je korak u integraciji korisnika u zajednicu, a s ciljem njihove potpune participacije i aktivnog sudjelovanja u životu zajednice na ravnopravnoj osnovi s ostalim građanima Republike Hrvatske. Jedan od temeljnih preduvjeta za ostvarivanje prethodno navedenih ciljeva odnosi se na daljnje širenje mreže usluga u zajednici s posebnim naglaskom na različite programe koji su usmjereni na razvoj adaptivnog ponašanja i povećanje samostalnosti u svakodnevnim aktivnostima, razvoj samoodređenja, mogućnosti vršenja izbora i donošenja odluka, poticanje na samozastupanje, podršku pri zapošljavanju i uključivanju u svijet rada uključujući i sve druge oblike potrebne podrške s krajnjim ciljem unapređenja kvalitete života korisnika u odnosu na različite dimenzije (Buljubašić i sur., 2018).

PROJEKTI, PARTNERSTVA I SURADNJA CENTRA ZA PRUŽANJE USLUGA U ZAJEDNICI „JA kao i TI“ S LOKALNOM ZAJEDNICOM - DOBAR PRIMJER IZ PRAKSE

S ciljem afirmacije korisnika i njihove integracije u zajednici, Centar surađuje s nadležnim institucijama, javnim ustanovama, nevladinim organizacijama te lokalnom i regionalnom samoupravom. Zadnjih godina Centar aktivno provodi projekte iz europskih fondova (EU fondova) i zaklada za sufinanciranje infrastrukturnih i ljudskih resursa sa svrhom proširivanja i unapređenja kvalitete pružanja socijalnih usluga. Centar planira osnovati takozvane radne jedinice odnosno zaštitne i integrativne radionice sukladno članku 22. Zakona o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom, pri čemu Centar pruža uslugu, a poslodavci s više od 20 zaposlenih na taj način podmire zakonom zadanu kvotu zapošljavanja osoba s invaliditetom. Osim toga, moguće je osnovati zadrugu, to jest socijalno poduzetništvo čije bi aktivnosti korisnicima ubrajale u radnu aktivaciju. U navedene svrhe i nadalje će se koristiti sredstva raspoloživa u EU fondovima. Projekte provedene u Centru može se podijeliti na one financirane na od strane Instituta Otvoreno društvo (Open Society Institute) u okviru Inicijative za mentalno zdravlje (Mental Health Initiative) i one financirane na europskoj razini, odnosno iz EU fondova. Projekti financirani od strane Instituta Otvoreno društvo (Open Society Institute) u okviru Inicijative za mentalno zdravlje (Mental Health Initiative) koji su provedeni u Centru „JA kao i TI“ su „Povratak u život“ (Back to Life) i „Samozastupanje i pristupačno stanovanje“, odnosno podrška projektu „Povratak u život“. Projekt „Povratak u život“ je financiran u razdoblju od 1. kolovoza 2014. do 31. listopada 2015. godine, u iznosu od 239.000,00 američkih dolara (USD). Projektom su pokrivene troškovi deinstitucionaliziranih korisnika kao što su troškovi najma i/ili kupnje stambenih objekata za uslugu organiziranog stanovanja, sufinanciranje troškova adaptacije i opremanja prostora te financiranje režijskih troškova u navedenom razdoblju. Projekt „Samozastupanje i pristupačno stanovanje“ je financiran je u razdoblju od 1. prosinca 2014. do 30. studenog 2015. godine, u iznosu od 69.575,00 USD. Projektom su pokrivene aktivnosti deinstitucionalizacije korisnika ustanove koje se tiču troškova adaptacije dva stambena objekta za uslugu organiziranog stanovanja kao

i troškovi asistenta za samozastupanje u navedenom periodu. Rezultati oba projekta ukazuju na to da je djelomično financirano 17 stanova i 1 kuća, 1 kuća u Čepinu je kupljena, svih 19 nekretnina je preuređeno i opremljeno, plaćan je najam i režijski troškovi za svih 27 stanova iz usluge organiziranog stanovanja (Klasić, 2021). Projekti financirani iz EU fondova koji su provedeni u Centru su „Novi život“ (srpanj 2015. - srpanj 2016), „Moj kvadrat u zajednici“ (srpanj 2014. - lipanj 2019) i projekt „Postani svoj“ (studenj 2017. - 2021). Najznačajniji za proces deinstitutionalizacije ustanove te integracije i socijalne uključenosti korisnika u zajednicu svakako je projekt „Novi život“. Projekt je bio financiran putem sheme dodjele bespovratnih sredstava Europske unije (EU) u okviru natječaja „Širenje mreže socijalnih usluga u zajednici - faza 3“ kojim se financira razvoj socijalnih usluga u zajednici za pripadnike ciljne skupine koje će omogućiti njihov samostalni život u cilju razvoja kompetencija potrebnih na tržištu rada. Nositelj projekta bio je Centar, a partneri su bili Volonterski centar Osijek i Udruga za unaprjeđenje duševnog zdravlja „Vrapčići“ (Slavonski brod). Projekt se provodio u periodu od 30. lipnja 2015. do 31. rujna 2016. godine, a ukupni ugovoreni iznos bio je 1.063.690,44 hrvatskih kuna (HRK). Glavna tema projekta bila je povećanje samostalnosti i sudjelovanja odraslih osoba s mentalnim oštećenjima u radne i društvene procese kroz nekoliko segmenata, odnosno kroz razvoj usluge usmjerene na psihosocijalnu podršku i rehabilitaciju osoba s mentalnim oštećenjima - grupe podrške, stvaranje uvjeta za uključivanje osoba s mentalnim oštećenjima na tržište rada kroz edukaciju za uslužne djelatnosti, uspostavljanje radnog centra u kojem će osobe s mentalnim oštećenjima imati priliku prakticirati stečene kompetencije i pružati usluge građanima u lokalnoj zajednici, primjerice vrtlar, pediker, kuhar, pranje i peglanje rublja, kopiranje i uvezivanje, pranje auta i slično, senzibilizacija lokalne zajednice o mogućnostima osoba s mentalnim oštećenjima i njihovog doprinosa kao aktivnih članova društva kroz promociju i volonterske programe. Ciljne skupine projekta bile su podijeljene u 4 veće skupine od koje prvu čine osobe s mentalnim oštećenjima (40-50 osoba) i to: 25-30 korisnika Doma za psihički bolesne odrasle osobe kojima je potrebna psihosocijalna podrška (Centar za mentalno zdravlje) te osposobljavanje za određena zanimanja (edukacija, radni centar), zatim 15-20 osoba iz zajednice kojima je potrebna psihosocijalna podrška (usluga Centra za mentalno zdravlje) i na posljetku građani, odnosno njihova senzibilizacija o problemima i potrebama osoba s mentalnim poremećajima o važnosti mentalnog zdravlja i prevencije - Udruga Vrapčići. Drugu skupinu čine predstavnici poslodavaca i HZZ-a (10-12 osoba), a to su sudionici prezentacija o mogućnostima suradnje s Domom i uključivanja osoba s mentalnim oštećenjima u radne procese. Treća skupina odnosi se na predstavnike ustanova socijalne skrbi, Hrvatskog zavoda za zapošljavanje (HZZ-a), organizacija civilnog društva (OCD-a) koji pružaju socijalne usluge, zdravstvene radnike i druge relevantne dionike (50-60 osoba) te sudionike konferencije. Posljednja, odnosno četvrta ciljna skupina bili su građani zainteresirani za volontiranje (10-15 osoba) koji su uključeni u volonterske programe. Pri ostvarenju ovog ciljeva projekta namjera je bila razviti socijalne usluge u zajednici usmjerene psihosocijalnoj podršci i rehabilitaciji osoba s mentalnim izazovima kroz uspostavljanje Centra za mentalno zdravlje, zatim osnažiti osobe s mentalnim izazovima za samostalan život i veću zapošljivost kroz osposobljavanje za specifična zanimanja i pružanje usluga te stvoriti uvjete za veću društvenu integraciju osoba s mentalnim izazovima kroz senzibilizaciju građana i uključivanje osoba s mentalnim

izazovima u život zajednice. U sklopu ovog projekta održana su brojna predavanja, radionice, predstave, filmske projekcije, kao i konferencija na kojoj su se predstavili rezultati projekta, a sudjelovali su domaći i inozemni stručnjaci s područja mentalnog zdravlja. Također, provodio se preventivni program osvješćavanja mladih u srednjim školama „Sakupljač pozitivnih misli“ kojim se predstavila važnost mentalnog zdravlja za pojedinca i zajednicu, mogući načini njegovog očuvanja, kao i senzibiliziranje mladih prema osobama s mentalnim izazovima (Lamza i Vučković, 2016).

PLANOVI CENTRA ZA PRUŽANJE USLUGA U ZAJEDNICI „JA kao i TI“ ZA BUDUĆNOST

S druge strane postoje i stavke i aktivnosti koje se tijekom procesa transformacije i deinstitucionalizacije nisu uspjele sprovesti u djelo, barem ne u planiranom roku, ali ipak je najvažnije da se na ostvarenju tih ciljeva i dan danas kontinuirano i ustrajno radi. Teži se potpuno ukinuti pružanje usluge smještaja osiguravanjem odgovarajućih oblika usluga u sustavu socijalne skrbi i to kroz uključivanje trenutnih korisnika usluge smještaja koji su osobe s mentalnim oštećenjima u program organiziranog stanovanja kojeg pruža Centar, zatim uključivanjem korisnika u druge domove socijalne skrbi sukladno vrsti njihova oštećenja, to jest u odnosu na tjelesno oštećenje, intelektualne teškoće, starost i nemoć te uključivanjem istog broja korisnika iz tih domova u program organiziranog stanovanja. Nadalje, cilj je uključiti 35 novih korisnika u program organiziranog stanovanja do punog kapaciteta od 145 korisnika i to na način da 20 novih korisnika usluge smještaja budu s područja Osječko-baranjske županije koji su smješteni u ustanovama socijalne skrbi u drugim županijama čime se želi ostvariti regionalizacija te do 15 novih korisnika s područja Osječko-baranjske županije. Planira se i uspješno pripremiti, prijaviti i provesti nove projekte za financiranje transformacije od strane fondova Europske unije uz one koji su već prethodno realizirani. Centar također planira zaposliti dodatno potreban broj stručnih radnika i pomoćno tehničkog osoblja u svrhu pružanja novih usluga te osiguravanja održivosti kvalitete usluga s posebnim naglaskom na uslugu organiziranog stanovanja uz podršku korištenjem sredstava fondova Europske unije, do osiguravanja potrebnih sredstava u državnom proračunu. Prethodno navedena stavka za sobom povlači i osiguravanje potrebnih stambenih jedinica za nastavak procesa deinstitucionalizacije i prevencije institucionalizacije prvenstveno korištenjem nekretnina u vlasništvu Republike Hrvatske, koje je potrebno prilagoditi potrebama korisnika vodeći računa o osiguravanju pristupačnosti. U svrhu racionalizacije troškova, potrebno je u trogodišnjem razdoblju razmotriti mogućnost prodaje ili zamjene zgradu u Čepinu i zamjene zgrade u Divaltovoj 2 za dodatno potrebne nekretnine za pružanje socijalnih usluga te za zgradu uprave Centra. Uz prethodno navedenu ideju i nastojanje uvođenje usluge poludnevnog i cjelodnevnog boravka, u planu je još i ojačati podršku zapošljavanju korisnika kroz osnivanje radne jedinice ili kroz osnivanje zadruge, takozvano socijalno poduzetništvo (Tomas i sur., 2023).

ZAKLJUČAK

Centar za pružanje usluga u zajednici „JA kao i TI“ Osijek ustanova je socijalne skrbi koja kroz različite vrste socijalnih usluga skrbi i brine za preko dvije stotine korisnika s različitim mentalnim smetnjama na području grada Osijeka i okolice. Socijalna usluga

koja izdvaja ovaj tip ustanove socijalne skrbi od ostalih je usluga organiziranog stanovanja, a ta usluga ujedno predstavlja i prvi korak u integraciji korisnika u zajednicu s ciljem njihove potpune participacije i aktivnog sudjelovanja u životu zajednice na ravnopravnoj osnovi s ostalim građanima Republike Hrvatske. Jedan od temeljnih preduvjeta za ostvarivanje prethodno navedenih ciljeva odnosi se na daljnje širenje mreže usluga u zajednici s posebnim naglaskom na različite programe koji su usmjereni na razvoj adaptivnog ponašanja i povećanje samostalnosti u svakodnevnim aktivnostima, razvoj samoodređenja, mogućnosti vršenja izbora i donošenja odluka, poticanje na samozastupanje, podršku pri zapošljavanju i uključivanju u svijet rada uključujući i sve druge oblike potrebne podrške. Svojom misijom, vizijom, organizacijom rada, ustrojstvom, vrstom, načinom i oblikom pružanja socijalnih usluga te provedenim procesom transformacije i deinstitucionalizacije ustanove, Centar „JA kao i TI“ definitivno spada u kategoriju unaprjeđenja kvalitete života djece, mladih ili odraslih osoba s određenim onesposobljenjem. Centar „JA kao i TI“ ustanova je koja može poslužiti kao dobar primjer iz prakse po pitanju rušenja predrasuda vezanih za osobe s mentalnim smetnjama i unaprjeđenja kvalitete ljudskog života općenito, s naglaskom na zadržavanje postojećih kvaliteta, jasne planove za budućnost i jasnu viziju za dodatnim poboljšanjem postojećeg, bez straha od uvođenja noviteta i otvorenosti prema inovacijama.

LITERATURA

- Azinović Vukelić, I., Sečen, N. (2018). Crikvenica: Centar promjene. *Epoha zdravlja*, 11(1), 61-63.
- Berc, G., Blažeka Kokorić, S., Opačić, A. (2020). Dostupnost socijalnih prava i usluga za obitelji u općinama u ruralnim područjima Hrvatske. *Revija za socijalnu politiku*, 27(2), 113-135. <https://doi.org/10.3935/rsp.v27i2.1659>
- Buljubašić, S., Šerić, N., i Babić, N. (2018). Socijalni rad u primarnoj zdravstvenoj zaštiti–ključna karika u procesu deinstitucionalizacije. U S. Buljubašić (ur.), *Zbornik radova „Socijalni rad u zdravstvu“* (str. 33-54). Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu.
- Grabić, B. (2022). Aktivno provođenje slobodnog vremena u Centru za pružanje usluga u zajednici Klasje Osijek: Primjer iz prakse. *Ljetopis socijalnog rada*, 29(1), 149-162. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v29i1.473>
- Klasić, K. (2021). Od ruba do centra grada. U S. Bezjak i D. Farasin (ur.), *Zbornik povzetkov Mednarodna konferenca „Alpe Adria Donava mreže za deinstitucionalizaciju“* (str. 14). Muzej norosti, Trate, Regijski center za deinstitucionalizaciju.
- Lamza, L. i Vučković, S. (2016). Predstavljanje projekta „Novi život“ - 3400 dana. U Zbornik sažetaka konferencije hrvatskih psihologa „*Psihologija u prevenciji poremećaja i očuvanju zdravlja*“ (str. 57). Hrvatsko psihološko društvo.
- Šajfar, P. (2023). Svakodnevnica osoba s intelektualnim teškoćama u organiziranom stanovanju. *Socijalna ekologija*, 32(3), 289-315. <https://doi.org/10.17234/SocEkol.32.3.4>
- Štambuk, A., Skokandić, L., Penava Šimac, M. (2022). Potrebe starijih osoba za uslugama iz sustava socijalne skrbi u Republici Hrvatskoj. *Revija za socijalnu politiku*, 29(2), 191-211. <https://doi.org/10.3935/rsp.v29i2.1918>
- Tomas, I. (2022). Grad Osijek: Sunce–Društvo za psihološku pomoć. *Epoha zdravlja: glasilo Hrvatske mreže zdravih gradova*, 15(1), 23-24.
- Tomas, I., Čepčik, A., Prša, S. i Viduman, M. (2023). Centar za pružanje usluga u zajednici Osijek JA kao i TI. *Epoha zdravlja*, 16(1), 22-23.
- Živaković-Kerže, Z., i Pavić, H. (2020). Od gradske bolnice do gradskoga ubožišta (Prilog za proučavanje bolničkih i socijalnih ustanova u Osijeku). *Scrinia Slavonica*, 20(1), 261-276. <https://doi.org/10.22586/ss.20.1.8>

ULOGA MLADIH U IZGRADNJI KULTURE MIRA KAO OSNOVNI PREDUVJET ZA UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA

THE ROLE OF YOUNG PEOPLE IN BUILDING THE CULTURE OF PEACE AS A BASIC PREREQUISITE FOR IMPROVING THE QUALITY OF LIFE

Selma ĆOSIĆ¹, Irena PRASKAČ-SALČIN²

¹Univerzitet u Sarajevu, Fakultet političkih nauka, Odsjek za sigurnosne i mirovne studije, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

²Univerzitet u Sarajevu, Fakultet političkih nauka, Odsjek za komunikologiju/žurnalistiku, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Nasilje je zahvatilo sve nivoe i oblike društvenog života, od planetarnog, globalnog, međunarodnog, regionalnog pa sve do lokalnog, od oblika socijalno – strukturalnog nasilja izraženog u socijalnim i regionalnim jednakostima, preko oblika simboličnog nasilja u medijskom prostoru, pa možemo reći sve do mikronivoa socijalnih odnosa u primarnim društvenim grupama i zajednicama, pa čak i u porodicama. Živimo u jednom globalizacijskom procesu, u znaku tehnološkog uspona i napretka, no postavimo pitanje da li radimo na sopstvenom napretku, izgradnji ličnosti, afirmaciji poštivanja Drugog i Drugačijeg, afirmaciji nenasilja, da li zaista ulažemo napore u afirmaciji izgradnje kulture mira kao osnovnog preduslova za unapređenje kvalitete života svih građana i građanki Bosne i Hercegovine, naročito mladih, a ne širenje kulture straha, gnjeva, socijalne isključenosti, diskriminacije, neravnopravnosti i u krajnjoj mjeri kulture nasilja i kulture konflikta. U ovom radu će se ponuditi jedan teorijski doprinos definiranju i razumijevanju pojmova mira i nasilja, kao osnovnog preduvjeta za unapređenje kvalitete života mladih kako u Bosni i Hercegovini tako i u regiji. Ovaj rad će se referirati na Galtungovu interpretaciju mira (negativnog i pozitivnog) i trijadu nasilja, strukturalnog, kulturnog i direktnog nasilja. Ukazat će se na različite primjere uloge mladih u bosanskohercegovačkom društvu u pogledu afirmacije kulture mira kulture nasilja. Također, primarni cilj rada nakon teorijske interpretacije definiranih pojmova jeste ispitati i medijski narativ o mladima u kontekstu izgradnje kulture mira.

Ključne riječi: kultura mira, kultura nasilja, mladi, medijski narativi

ABSTRACT

Violence has gripped all levels and forms of social life, from planetary, global, international, regional and all the way to local, from the form of social – structural violence expressed in social and regional equities, through forms of symbolic violence in media space, and so we can say as far as the micro-levels of social relations in primary social groups and communities and even families. We live in a globalization process, in a sign of technological rise and progress, but ask the question of whether we are working on our own progress, personality building, affirming respect for the Second and the Second, affirming nonviolence, whether we really make efforts in affirming the building of the culture of peace as a fundamental precondition for improving the quality of life of all citizens of Bosnia and Herzegovina, especially young people, not spreading the culture of fear, wrath, social exclusion, discrimination, discrimination, inequalities and

ultimately culture of violence and culture of conflict. In this paper will offer a theoretical contribution to the definition and understanding of the concepts of peace and violence, as a basic prerequisite for improving the quality of life of young people both in Bosnia and Herzegovina and in the region. This paper will refer to Galtung's interpretations of peace (negative and positive) and the triad of violence, structural, cultural and direct violence. The paper will point to various examples of the role of young people in Bosnian society in terms of the affirmation of the culture of peace / the culture of violence. Also, the primary goal of the paper, after the theoretical interpretation of the defined terms, is to examine the media narrative about young people in the context of building a culture of peace.

Keywords: Culture of Peace, Culture of violence, youth, media narratives

UVOD

Različiti oblici nasilja danas su prisutni u gotovo svim segmentima društvenog života svih društvenih zajednica. Bosna i Hercegovina i njeni građani, u kontekstu historijske i političke pozadine, izloženi su različitim oblicima strukturalnog, kulturnog, direktnog i simboličkog nasilja kojim, ništa manje od drugih, su izložene i najranjivije društvene grupe kao što su djeca i mladi. Tekst je nastao u namjeri da se ispita vlastiti angažman koji ulažemo u izgradnju kulture mira nasuprot sveprisutnim tendencijama širenja straha, gnjeva, diskriminacije, socijalne isključenosti, neravnopravnosti, nasilja i konflikta. Fokus istraživanja stavljen je na angažiranost mladih iz razloga što su oni, kako navodi Žiga (2017, prema Turčilo, Osmić i Žiga, 2017, str. 12) „najdragocjeniji razvojni resurs“... u zapuštenim i nerazvijenim društvima mladi ne samo da su zanemareni, te u društvenostatusnom smislu marginalizirani, nego ih se, čak benevolentno, odriče i prepušta drugima, iako to predstavlja nenadoknativ gubitak za te zajednice. Takav tip odnosa prema mladima je očigledan i u bosanskohercegovačkom društvu.” Tekst analizira indikatore koji govore u prilog činjenici da mlade ljude u Bosni i Hercegovini „ne treba abolirati od odgovornosti“ za takav položaj koji imaju u društvu jer su “očigledno apolitični, inertni, neinventivni, pasivni u najširem smislu.” (Turčilo, Osmić i Žiga, 2017). Struktura rada vrlo detaljno, na početku, teorijski elaborira pojmove mira i nasilja i uloge medija u njihovoj promociji te suodnos medija i mladih te empirijski pokušava utvrditi stepen njihove ukupne angažiranosti u smislu promocije kvalitetnijeg životnog okruženja koje će biti na tragu dobrobiti svakog pojedinca.

METODE RADA

Analiza uloge mladih u izgradnji kulture mira kao osnovnog preduvjeta za unapređenje kvalitete života uključila je teorijsku i empirijsku elaboraciju predmetnih oblasti kulture mira, kulture nasilja te suodnosa medija i mladih u kontekstu izgradnje optimalnog društvenog okruženja. Metodološki i interpretativni okvir obuhvata predmet analize uloge mladih u bosanskohercegovačkom društvu u pogledu afirmacije kulture mira/kulture nasilja kao i uloge medija u kontekstu diseminiranja različitih sadržaja koji promiču nasilje, netoleranciju i mržnju te njihovog uticaja. Predmet analize obuhvata, dijelom, i analizu komunikacijskih navika mladih u bosanskohercegovačkom društvu u smislu znanja, vještina i angažiranosti pri prepoznavanju i /ne/prihvatanju medijskih sadržaja koji su na tragu širenja kulture nasilja. *Problem istraživanja* odnosio se na

ispitivanje stepena razumijevanja i angažiranosti mladih u kontekstu promicanja tolerancije, nenasilja, poštivanja tj. sveukupnih napora u afirmaciji kulture mira shodno duboko etnonacionalno podjeljenom bosanskohercegovačkom društvu sa refleksijama jednako etnonacionalnog podjeljenog medijskog prostora koje se prepoznaje u medijskim navikama mladih ljudi u Bosni i Hercegovini, podržavajući i učvršćujući već postojeće etnonacionalne narative podjele, netrpeljivosti i mržnje nasuprot promicanja konsenzusa, jedinstva, tolerancije i mira.

Provedeno istraživanje imalo je za *cilj*: teorijski definirati pojmove mira, nasilja, kulture mira / kulture nasilja te akcentirati značajnost istraživanja, proučavanja i promocije mira i afirmacija kulture mira, tolerancije, dijaloga i saradnje svih društvenih segmenata; utvrditi stepen zadovoljstva mladih trenutnim stanjem u Bosni i Hercegovini te njihove angažiranosti u smislu promicanja kulture mira; objasniti suodnos medija i mladih kroz zastupljenost tema od značaja o i za mlade u medijskim sadržajima; ukazati na efekte kreiranja medijskih narativa o mladima i, uopće, medijske efekte u kontekstu izgradnje kulture mira kao osnovnog preduvjeta za unapređenje kvalitete života; analizirati komunikacijske navike mladih kao i načine korištenja medijskih sadržaja; utvrditi stepen prepoznavanja medijskih sadržaja koji podržavaju nasilje i mržnju od strane mladih i ponuditi moguće obrasce dekonstrukcije postojećih medijskih i komunikacijskih praksi i razvojnih politika koje će biti na tragu izgradnje kulture mira. Istraživanje polazi od stajališta da izgradnja kulture pozitivnog mira podrazumijeva otvorenost za različite ljudske sposobnosti, želje i sklonosti, a ne potiskivanje, tabue, marginalizacije, stereotipe i predrasude te da je autonomija medija, autonomija javnosti, društvena odgovornost i medijska pismenost, naročito mladih, temelj unapređenja kvalitete života. *Metode i tehnike istraživanja* uključivale su analizu postojećih, dosadašnjih studija predmetne oblasti kao i kvantitativnu analizu medijskih sadržaja posvećenih mladima i anketno ispitivanje. Kvantitativna analiza medijskih sadržaja realizirana je u okviru modula Mediji i kulturni identiteti sa studentima druge godine Master studija na Odsjeku za komunikologiju/žurnalistiku, Fakulteta političkih nauka Sarajevo, Univerziteta u Sarajevu u periodu decembar 2023. - januar 2024. godine. Predmet analize bili su medijski sadržaji posvećeni mladima u medijskim formatima printanih, elektronskih i online medija BiH. Analiza sadržaja uključila je tri printana, sedam elektronskih i tri online medija. Cilj analize sadržaja uzrokovanih medijskih formata odnosio se na kvalitativnu i kvantitativnu deskripciju tema posvećenih mladima. Anketno ispitivanje imalo je za cilj zabilježiti i analizirati stavove, mišljenja, iskustva, prakse i efekte uzorka (N = 81) ispitanika u kontekstu vlastitih napora koje ulažu u afirmaciji izgradnje kulture mira kao osnovnog preduslova za unapređenje kvalitete života svih građana i građanki Bosni i Hercegovini, naročito mladih, a ne širenje kulture straha, gnjeva, socijalne isključenosti, diskriminacije, neravnopravnosti i u krajnjoj mjeri kulture nasilja i kulture konflikta. Upitnik je bio anoniman i svi prikupljeni podaci u formi stavova i iskustava su zaštićeni i iskorišteni isključivo u akademske svrhe istraživanja. Prikupljeni podaci u formi stavova analizirani su i interpretirani metodama induktivne i deskriptivne statistike. Anketno ispitivanje realizirano je u online formatu u periodu april/maj 2024. godine i bilo je dobrovoljno. Upitnik je sadržavao 23 pitanja, uključujući i sociodemografske podatke. *Vrijeme* prikupljanja podataka i iskustava uključivalo je period od šest mjeseci, decembar 2023. – maj 2024. *Prostorna odrednica* istraživanja

uključivala je uzorak ispitanika kao i medijskih formata na cjelokupnoj teritoriji Bosne i Hercegovine te dijelom domicilnog stanovništva koje živi izvan zemlje.

TEORIJSKI UKLON POJMOVIMA MIRA I NASILJA

*„Naša glavna svrha u ovom životu je pomagati drugima.
A ako im ne možete pomoći, barem ih nemojte povrijediti...“*

Dalaj Lama

Počnimo sa pitanjem šta je *mir*? Zašto ga je neophodno proučavati i analizirati? Da li je dovoljno kada kažemo mir je mir, ili mir je stanje suprotno ratu? Možemo se složiti sa tezom da je historija svijeta – historija nasilja, krenuvši od razumijevanja same ljudske prirode, borbe za opstanak, pa i razumijevanjem i analiziranjem mnogih filozofskih stajališta koji su na sve načine opravdavali i zagovarali ratove. Kao na primjer, u djelima F. Ničea „Tako je govorio Zaratustra“ i „Volja za moć“, koji veliča rat, na način da kaže: „svoga neprijatelja tražite i svoj rat vodite..., treba da volite mir kao sredstvo za nove ratove..., i kratak mir više nego dug...“ (Niče, 1989, str. 82), nadalje kod Lajbnica (Leibnitz Gittfried, njemački filozof i matematičar), pronalazimo teze da je „vječiti mir moguć samo na groblju“, Štajnmec (Rudolf Steinmetz, holandski sociolog) ukazuje na to „da bi dug i vječni mir stvarao od čovjeka isključivo sebično biće bez muškosti, smjelosti, altruizma i hrabrosti...“. Nerijetko autori koji se bave teorijama rata, svrstavaju i Hegela (Georg Fridrih Hegel, njemački filozof) kojeg smatraju i vodećim predstavnikom onih koji se apolgetski odnose spram rata, citirajući Hegelove „Osnove filozofije prava“, kao npr. „Rat ima to više značenje, da – zahvaljujući njemu... – ostaje održano zdravlje naroda..., ili, narodi izlaze iz ratova ne samo ojačani, nego čak narodi u kojima vlada nesuglasica postižu – zahvaljujući vanjskom ratu – unutarnji mir“ (Beridan, 2003, str. 62), itd. Važnost proučavanja mira ne ogleda se samo zbog pomenutih stavova navedenih autora, nego i činjenice da su svijet obilježili mnogi ratovi i sukobi koji su se vodili, a između ostalog enormna krvoprolića Prvog i Drugog svjetskog rata, pa i ratovi i sukobi koji se vode sada u 21. stoljeću.

U prilog potrebi analiziranja pojma mira ide činjenica da smo kroz cijelo formalno obrazovanje (osnovno i srednjoškolsko) kroz nastavne planove i programe većinom učili o historiji ratova, studijama holokausta i genocida, vojskovođama, ratnim herojima, itd., dok unutar nastavnih planova i programa nemate ni 20% gradiva koji obuhvata proučavanje mira, pedagogije mira, mirovnih procesa, mirovnih edukacija, upoznavanje mladih sa mnogim historijskim ličnostima koji su učinili mnogo za mir i borbu za ljudska prava u svijetu. Da li je kao takav mir sa svim svojim svojstvima i obilježjima marginalizirana društvena pojava i stanje? Svjedoci smo da nacionalne države sa svojim politikama i predstavnicima vlasti sve više bruto nacionalnih dohodaka ulažu u sektor sigurnosti, u naoružanje, u jačanje vojnih sila i oružanih snaga. Zapitajmo se: da li se mir ostvaruje što većim naoružanjem i težnjom da na takav način obezbijedimo veći stepen sigurnosti i zaštićenosti država i građana od različitih oblika ugrožavanja?

Mir možemo proučavati i definisati sa različitih aspekata kako sa polemološkog, sociološkog, filozofskog tako i sa irenološkog stajališta. Svaki od pobrojanih stajališta u svom definiranju pojma sadrži posebna obilježja. Sa polemološkog stajališta mir predstavlja “stanje suprotno ratu, obratno od ratnog stanja, stanje koje prethodi ratu i

koje slijedi iz njega. Normalno i uobičajeno, ustaljeno funkcionisanje državnog i javnog poretka, stanje javne i privatne sigurnosti građana i javnog reda, u kojem se masovno ne koristi oružje i vojna sila u borbene svrhe” (Beridan, Tomić i Kreso, 2001, str. 214). S toga, polemolozi mir promatraju kao ćutanje oružja, odsustvo rata, mir kao nerat i mir kao prekid vatre. Mir je važan dio tradicionalnog sistema vrijednosti mnogih kultura i religija. Krenuvši od vrijednosti mira u hindu kulturama, budizam, taoizam, đainizam, kulture koje ističu mir i harmoniju kao dio svakodnevnog života, pa i monoteističke religije, hrišćanstvo i islam u svom izvornom obliku sadrže i uzimaju ljubav, nenasilje, poštivanje Drugih, za osnovu svoje religije.

Dolf Šternberger pravi razliku između političkog pojma mir i pojma mir, u kojem historijsko - religijska opservacija mir shvata kao promjenu ćovjeka i ćovječanstva (naći mir sa samim sobom i sa svijetom), dok politićka elaboracija razumijeva mir kao sporazum. Šternbergerovo politićko poimanje mira moųemo primjetiti ili prepoznati i u primjeru Bosne i Hercegovine, jer ono podrazumijeva mirovne sporazume, mirovne procese, mirovne posrednike, međunarodne organizacije, itd.

Naućno bavljenje ratom i mirom staro je koliko i sama nauka, ali tek krajem 19. i poćetkom 20. stoljeća pod utjecajem građanskih mirovnih pokreta i pod utjecajem straha od svjetskog, globalnog rata razvijaju se međunarodni instituti u kojima se vode debate i rasprave o idejama o konstituiranju međunarodnih mirovnih organizacija. „Naućno verificiranje istraųivanja mira priznato je pedesetih godina 20. stoljeća kao odgovor na Hladni rat i utrku u nuklearnom naoruųanju“ (Collins, 2010, str. 55), nakon ćega se javlja potreba za istraųivanjem mira, nastanak i razvoj mirovnih studija. Vaųno je naglasiti da su se mirovne studije razvile kao odgovor na krvoproliće Prvog i Drugog svjetskog rata, te je Hladni rat i opasnost od nuklearne katastrofe omogućio njihov daljnji zamah, nakon ćega su osnovani mnogi Mirovni centri i ćasopisi, kao npr. SIPRI (Stokholmski međunarodni institut za istraųivanje mira, osnovan 1966), PRIO (Institut za istraųivanje mira u Oslu, osnovan 1964), Japanska skupina za istraųivanje mira (osnovan 1964), zatim Kanadsko udruųenje za istraųivanje mira (osnovano 1966), i mnogi drugi.

GALTUNGOVA INTERPRETACIJA MIRA I NASILJA

Jedan od najznaćajnijih i najistaknutijih lićnosti za razvoj mira kao discipline, te mirovnih studija u drugoj polovini 20. stoljeća jeste Norveųanin Johan Galtung, koji je uveo pojam „strukturalno nasilje“. Norveųski znanstvenik Johan Galtung u knjizi *Mirnim sredstvima do mira*, taj prvi mir poslije rata i konflikata naziva negativnim mirom, negativan mir je ispunjen odsustvom nasilja, što znaći da i pored negativnog mira postoji pozitivni mir, a da bi negativan mir postao pozitivan nuųno je razviti “slobodu i pravdu, kao imperative ljudskosti koji nam stalno izmiću ili im se asimptotski pribliųavamo. Pozitivni mir je najteųi mogući poduhvat i on raćuna na onu sadrųajnost mira koja nadilazi politićku elaboraciju, ugrađujući u sadrųaj pojma mir i druge kategorije destilirane iz slobode i pravde kao dva najviųa ljudska ideala.” (Ćurak, 2016, str. 165) Dakle pozitivan mir podrazumijeva odsustvo svih vrsta nasilja. Galtung polazi od dvije kompatibilne definicije mira: Mir je odsustvo/smanjenje svih vrsta nasilja i Mir je nenasilna i kreativna transformacija sukoba. Moųemo primjetiti i zakljućiti da svaka definicija mira sadrųi nasilje, sukob ili najradikalniji oblik upotrebe nasilja, rat koji rezultira takvim zloćinima kao što su genocid i holokaust.

Da bi smo govorili o kulturnom nasilju i o onom što stoji nasuprot njega kulturnom miru, neophodno je definirati sam pojam nasilja. Nasilje u najužem smislu podrazumijeva nanošenje štete ili povrijeđivanje Drugog. Galtung nasilje vidi kao “povredu osnovnih ljudskih potreba, i opštije posmatrano, života, koje snižava nivo zadovoljenosti potreba ispod svakog mogućeg minimuma.” (Galtung, 2009, str. 275). Kao što se može vidjeti u prethodnoj definiciji nasilje ugrožava osnovno ljudsko pravo, pravo na život, kao direktni element, zatim nivo zadovoljenosti potreba, kao socijalno kulturni element, s tim da naglasimo da se na nasilje gleda iz perspektive onoga koji ga trpi. S toga Johan Galtung dijeli nasilje na direktno nasilje, strukturno i kulturno nasilje. Direktno nasilje je namjerno nasilje i javlja se u sferi ličnosti, društva i svijesti, a vrše ga pojedinci koji djeluju samostalno ili u okviru kolektiviteta. Dakle, nasilje u kojem postoji počinitelj koji želi da izazove posljedice nasilja, nazivamo direktnim nasiljem. Direktno nasilje može da se podijeli na verbalno i fizičko, a s druge strane na nasilje koje se sprovodi nad tijelom, umom i duhom. Sve kombinacije ostavljaju traume koje tokom vremena također mogu da se ispolje kroz nasilje (Galtung, 2009, str. 54). Dok strukturno ili indirektno nasilje nije namjerno i ono potiče iz društvene strukture, javlja se između ljudi i društava. Represija i eksploatacija su dva najvažnija oblika spoljašnjeg strukturnog nasilja, a javljaju se iz sfere politike i ekonomije. Pored direktnog i strukturnog nasilja, kulturno nasilje je nasilje sa kojim se prvo susrećemo, ono služi kao legitimizacija direktnog i strukturnog nasilja. Kulturno nasilje je potpuno simbolično nasilje. Prema sadržaju se dijeli na religiju, ideologiju i pravo, jezik, umjetnost, a prema nosiocima na univerzitet, škole, medije. Kulturno nasilje “motivise aktere da čine direktno nasilje ili da se ne suprotstavljaju strukturnom nasilju; ono može biti namjerno ili nenamjerno.” (Ibid, str. 54). Naspram svakog mira stoji nasilje i naspram svakog nasilja stoji mir. Tako i naspram direktnog, strukturnog i kulturnog nasilja stoji direktan, strukturni i kulturni pozitivan mir. Šta predstavljaju direktan pozitivan mir, strukturni i kulturni pozitivan mir? Direktan pozitivan mir se sastoji od “verbalne i fizičke dobrote, dobra za tijelo, um i duh Sebe i Drugog; odnosi se na sve osnovne potrebe, opstanak, blagostanje, slobodu i identitet.” (Galtung, 2009, str. 55), dok strukturni pozitivan mir bi predstavljao “zamjenu represije slobodom, eksploatacije ravnopravnošću, a onda jačanje toga dijaloga koji bi zamijenio penetraciju, integracijom koja bi zamijenila segmentaciju, solidarnošću koja bi zamijenila fragmentaciju, participaciju koja bi zamijenila marginalizaciju.” i kulturni pozitivan mir koji je i fokus ovoga rada predstavljao bi “zamjenu legitimizacije nasilja legitimizacijom mira; u religiji, pravu i ideologiji, jeziku, u umjetnosti i nauci, u školama, na univerzitetima i u medijima.” (Galtung, 2009, str. 55). Iz prethodnih definicija možemo zaključiti da izgradnja kulture pozitivnog mira podrazumijeva otvorenost za različite ljudske sposobnosti, želje i sklonosti, a ne potiskivanje, tabue, marginalizacije, stereotipi i predrasude, itd.

Kada govorimo o kulturnim korjenima mira, u okviru toga pojma postavljaju se mnoga pitanja, koja još uvijek i nakon toliko godina, historije nasilja i rata, tragične povijesti ubijanja, nema i ne može da pruži adekvatne odgovore. Za početak, suočeni smo sa činjenicom da smo izgradili kulturu konflikata, kulturu nasilja, u krajnjoj mjeri kulturu rata. Postavlja se pitanje da li je kultura nasilja u regiji afirmativna? Da li nas sadašnja opasnost od posljedica strukturnog nasilja za nas i našu budućnost i budućnost naše djece i unuka prisiljava da gradimo kulturu mira? Da li se kultura mira razvija sa povećanim brojem institucija i organizacija kojima je cilj da izgrade mir? Da li je moguće izgraditi

stvarni djelatni mir u zemljama Balkana? I u krajnjoj mjeri, postavimo pitanje javno: da li se može graditi kultura mira i da li vrijedi ulagati energiju u afirmaciji kulture mira? Toliko pitanja koja se tiču svakog građanina i građanke Bosne i Hercegovine, sadašnjih generacija i generacija koje dolaze, jer mirno stanje kao takvo predstavlja osnovni preduvjet za unapređenje kvalitete života svih generacija kako u BiH, tako i u susjednim zemljama. U Bosni i Hercegovini je na djelu „ponižavajuće etničko zlostavljanje građanina koje združeno provode etnopolitike sabrane oko tzv. „nacionalnih stranaka“ i predstavnici međunarodne zajednice, a koje je ozakonjeno Ustavom, uz poražavajuću spoznaju da dejtonska Bosna počiva na najgrubljoj vrsti diskriminacije utemeljenoj na kolektivističkim karakteristikama etničke pripadnosti konstruiranim kao biološkim, pri čemu je famozno kolektivističko pravo naroda na samoodređenje u potpunosti zatrla jedno civilizacijski starije pravo, pravo građanina na samoodređenje.“ (Mujkić, 2007, str. 125). Građani i građanke Bosne i Hercegovine su još uvijek pod dejstvom negativnog mira kao stanja ne – rata, gdje preovladava dugoročni mirovni proces kao instrument međunarodne zajednice kojim se kontrolišu rat i mir, permanentnom proizvodnjom ni rata ni mira, kao najzad pronađenim oblikom političke vladavine novoosnovanim i postkonfliktnim zemljama. Mujkić (2007) navodi da „nikakva država ne može pretendirati na legitimitet ako sistemski gazi dostojanstvo slobodnog građanina, ako svojim ustavnim temeljem ne samo da živi od permanentne krize izazvane nacionalizmom, već ona samom svojom konstitucijom generira krizu koja sprečava bilo kakvu racionalnu državnu organizaciju pokazujući kontinuirano odsustvo potrebe za djelovanjem u pravcu općeg dobra.“ Sasvim je dovoljno da uvidimo i da nakon toliko godina poslije rata i potpisivanja Općeg okvirnog sporazuma za mir, predstavnici i nosioci politika primarno se koriste i promiču ratnu retoriku kao osnovno sredstvo u vođenju politika i prijetnje miru. Dok se cjelokupno društvo još uvijek bori sa posljedicama ratnih sukoba i genocida, problemi povratka izbjeglica i raseljenih lica na svoja prijeratna ognjišta, još uvijek se traga za nestalima, kojima živi traže pravdu za žrtve, nadalje, medijski narativi koji većinom promovišu nasilje, sistem obrazovanja, u kojem su još uvijek dvije škole pod jednim krovom, fenomen nezaposlenosti, siromaštvo raste iz dana u dan, sociološko – demografski trend odlaska mladih koji postaje sve više sigurnosno pitanje i sigurnosni problem, „minimalne“ pretpostavke za demokratsku participaciju građana, a da se ne govori o iluzornim pretpostavkama o socijalnoj pravdi kao i jednakosti šansi i jednakosti raspodjele svih državnih i društvenih dobara, problemi marginalizacije, društva obiluju predrasudama i stereotipima, itd. Bosni i Hercegovini je neophodno da se ozbiljnije posveti istraživanju i proučavanju mira, aktivnije učešće nevladinog i vladinog sektora, neizostavna uloga medija, uključivanje akademske zajednice u promociji mira, i što veća afirmacija kulture mira, tolerancije, dijaloga i saradnje.

Bosni i Hercegovini kao i zemljama u regionu, da bi krenule dalje je potrebna tranzicijska pravda kako bi se kroz različite metode i aktivnosti „ublažile“ posljedice izvršenih ratnih zločina počinjenih tokom oružanih sukoba. Tranzicijska pravda je nova naučna disciplina koja se izučava i primjenjuje kao zaseban metod i proces suočavanja sa prošlošću u društvima koja su opterećena naslijeđem teškog, masovnog i sistematskog kršenja ljudskih prava i povreda Međunarodnog humanitarnog prava. „Ona predstavlja odgovor društva i država na pomenuta kršenja, sve u cilju uspostavljanja vladavine prava, provođenja aktivnosti radi ublažavanja posljedica izvršenih ratnih zločina

počinjenih tokom oružanih sukoba i stvaranja uslova za promoviranje mira, demokratije i pomirenja, sa ciljem sprečavanja ponavljanja strašnih događaja iz prošlosti“ (Seizović, Šimić 2016:51). Sve dok afirmiramo kulturu nasilja, podstičemo govore mržnje, utopijski je razmišljati o jednom civilizacijskom procesu koji u svom sastavu integriše sve one osobine sistema i države koji teže ka pozitivnom miru. Jedan od ključnih segmenata društva i države koji potencijalno doprinose izgradnji kulture mira / kulture nasilja i imaju jako važnu ulogu u funkcioniranju države i društva, jesu mediji, o kojima će u nastavku teksta biti više riječi.

MLADI I MEDIJI

Neprikosnovena činjenica je da, danas, živimo u svijetu najrazličitijih mogućih posredovanih sadržaja i informacija. Primarna funkcionalnost posredovanja različitih medijskih formata odnosi se na reprezentaciju stvarnosti i prikazivanje različitih stanja javnim, upozoravanje društva, prepoznavanje potreba i interesa, delegiranje najrazličitijih mogućih tema te funkciju kritike, kontrole, obrazovanja, socijalizacije, integracije i zabave. No, jedna od značajnijih funkcija i uloga medija u našem, društvenom okruženju jeste njihova mogućnost podsvjesnog razvijanja, učenja i promocije određenih narativa. Različiti društveni, spoljni i medijski, unutrašnji faktori utiču na način medijske produkcije, reprodukcije, prezentacije i reprezentacije najrazličitijih sadržaja ali i logika u kontekstu kojih promatramo društvenu funkciju i ulogu samih medija. Malović (2007, 2014) navodi tzv. trostruku prirodu medija u smislu njihovog poimanja kao industrije, javne usluge i političke institucije. Kao javne usluge mediji su platforma sučeljavanja najrazličitijih mogućih tema, stavova i mišljenja čije artikuliranje je usmjereno na angažirani vid medijskog djelovanja koji će biti u funkciji napretka svakog pojedinca u društvu. Industrijska medijska logika promatra diseminiranje najrazličitijih društvenih tema i pojava potaknuto isključivo težnjom ostvarenja nekog vida profita. Takva kulturna industrija ima ulogu osiguravanja kapitalističke hegemonije posredstvom proizvodnje površnih, vrlo često, neukusnih, nezahitjevnih sadržaja. Promatrajući medijske funkcionalnosti, u bilo kojoj elaboriranoj perspektivi, možemo zaključiti da su njihovi efekti vidljivi i u kontekstu proizvodnje, reprezentacije i podržavanja različitih narativa o identitetima pa i u smislu kreiranja i rekreiranja identiteta mladih. Suodnos medija i mladih u kontekstu izgradnje kulture mira kao osnovnog preduvjeta za unapređenje kvalitete života možemo promatrati, analizirati i istraživati iz različitih perspektiva: zastupljenosti tema od značaja o i za mlade u medijima, medijskih kreiranja narativa o mladima, načina i navika korištenja medijskih sadržaja od strane mladih ili pak u smislu medijskih efekata na mlade. Zastupljenost mladih i tema vezanih za mlade u medijima, tvrdi Ozgerbi (Brigs i Kobli, 2005) ima moćnu metaforičku dimenziju u različitim ideološkim promjenama u društvenim, političkim i ekonomskim odnosima. Analizirajući britansku štampu krajem pedesetih godina zabilježio je medijske prezentacije supkulturalnog stila mladih shvatanog kao primjer „općeg stanja moralnog unižavanja“, „maloljetničke izopačenosti“, „huliganstva“ i „razvrata“ ali i potpuno kontrastni primjer gdje se „omladinska kultura slavi i kao nešto što predhodi uspešnoj budućnosti“ (Brigs i Kobli, 2005, str. 559). Autor navodi da je ove kontrastne primjere medijskih reprezentacija i podsticanja iskrivljenih i preuveličanih stereotipa o mladima, Hebdidž (1988, str. 19,

prema Brigs i Kobli, 2005) označio kao „youth-as-fun“ i „youth-as-trouble“ i da su oni jako malo imali veze sa društvenom realnošću ali su bile snažni motivi oko kojih su konstruisane dominantne interpretacije društvenih promjena. U trenucima kada je određeno društvo doživljavalo svoj prosperitet, harmoniju i napredak, tvrdi autor, predstave o mladima korištene su kao obilježje „novog doba hedonističke potrošnje“. U to vrijeme, skovani termin „tinejdžer“ postajao je sinonim razvoja ekonomske industrije koja je bila na tragu profiliranja grupe „mladih potrošača“. Istovremeno, ovaj društveni period nije bio osujećen i medijske kritike mladih, senzacionalističkih izvještavanja o vandalizmu te prozvodnje niza stereotipa. Primjeri prezentacije različitih supkulturalnih grupa (skinhedsi, pankeri, rejveri...) često su podlijegale izvjesnim vidovima stigmatizaciji ali, tvrdi Ozgerbi, bez posredovanja medijskih industrija malo je vjerovatno da bi one postale prepoznatljive kulturne forme već bi ostale „ograničene stilske inovacije“. Autor tvrdi i da su ove medijske predstave vrlo malo govorile o stvarnim uvjetima života mladih već o dominantnim društvenim i političkim silnicama. „...dok je Britanija uživala u periodu stabilnog ekonomskog prosperiteta preovlađivali su pozitivni stereotipi o mladima...kako su duboko ukorijenjeni problemi britanske ekonomije postajali očigledniji...češće su se izricali negativni stereotipi o mladima.“ (Brigs, Kobli, 2005, str. 569). Shodno analizi, možemo utvrditi da različiti društveni utjecaji i politička stremljenja unutar određene društvene zajednice imaju snažan utjecaj naročito u smislu socijalizacije kao procesa usvajanja društvenih vrijednosti, normi i praksi. Miles (2000, prema Giddens, 2009) navodi kako su nas upravo različiti koncepti kulture mladih i omladinskih subkultura doveli u zabludu da sve mlade ljude promatramo kao suštinski slične i sklone devijantnim ponašanjima. Promicanje i podržavanje mržnje, nasilja, netrpeljivosti posredstvom medija može rezultirati nemjerljivim društvenim posljedicama. 2019. godine publicirana je studija koja se bavila analizom uloge medija u proizvodnji i širenju sadržaja i podsticanju radikalizacije, potencijalnom jačanju otpornosti mladih na takve sadržaje te navikama i vještinama mladih u kontekstu korištenja medija, njihovom otporu prema problematičnim sadržajima i potencijalnom konstruktivnom učešću u komunikacijskim procesima u Bosni i Hercegovini. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su mladi prepoznavali, u medijima svih formata, uključujući i društvene mreže diseminiranje različitih, problematičnih sadržaja ali ponajviše u formi korisničkih komentara online medija te na društvenim mrežama. Mladi koriste sadržaje koje dijele njihovi kontakti ili su im preporučeni na društvenim mrežama te povremeno pristupaju i sadržajima profesionalnih medija. „Ovakvi obrasci korištenja sadržaja na društvenim mrežama prije doprinose nego što reduciraju etnonacionalnu distancu, zbog čega su neiskorišteni potencijali za senzibiliziranje mladih za perspektive i interese drugih etnonacionalnih, religijskih i različitih marginaliziranih grupa.“ (Hodžić i Sokol, 2019, str. 32). Studija, također, delegira da većina mladih ne koristi tradicionalne medije ali povremeno prate televizijski i radijski program iz razloga što ovi medijski formati nisu prilagođeni interesovanjima i potrebama mladih. U kontesktu rezultata istraživanja mladi su posebno zainteresirani za pozitivne priče o uspješnim mladim ljudima. „Pritom mladi uglavnom koriste medije namijenjene njihovoj etnonacionalnoj grupi. Uočljiva je tendencija ispitanika da spominju prije svega problematične sadržaje i prakse u medijima s druge strane etnonacionalnih podjela.“ (Hodžić i Sokol, 2019, str. 32). „Navedeni obrasci s jedne strane selektivnog medijskog izvještavanja a s druge strane etnonacionalne

selektivnosti pri korištenju i percepciji medijskih sadržaja ojačavaju već dominantnu inter-etničku distancu među mladima i mogu doprinijeti negativnoj percepciji mladih o drugim etnonacionalnim skupinama.“ (Hodžić i Sokol, 2019, str. 33). Ispitanici ove studije prepoznaju i osuđuju ovakve, ksenofobične medijske narative ali i većina njih ne zna na koji način ih prijaviti regulatornim instancama, ne razumiju zbog čega to učiniti, nemaju povjerenja u efikasnost žalbenih procedura ili prijavljivanje ne smatraju vlastitom odgovornošću. Shodno elaboriranom možemo zaključiti da se duboko etnonacionalno podjeljeno bosanskohercegovačko društvo sa refleksijama jednako etnonacionalnog podjeljenog medijskog prostora prepoznaje u medijskim navikama mladih ljudi u BiH podržavajući i učvršćujući već postojeće etnonacionalne narative podjele, netrpeljivosti i mržnje nasuprot promicanja konsenzusa, jedinstva, tolerancije i mira.

Reducirani rezultati istraživanje provedenog u okviru modula Mediji i kulturni identiteti, II godina Master studija na Odsjeku za komunikologiju/žurnalistiku Fakulteta političkih nauka Sarajevo, Univerziteta u Sarajevu u decembru 2023. - januaru 2024. godine u fokusu interesovanja imali su analizu kvalitativne i kvantitativne zastupljenosti mladih i tema posvećenih mladima u medijskom prostoru BiH. Odabrani uzorak praćenja medija bio je definisan teritorijalnim kriterijem te kriterijem vrste medijskog formata. U analizu su bili uključeni printani mediji dnevnog formata: *Dnevni avaz*, *Dnevni list* i *Nezavisne novine*. U 32 dnevna izdanja list *Dnevni avaz* objavio je 110 vijesti/tema posvećenih mladima, *Dnevni list* 160 a *Nezavisne novine* 159. Između drugih rezultata, analiziranje sadržaja o mladima printanih medijskih formata pokazalo je da, u omjeru drugih zastupljenih sadržaja, teme o mladima i za mlade su nedovoljno zastupljene. Njihov tematski okvir, u ovim formatima, odnosio se pretežno na: obrazovanje, sportske uspjehe, stambena pitanja, iseljavanja, štrajkove, korupciju i stipendije. Ipak, većina objavljenih sadržaja imala je pozitivan novinarski/urednički uklon. Kada su u pitanju elektronski mediji istraživanje je obuhvatilo analizu sadržaja jedne javne radijske stanice, *Radio Federacije Bosne i Hercegovine* i jedne privatne/komercijalne, *Radio Sarajevo* te analizu javnih televizijskih stanica: *Federalna televizija*, *Televizija Republike Srpske* i privatnih: *Al Jazeera*, *Face TV*, *Nova BH* i *OBN*. Istraživani program radijske stanice *Radio Federacije BiH* obuhvatao je analizu jednog programskog segmenta, centralne informativne emisije. U 32 izdanja *Vijesti u 17:00*, objavljeno je samo 5 tematskih priloga posvećenih mladima i temama vezanim za mlade i to onih koji su se odnosili na: studentske proteste, iseljavanje mladih te nezadovoljstvo stambenim subvencioniranjem. Od svih pet priloga samo je jedan imao pozitivan uklon. Kvantitativno povoljnije pozicioniranje ovih tematika imala je radijska stanica *Radio Sarajevo* koja je u vremenskom okviru istraživanja, u segmentu *Vijesti*, objavila ukupno 14 priloga/priča vezanih za mlade. Istraživanje je uključilo centralne informativne emisije televizija. U *Dnevniku 2 Federalne televizije* vijesti posvećene mladim zadržavale su se u okvirima tematika: stambenog subvencioniranja, obrazovanja, iseljavanja, i aktivizma. Njihova forma oskudnija je u odnosu na druge obrađene teme a obično su pozicionirane na samom kraju emisije. U vrlo oskudnom kvalitativnom smislu sadržaji zastupljeni u informativnoj emisiji *Dnevnik 2 Republike Srpske* većinom su sadržavale ispolitizirani novinarski uklon. Komercijalna televizija *Face TV* u okviru informativnih emisija *Bosanski vijestnik* i *Centralni dnevnik sa Senadom Hadžifezovićem* od ukupnog broja objavljenih vijesti o mladima većinu je posvetila

političkim i kulturnim tematikama. Istraživanje je zabilježilo i da je u programima televizija prisutan tzv. pasivni narativ o mladima tj. sadržaji koji se na neki način odnose ili se u njima spominju mladi ali ne kao glavni akteri priloga/priče, kao što je slučaj sa sadržajima informativne emisije televizije *OBN*. Analiza je obuhvatila i sadržaje tri bosanskohercegovačka portala: *Klix.ba*, *Hercegovina.info* i *Srpska.info*. Rubrike: *Sport*, *Kultura* i *Zabava* na portalu *Klix.ba* objavile su ukupno 20 tema posvećenih mladima. Portal *Hercegovina.info* od ukupno 935 objavljenih vijesti, u vremenskom periodu istraživanja, 86 je posvetio mladima. To je samo 21.7% vijesti koje su većinom bile obrađene u okvirima tematika crne hronike i sporta. Od ukupno 8.699 vijesti koje je objavio portal *Srpska.info*, samo 153 su bile posvećene mladima, većinom negativnog ili senzacionalističkog karaktera. Ovdje je važno napomenuti da svaki oblik medijskog preuveličavanja trivijalnih incidenata može rezultirati stvaranjem tzv. *spirale pojačanja* koja, prema Ozgerbiju (Brigs i Kobli, 2005), hrani samu sebe i generiše fenomene mnogo većeg društvenog značaja. Dakako, kompletnija analiza i drugih segmenata poput uključivanja mladih u medijske strukture u smislu uposlenika, eksploataisanja mladih u oglašivačkoj industriji ili jezičke/leksičke analize u tematskim sadržajima posvećenim mladim pružila bi relevantniju i cjelovitiju sliku odnosa medija i mladih u Bosni i Hercegovini.

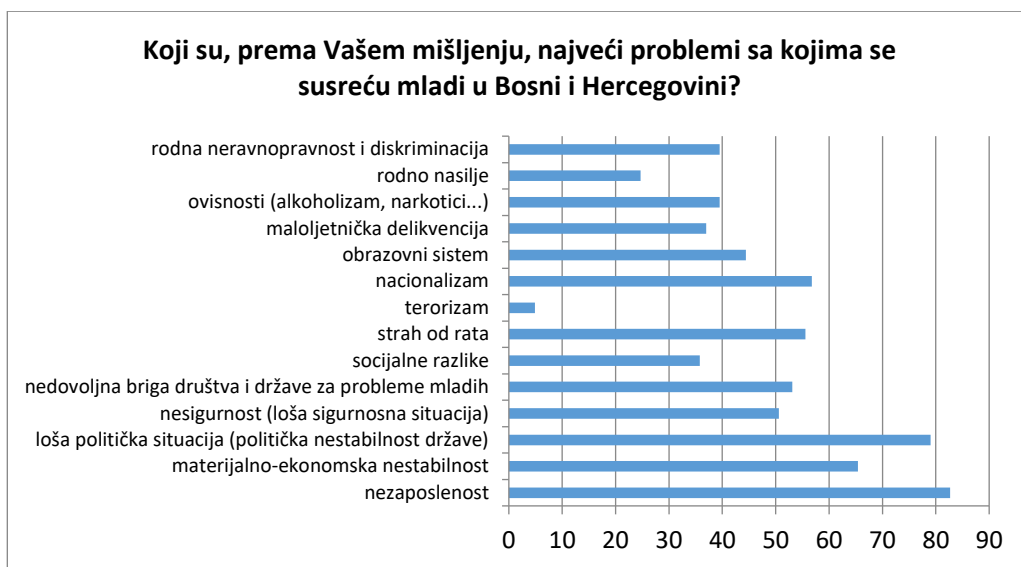
DEKONSTRUKCIJA MEDIJSKIH POLITIKA I KOMUNIKACIJSKIH NAVIKA

Vregova (1991) paradigma participativno – demokratskog modela masovnog komuniciranja podrazumijeva autonomnost medija i javnosti te društvenu odgovornost. Između mnogih atributa, autonomnosti medija autor označava i tzv. jačanje interakcijskog komuniciranja sa svim nivoima društva odnosno jednu dimenziju emancipatorske uloge medija i komunikacijski profesionalizam u smislu visokih profesionalnih standarda. Jedan od mogućih obrazaca suzbijanja kreiranja društvenih narativa suprotnih tendencijama izgradnje mira i tolerancije zasigurno je proizvodnja najraznovrsnijih i najkvalitetnijih medijskih sadržaja koji će na javnoj platformi sučeljavati najrazličitija moguća mišljenja i stavove. „Mladi, nadalje, smatraju da su podzastupljeni u medijima i da su uglavnom predstavljeni kao „problematičan dio društva“ (oni koji čine neke ekscese, koji su delinkventi itd.).“ (Turčilo, Osmić i Žiga, 2017, str. 23). Stoga bi i adekvatna kvantitativna i kvalitativna zastupljenost sadržaja o i za mlade u medijskom prostoru BiH bila na tragu ove paradigme. Autonomnost javnosti osigurava proces javnog sporazumijevanja, kontrolu nad komunikacijskom politikom te participaciju svih subjekata političkih, ekonomskih, kulturnih, medijske publike u savjetodavnim organima medija. Poznavanje potreba i navika mladih, kao i njihovo uključivanje u procese selekcije tema koje će se diseminirati uvjet je kreiranja razvojnih medijskih politika. U tom smislu, društvena odgovornost za medijsku razvojnu politiku ne obavezuje samo medijske instituciju da bude na tragu društvene angažiranosti već sve društvene segmente. Razumijevanje, praćenje i sankcionisanje medijskih narativa koji su na tragu kreiranja i podržavanja svakog vida društvene netrpeljivosti podrazumijevalo bi konstantno dopunjavanje i razvijanje normativnih i etičkih propisa. Izostanak elementarnih znanja iz oblasti medijske pismenosti mlade, i u konačnici, sve građane, čini podložnijim medijskim sadržajima koji su na tragu širenja i podsticanja mržnje i

nasilja te doprinosi izgradnji već postojeće etnonacionalne društvene atmosfere u BiH. Jačanje znanja iz oblasti informacijsko-komunikacijske i medijske pismenosti kod mladih ujedno jedan je od primarnih uvjeta, kako, stvaranja kritički analitički orijentiranog građanina tako i „čistog“ medijskog proizvoda podrazumijevajući da tako usmjeren medijski konzument može postavljati nove standarde medijskog kreiranja i rekreiranja koje će biti na tragu unapređenja kvalitete života.

REZULTATI I INTERPRETACIJA ISTRAŽIVANJA

Anketnom ispitivanju pristupio je 81 ispitanik (N = 81). U kontekstu sociodemografskih podataka ispitanika, u najvećem procentu bili su to ispitanici dobi između 18 i 25 godina (67.9%) od čega ženskog pola 56.8% i muškog, 43.2%, najvećim procentom nastanjeni na području Bosne i Hercegovine (Federacija BiH 92.6%, Republika Srpska 1.2%, Distrikt Brčko 1.2%, izvan Bosne i Hercegovine 4.9%). Rezultati anketnog ispitivanja jasno pokazuju da mladi ljudi nisu formalno uključeni niti u jednu nevladinu organizaciju koja se bavi promocijom mira, zaštitom ljudskih prava ili mirovnim obrazovanjem (98.8%). Samo jedan ispitanik iskazao je da je uključen u jednu takvu organizaciju. Iako ne pridaju mnogo važnosti vlastitom angažiranju u ovim i sličnim organizacijama, u većinskom procentu tvrde da su mladi izrazito marginalizirana skupina u Bosni i Hercegovini (49.4%), dok 29.6% njih tvrdi da uopće nije sigurna u ovu tvrdnju. 86.4% ispitanika nezadovoljno je trenutnom političkom situacijom u Bosni i Hercegovini od čega, polovina ispitanika (50.6%) iskazuje želju i namjeru napuštanja BiH a 4.9% je to, već i učinilo. Primarni razlozi namjere i želje napuštanja Bosne i Hercegovine, prema iskazanim stavovima su: nezaposlenost, korupcija, nepotizam, loša kvaliteta života, neadekvatan zdravstveni sistem, utjecaj religije, etnonacionalizam, oskudne ekonomske mogućnosti, neobrazovanost, strah za vlastitu sigurnost, straha od rata, diskriminacija, politika, kriminal, nemogućnost vlastitog napredovanja, zatvorenost društva, birokratija, menatalitet žrtve, školovanja, želja za istinskom slobodom, otvaranje novih mogućnosti, neadekvatnog odnosa prema mladima, osamostaljenje, upoznavanja drugih kultura te bolje plaćeni posao u struci. 74.1% ispitanika je, na neki način, bio uključen u različite aktivističke projekte, poput humanitarnih akcija ili pomoći u vanrednim situacijama izazvanim prirodnim nesrećama i smatraju (49.4%) da su, shodno vlastitoj procjeni, uključeni ali nedovoljno u procese izgradnje mira, dok 45.7% smatra da nisu nikako. Iz grafikona ispod vidljivo je da su mladi ljudi danas, ponajviše, suočeni sa nezaposlenošću, kao primarnim problemom sa kojim se suočavaju.



Slika 1. Procentualno iskazani stavovi mladih u kontekstu najvećih problema sa kojima se susreću u Bosni i Hercegovini

Figure 1. Percentage expressed views of young people in the context of the biggest problems they face in Bosnia and Herzegovina

Većina ispitanika iskazala je da medije prati redovno (61.7%) i ponekad (35.8%). Mladi ljudi najviše pažnje poklanjaju digitalnim medijima (portalima) 87.7% a potom, ostalim komunikacijskim platformama, poput društvenih mreža, 61.7% i elektronskim medijima 59.3%. Ispitanike najviše zanimaju informativni medijski sadržaji (71.6%), obrazovni (55.6%) i zabavni (51.9%). Ispitanici djelimično vjeruju plasiranim sadržajima posredstvom medija (81.5%) dok njih 17.3% tim sadržajima ne vjeruje nikako. Najveći procenat ispitanika jasno prepoznaje medijske sadržaje koji potiču netrpeljivost, mržnju i nasilje (84%) i to, najviše, u digitalnim medijskim formatima online medija (59.3%) te ostalim komunikacijskim platformama, poput društvenih mreža (56.8%). 19.8% ispitanika potvrdilo je da ove sadržaje prepoznaje u svim medijima. Na većinu ispitanika ovakvi sadržaji nemaju neki poseban utjecaj u smislu utjecaja na njihova shvatanja, odluke, vrijedosti i angažman (49.4%) ali bi većina reagovala (48.1%) na njih svojim istupom. 36.6% ispitanika prijavilo bi i zna kako to učiniti problematične medijske sadržaje, 23.5 %, također, bi ih prijavilo ali nije upoznato sa mehanizmima prijave. 38.3% ispitanika smatra da ima potrebna znanja i vještine da prepoznaju, reaguju i zaštite se od nepodobnih medijskih sadržaja a 39.55% njih smatra da su ta znanja i vještine, koje posjeduju, nedovoljne. 11.1% ispitanika iskazalo je želju za stjecanjem znanja iz oblasti informacijsko / komunikacijske, medijske pismenosti. Većina ispitanika, u medijima, bi voljela / željela vidjeti / čuti više pozitivnih priča i tema (72.8%).

ZAKLJUČCI

Provedeno istraživanje u teorijskom kontekstu definiralo je pojmove mira, nasilja, kulture mira i kulture nasilja te akcentiralo značajnost seroznijih analiza istraživanja i proučavanju mira, aktivnijeg učešća nevladinog i vladinog sektora, uloge medija,

uključivanja akademske zajednice u promociju mira, i što veću afirmaciju kulture mira, tolerancije, dijaloga i saradnje u Bosni i Hercegovini. Ovi imperativi utoliko su urgentniji zbog vidljivih indikatora koji jasno pokazuju da je Bosna i Hercegovina još uvijek pod dejstvom negativnog mira, duboko etnonacionalno podjeljeni prostor, bezizglednih mogućnosti ostvarenja konsenzusa, sa različitim oblicima podupiranja netolerancije, mržnje i nasilja. Istraživanje je utvrdilo da su mladi u Bosni i Hercegovini nezadovoljni ekonomskom, socijalnom i političkom situacijom te da se smatraju izuzetno marginaliziranom društvenom skupinom. Uprkos ovoj tvrdnji, njihova stvarna angažiranost na promociji kulture mira veoma je oskudna. Istraživanje potvrđuje i da je jedan od ključnih segmenata društva i države koji potencijalno doprinose izgradnji kulture mira / kulture nasilja onaj koji pripada medijima. Mladi su, također, podzastupljena tema u kontekstima medijskih sadržaja a kreirani medijski narativi (nezadovoljstva, bezperspektivnosti, želje za iseljavanjem i sl.) o ovoj društvenoj skupini u medijskom prostoru Bosne i Hercegovine imaju snažnu metaforičku dimenziju u smislu promicanja različitih društvenih negativnosti. Mladi u medijskim formatima i narativima jasno prepoznaju sadržaje koji su na tragu promocije mržnje, nasilja i netrpeljivosti a ovi obrasci medijskog diseminiranja imaju snažne efekte u smislu osnaživanja etnonacionalnih podjela i odsustva konsenzusa. Pa ipak, imaju jako malo motivacije za kreiranje kontranarativa tj. želje i volje za angažiranost u smislu prijavljivanja problematičnih medijskih sadržaja koji promiču kulturu nasilja. Jedan od razloga jesu i oskudna znanja iz oblasti informacijske/komunikacijske, medijske pismenosti. Istraživanje potvrđuje početnu hipotezu da izgradnja kulture pozitivnog mira podrazumijeva otvorenost za različite ljudske sposobnosti, želje i sklonosti, a ne potiskivanje, tabue, marginalizacije, stereotipe i predrasude te da je autonomija medija, autonomija javnosti, društvena odgovornost i medijska pismenost, naročito mladih, temelj kreiranja razvojnih medijskih i komunikacijskih politika te, uopće, unapređenja kvalitete života.

LITERATURA

- Beridan, I. (2003). *Konflikti, homo pro homine et contra hominem, čovjek za i protiv čovjeka*. Sarajevo: Fakultet političkih nauka.
- Beridan, I., Tomić, I. M. i Kreso, M. (2001). *Leksikon sigurnosti*. Sarajevo: DES.
- Brigs, A. i Kobli, P. (2005). *Uvod u studije medija*. Beograd: Clio.
- Collins, A. (2010). *Suvremene sigurnosne studije*. Zagreb: Politička kultura.
- Ćurak, N. (2016). *Rasprava o miru i nasilju*. Sarajevo: Buybook.
- Galtung, J. (2009). *Mirnim sredstvima do mira*. Beograd: Službeni glasnik.
- Giddens, A. (2009). *Sociology*. (6th ed.). Revised and updated with Philip W. Sutton Polity Press.
- Hodžić, S. i Sokol, A. (2019). *Surfanje po tankom ledu: mladi, mediji, problematični sadržaji*. Sarajevo: Mediacentar. https://media.ba/sites/default/files/mladi_mediji_problematicni_medijski_sadrzaji_web.pdf.
- Malović, S. (2007). *Mediji i društvo*. Zagreb: ICEJ.
- Malović, S. (ur.) (2014). *Masovno komuniciranje*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička Knjiga.
- Mujkić, A. (2007). *Mi, građani etnopolisa*. Sarajevo: TKD Šahinpašić.
- Niče, F. (1989). *Tako je govorio Zaratustra*. Beograd: BIGZ.
- Seizović, Z. i Šimić, G. (2016). *Godine velikih uzdaha*. Sarajevo: Dobra knjiga.

- Turčilo, L., Osmić, A., Žiga, J. (2017). *Mladi, politika i mediji Priručnik za razvijanje političke i medijske pismenosti mladih*. Sarajevo: Friedrich-Ebert-Stiftung (FES). <https://library.fes.de/pdf-files/bueeros/sarajevo/14153.pdf>.
- Vajzović, E. (2020). *Medijska i informacijska pismenost: istraživanje i razvoj*. Sarajevo: Fakultet političkih nauka Sarajevo. https://fpn.unsa.ba/b/wp-content/uploads/2020/12/MEDIJSKA-I-INFORMACIJSKA-PISMENOST-ISTRAZIVANJE-I-RAZVOJ_e-izdanje-1.pdf.
- Vreg, F. (1991). *Demokratsko komuniciranje*. Sarajevo: FPN.

METRIJSKE KARAKTERISTIKE PROŠIRENOG ALSA UPITNIKA ZA SAMOPROCJENU VJEŠTINE SLUŠANJA U NASTAVNI ENGLESKOG JEZIKA STRUKE

METRICAL CHARACTERISTICS OF THE ADAPTED ALSA QUESTIONNAIRE FOR SELF-ASSESSMENT OF THE ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES LISTENING SKILLS

Ana PENJAK

Sveučilište u Splitu, Kineziološki fakultet, Split, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Iako je neupitna važnost razvijanja svih četiriju jezičnih vještina na engleskom jeziku, vještina slušanja kao dio nastave iz engleskog jezika struke (EJS), a u sklopu studijskog programa kineziologije, studentima predstavlja najviše poteškoća. Glavni cilj ovog rada bio je utvrditi metrijske karakteristike proširenog upitnika čiji je cilj ispitati stavove, potrebe i tehnike studenata kineziologije a po pitanju razvijanja i savladavanja slušnih jezičnih vještina u sklopu nastave iz EJS. U skladu s ciljem, korišten je uzorak od 130 studenata preddiplomskog sveučilišnog studija kineziologije. Pouzdanost upitnika je ispitana korištenjem test-retest metode. Rezultati t-testa za zavisne uzorke i korelacijske analize jasno ukazuju na visoku pouzdanost mjernog instrumenta obzirom da t-test nije dao značajne rezultate ($p > 0.05$) za sve varijable na Likertovoj skali; dok je koeficijent korelacije r u rasponu 0.66 - 0.94 uz $p < 0.05$. Konstruktiva valjanost samog upitnika utvrdila se upotrebom eksploratorne strategije faktorske analize te Guttman-Kaiser kriterija, koja je identificirala pet realno postojećih latentnih dimenzija: *Jezične komponente i prozodija; Kognitivne vještine, memoriranje i koncentracija; Vođenje bilješki; Povezivanje novih spoznaja s onim prethodno usvojenim znanjem; Struktura predavanja* koji objašnjavaju 65% varijabiliteta manifestnog prostora. Dodatno, interna konzistentnost korištenog upitnika je ispitana korištenjem Cronbach alpha koeficijenta unutar pojedinih podskala, a koja je ukazala na snažnu unutarnju konzistentnost ($C\alpha > 0.81$ za sve podskale). Rezultati jasno ukazuju da je prošireni instrument pouzdan i valjan te može pružiti vrijedne povratne informacije o stavovima, potrebama i tehnikama potrebnih za uspješno savladavanje vještine slušanja u sklopu EJS, bez obzira koristi li se u istraživačke svrhe ili u nastavi engleskog jezika.

Ključne riječi: jezično testiranje, sport, vještina slušanja, studentska procjena, vrednovanje

ABSTRACT

Although the importance of developing all four language skills in English is unquestionable, listening skills as a part of English for Specific Purposes (ESP) subject, in this case for the students of kinesiology, presents the most challenging skill. The main goal of this paper was to determine the metric characteristics of an adapted questionnaire whose goal is to examine the attitudes, needs, and techniques of kinesiology students in terms of developing and as successfully mastering listening skills as part of their ESP subject. The sample of the study consisted of 130 undergraduate kinesiology students. The reliability of the questionnaire was tested using the test-retest method. The results of the t-test for dependent samples and correlation analyses clearly indicate the high reliability of the measuring instrument considering that the t-test did not give significant results ($p > 0.05$) for all variables on the Likert scale; while the correlation coefficient

r is in the range 0.66 - 0.94 with $p < 0.05$. The construct validity of the questionnaire itself was determined by using the exploratory strategy of factor analysis and the Guttman-Kaiser criterion, which identified five realistically existing latent dimensions: *Linguistic components and prosody; Cognitive skills, Memory, and Concentration; Note taking; Relating input to other materials; Lecture structure* that explain 65% of the variability of the manifest space. Additionally, the internal consistency of the used questionnaire was tested using the Cronbach alpha coefficient within individual subscales indicated strong internal consistency ($C\alpha > 0.81$ for all subscales). Thus, we conclude that the results clearly indicate that the adapted instrument is reliable and valid and can provide valuable feedback on the attitudes, needs and techniques required for successful mastering of the listening skills within the ESP at the academic level, regardless of whether it is used for research purposes or in English language teaching.

Keywords: language testing, sport, listening skills, student assessment, evaluation

UVOD

Jezik predstavlja važan komunikacijski medij posredstvom kojega svakodnevno dijelimo svoje misli i osjećaje s ljudima oko nas (Nishanthi, 2018). Štoviše, svakodnevno se engleskim jezikom, kao najrasprostranjenijim svjetskim jezikom danas, služe i izvorni i neizvorni govornici (Sewbihon Getie, 2020). Drugim riječima, engleski jezik prisutan je u različitim područjima ljudskog djelovanja: od međunarodnog poslovanja, gospodarstva i turizma do oglašavanja, tehnologije, znanosti i obrazovanja (Graddol, 1997). I upravo su to razlozi zbog kojih je znanje engleskog jezika danas od velike važnosti.

Iako je neupitna važnost savladavanje svih četiriju jezičnih vještina (čitanje, pisanje, slušanje i usmena komunikacija) iz engleskog jezika, istraživanja su pokazala kako je vještinu slušanja istovremeno najteže (Schoonmaker-Gates, 2017; Walker, 2013; Joshi, 2008) ali i najvažnije za savladati (Alzamil, 2021). Drugim riječima, još je davne 1988. godine Linch u svome istraživanju ukazao kako vještina slušanja predstavlja preduvjet za svako buduće uspješno usvajanje ostalih triju jezičnih vještina (Linch prema Nunan, 2001), a koje za posljedicu može imati uspješno obavljanje svih budućih zadataka na akademskoj razini (Huang, 2005; Deb, 2020) kao i uspješnost u privatnom poslovanju (Keyser, 2013).

Prema Rostu (2013), slušanje, kao jezična vještina, predstavlja proces primanja i odgovaranja na teksta koji govornik izgovara kroz uključenost i razumijevanje istoga. Posljedično, tom procesa prethodi uspješno ovladavanje cijelog niza jezičnih i nejezičnih materijala i postupaka slušanja (Harmer, 2003) poput: predviđanja ono što će se čuti, slušanje s ciljem pronalaska specifičnih informacija, slušanje s ciljem općeg razumijevanja sadržaja u cjelini itd. Štoviše, Hamouda (2013) u istraživanju ističe kako na uspješno razvijanje vještine slušanja utječe i razina i širina vokabulara slušatelja ali i mogućnost govornikova praćenja i prilagođavanja brzini, izgovoru i dijalektu izvornog govornika.

Brojni autori koji su istraživali upravo probleme s kojima se susreću neizvorni govornici engleskog jezika, a prilikom izloženosti slušanju na engleskom jeziku, zaključili su kako se sve te poteškoće mogu premostiti koristeći sljedeće strategije slušanja: kognitivne strategije, metakognitivne strategije i društveno-afektivne strategije (Goh & Hu, 2013; Moradi, 2013; Gilakjani & Sabouri, 2016; Vandergrift & Baker, 2015). Međutim, kako

bi se utvrdilo u kojoj se mjeri treba koristiti neka od ovih strategija, potrebno je istražiti i ustanoviti razinu i stupanj vještine slušanja neizvornog govornika kao i poteškoće s kojima se isti susreće tijekom tog procesa.

I dok postoje validirani mjerni instrumenti kojima se utvrđuju razine i poteškoće s kojima se susreću neizvorni govornici prilikom procesa slušanja na engleskom jeziku–*Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (MALQ) (Vandergrift et al., 2006), IELTS (International English Language Testing System), Academic listening self-rating questionnaire (ALSA) (Aryadoust et al., 2012)–kao i oni kojima se pristupa govornikovo samoprocjeni za testove slušanja (Sawaki & Nissan, 2009; Ford & Wolvin, 1992, 1993; Ford, Wolvin & Sungeun, 2000), mjerni instrumenti kojima bi se ispitala samoprocjena vještine slušanja na populaciji studenata kineziologije ne postoji.

Stoga, cilj je ovoga rada validirati mjerni instrument za ispitivanja samoprocjene vještine slušanja na populaciji studenata kineziologije a s ciljem izrade prilagođenih radnih materijala iz engleskog jezika u području sporta, a kojima bi se olakšalo i pridonijelo ciljno-usmjerenom poučavanju i proširivanju jezičnih struktura i vještina iz engleskog jezika struke (EJS) na tercijarnoj razini.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

S ciljem ispitivanja stavova, potreba i tehnike studenata a po pitanju razvijanja i što uspješnijeg savladavanja slušnih jezičnih vještina u sklopu nastave iz EJS, korišten je slučajno odabran uzorak studenta kineziologije Sveučilišta u Splitu, druge i treće godine sveučilišnog preddiplomskog studija kineziologije (ak. god. 2021./2022., 2022./2023.). Uzorak ispitanika uključio je 130 ispitanika ($M = 69$; $\bar{Z} = 61$; dob 21.1 ± 1.9). Pri tome, na uzorku od 10 ispitanika (test-retest), a nakon 12 dana, ispitala se pouzdanost korištenog upitnika. Kriterij je bio odslušan i položen ispit iz predmeta *English for Sport*, a koji ima status obaveznog predmet na drugoj godini preddiplomskog sveučilišnog studija kineziologije.

Uzorak varijabli

Kako su se za potrebe ovog istraživanja ispitivali stavovi, potrebe i tehnike po pitanju savladavanja slušnih jezičnih vještina na engleskom jeziku, a zbog ne postojanja prethodno izrađenih i validiranih testova na ovo temu, postojeći upitnik ALSA (Aryadoust et al., 2012) proširen je za tri nove čestice o važnosti engleskog jezika: *Kako biste ocijenili svoje znanje engleskog jezika općenito? (How would you grade your English knowledge in general?)*; *Kako biste ocijenili znanje vokabulara iz područja engleskog jezika struke? (How would you grade your knowledge of English for Specific Purposes vocabulary?)*; *Kako biste ocijenili nužnost učenja engleskog jezika struke za potrebe rada u struci? (How would you grade the necessity of English for your future job position in sports context?)*. U konačnici, upitnik se sastojao od tri dijela: 1) sociodemografski podaci o ispitanicima; novokonstruiranog dijela upitnika sa prethodno navedenim česticama; 3) ALSA dijela upitnika kojim su se ispitale tehnike i jezične vještine slušanja u akademskom kontekstu (47 čestica podijeljenih u 6 dimenzija: *Jezične komponente i prozodija (Linguistic components and prosody (LCP))*; *Kognitivne vještine (Cognitive processing skills (CPS))*; *Memoriranje i koncentracija (Memory and*

concentration (MC)); *Vođenje bilješki (Note taking (NT))*; *Povezivanje novih spoznaja s onim prethodno usvojenim znanjem (Relating input to other materials (RIOM))*; *Struktura predavanja (Lecture structure (LS))*). S ciljem ispitivanja preliminarnе valjanosti, konzultirana su 3 stručnjaka s više od 20 godina radnog staža koji su detaljno pročitali upitnik te dali nekoliko primjedbi koje su prihvaćene u završnoj verziji upitnika. Sva pitanja koja su se moglo kvantitativno odgovoriti postavljena su na Likertovoj skali od 1-4 pri čemu je 1–u potpunosti se ne slažem a 4–u potpunosti se slažem.

Opis eksperimentalnog postupka

Ispitanici su pristupili ispunjavanju upitnika preko Google One Drive platforme. Upitnik je bio na engleskom jeziku. Testiranje se provodilo tijekom nastave na Kineziološkom fakultetu a retest nakon 12 dana. Ispitanici su prije ispunjavanja anketnog upitnika bili upoznati o općim informacijama o anketnom upitniku, o cilju ispunjavanja anketnog upitnika kao i o informacijama o tajnosti rezultata. Nije bilo vremenskog ograničenja u kojemu su studenti trebali ispuniti anketu. Ispitanici su dodatno informirani o standardima i procjeni razina učenja i testiranja znanja stranog jezika koje su u skladu sa standardima i načelima Europske jezične mape. Anketiranje se provodilo u periodu između prosinca 2022. i veljače 2023. Istraživanje je napravljeno u potpunosti u skladu s Helsinškom deklaracijom.

Metode obrade podataka

Izračunati su deskriptivni statistički pokazatelji za sve čestice korištenog upitnika: aritmetička sredina \pm standardna devijacija ($AS \pm SD$). Provjera pouzdanosti upitnika napravljena je pomoću test-retest metode i u tu svrhu je izračunat t test za zavisne uzorke te su izračunati testna vrijednost (t) kao i level statističke značajnosti (p) kao i Paersonov koeficijent korelacije (r) i njemu pridružena statistička značajnost. Eksplorativnom strategijom faktorske analize uz korištenje *Guttman-Kaiser* kriterija ispitana je latentna struktura upitnika te su se pokušale identificirati subskale. Za procjenu unutarnje konzistentnosti na pojedinoj subskali izračunat je Cronbach alpha koeficijent (α). Statistička analiza rezultata provedena je pomoću programskog paketa Statistica 14.0.0.15 (TIBCO Software Inc. (2020). Data Science Workbench). Razina statističke značajnosti postavljena je na 5%.

REZULTATI I RASPRAVA

Prije izvedenih analiza, korištenjem t-test-a za zavisne uzorke nisu se dobili značajni rezultate ($p > 0.05$) za sve varijable, dok je koeficijent korelacije r u rasponu 0.66 - 0.94 uz $p < 0.05$ čime je potvrđena pouzdanost mjernog instrumenta. Deskriptivni statistički parametri svake od primijenjenih varijabli korištenih u prvom i drugom mjeranju prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. Deskriptivni statistički parametri svake zasebne varijable ALSA upitnika
Table 1. Descriptive statistical parameters for each variable of ALSA items

| Varijable | AS±SD | Median | Min | Max | Skewness | Kurtosis |
|------------------|--------------|---------------|------------|------------|-----------------|-----------------|
| 1. | 3,42±0,73 | 4,00 | 1,00 | 4,00 | -1,31 | 1,78 |
| 2. | 2,91±0,66 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,06 | -0,30 |
| 3. | 2,68±0,72 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,03 | -0,33 |
| 4. | 3,27±0,63 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,47 | 0,29 |
| 5. | 2,99±0,65 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,33 | 0,44 |
| 6. | 3,12±0,68 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,46 | 0,28 |
| 7. | 3,09±0,71 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,40 | -0,07 |
| 8. | 2,88±0,71 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,35 | 0,17 |
| 9. | 3,29±0,71 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,89 | 0,93 |
| 10. | 3,15±0,76 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,69 | 0,28 |
| 11. | 2,88±0,75 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,25 | -0,23 |
| 12. | 2,98±0,71 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,36 | 0,11 |
| 13. | 3,08±0,74 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,37 | -0,36 |
| 14. | 3,29±0,65 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,55 | 0,13 |
| 15. | 2,91±0,83 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,32 | -0,52 |
| 16. | 2,77±0,79 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,23 | -0,34 |
| 17. | 3,13±0,65 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,48 | 0,71 |
| 18. | 2,92±0,73 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,24 | -0,25 |
| 19. | 2,79±0,75 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,30 | -0,10 |
| 20. | 3,02±0,74 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,38 | -0,15 |
| 21. | 3,08±0,69 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,53 | 0,62 |
| 22. | 2,84±0,70 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,17 | -0,13 |
| 23. | 2,96±0,71 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,21 | -0,27 |
| 24. | 2,98±0,65 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,15 | -0,10 |
| 25. | 2,91±0,68 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,35 | 0,35 |
| 26. | 2,82±0,74 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,37 | 0,06 |
| 27. | 2,90±0,74 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,55 | 0,47 |
| 28. | 2,98±0,74 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,54 | 0,37 |
| 29. | 2,88±0,72 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,45 | 0,32 |
| 30. | 2,77±0,71 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,29 | 0,07 |
| 31. | 2,81±0,73 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,55 | 0,44 |
| 32. | 2,69±0,79 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,17 | -0,33 |
| 33. | 2,78±0,75 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,31 | -0,05 |
| 34. | 2,82±0,81 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,26 | -0,42 |
| 35. | 2,97±0,73 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,45 | 0,24 |
| 36. | 2,94±0,67 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,41 | 0,56 |
| 37. | 2,81±0,72 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,21 | -0,09 |
| 38. | 3,08±0,75 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,46 | -0,17 |
| 39. | 2,88±0,73 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,30 | -0,01 |
| 40. | 2,84±0,71 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,27 | 0,02 |
| 41. | 2,91±0,76 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,48 | 0,16 |
| 42. | 2,82±0,72 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,45 | 0,30 |
| 43. | 2,97±0,71 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,34 | 0,03 |

Tablica 1. nastavak

Table 1. continuation

| Varijable | AS±SD | Median | Min | Max | Skewness | Kurtosis |
|---|-----------|--------|------|------|----------|----------|
| When I am listening in English, I can ... | | | | | | |
| 1. | 2,75±0,73 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,45 | 0,22 |
| 2. | 3,08±0,67 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,26 | -0,19 |
| 3. | 2,82±0,74 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,49 | 0,26 |
| 4. | 2,94±0,77 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | -0,42 | -0,02 |

Legenda: AS ± SD - Aritmetička sredina i standardna devijacija; Med-Median; Min-Minimum; Max-Maximum; 1. 1. Understand numbers, commonplace names, and short phrases in Standard English easily; 2. Often remember much of the content of the lecture a day later; 3. Concentrate on the lecture without being distracted by my own thoughts; 4. Understand simple descriptions given by my professors about familiar persons, places, and objects; 5. Understand the language of short oral reports of events and biographical information; 6. Understand short and simple technical descriptions; 7. Understand the language expressing personal likes and dislikes without reference to a dictionary; 8. Understand oral reports about current and past events; 9. Generally understand simple descriptions of feelings and wishes; 10. Understand radio and TV news programs without major problems; 11. Understand meanings that are not directly stated in lectures/seminars/tutorials; 12. Easily get clues from the slides to understand lectures/ seminars/tutorials better; 13. Understand the main ideas and facts of lectures; 14. Understand important names, dates, and numbers in lectures/seminars/tutorials; 15. Easily take notes of important details of lectures/ seminars/tutorials; 16. Understand the language relevant to professional needs without reference to a dictionary, 17. Understand details of short descriptions of places, people, and events that I know, 18. Understand lectures/tutorials /seminars better whenever the lecturers signal when they are going to go on to another topic; 19. Understand the meaning and the purpose of most idioms, cultural references, word play, and irony; 20. Tell apart the language of humorous anecdotes and jokes from facts; 21. Understand simple descriptions about familiar persons, places, and objects given by other students with a different first language than mine; 22. Understand the lecturers who are non-native English speakers better than the native speakers; 23. Relate the description of an object to a map; 24. Understand the language expressing spatial relationships and directions; 25. Understand the relationships among the ideas in a lecture; 26. Distinguish main points of lectures/tutorials/seminars from details; 27. Connect the information of the lecture with my textbook and handouts; 28. Understand the lecture/tutorial/seminar format—how it starts, continues, and ends; 29. Rephrase the content of the lecture and then take notes on it; 30. Understand facts without being concerned about distinguishing main points from details in a lecture/tutorial/seminar; 31. Follow the hypothesis, persuasion, or argument in lectures/ tutorials/seminars; 32. Keep up with and understand lecturers /tutors who speak fast; 33. Summarize the information from lectures/ tutorials/seminars; 34. Recognize incorrect grammar and vocabulary when listening to my peers speaking English; 35. Understand key vocabulary items when listening to a lecture/tutorial/seminar; 36. Understand how different ideas in a lecture relate to each other; 37. Distinguish between supporting examples and major points easily; 38. Identify the main topic of the lecture; 39. Understand lectures/tutorials/seminars better if they are delivered in formal language with fewer jokes and anecdotes; 40. Correct my understanding of lectures/tutorials/ seminars immediately if my understanding is incorrect; 41. Identify the purpose and scope of lectures/tutorials/seminars; 42. Distinguish between information that is relevant or irrelevant to the main points in lectures/tutorials/ seminars; 43. Tell when the lecturer/tutor is about to start a new topic; 44. Concentrate on lectures/tutorials/seminars without being distracted by people, things, and sounds around me in the room; 45. Understand simple descriptions given in English about familiar persons, places, and objects by students with the same first language as me; 46. Paraphrase the lecture/tutorial/seminar content to take notes of it; 47. Understand the main ideas and important facts of conversations about academic subjects in lectures/ tutorials/seminars.

Rezultati deskriptivne statistike uzorka studenata pokazuju da studenti većinom ne smatraju da su njihove vještine slušanja na visokoj razini, Zanimljivo je primijetiti da je maksimalna vrijednost 4 konstantna za sve stavke upitnika, kao i ona minimalna vrijednost čija je konstanta 1 u svim stavkama, *Skewness* i *Kurtosis* dodatno ukazuju na normalitet dobivenih podataka.

Nakon provedene analize pouzdanosti primijenjena je faktorska analiza uz korištenje *Guttman-Kaiserovog* kriterija. Utvrđeno je da upitnik mjeri pet faktora koji objašnjavaju 65% varijabiliteta manifestnog prostora. Sve čestice imaju zadovoljavajuće faktorsko zasićenje na barem jednom od faktora, U Tablici 2., prikazani su rezultati faktorske analize ukupnog uzorka.

Tablica 2. Rezultati faktorske analize ALSA upisnika i pripadajuće podskale
Table 2. Results of factor analysis of ALSA questionnaire and its subscale

| Variable When I am listening in English, I can ... | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 1. | | 0.61 | | | |
| 2. | | | | | 0.42 |
| 3. | | | | | 0.76 |
| 4. | | 0.66 | | | |
| 5. | | | 0.55 | | |
| 6. | | 0.63 | | | |
| 7. | | | | 0.47 | |
| 8. | | | | 0.48 | |
| 9. | | 0.61 | | | |
| 10. | | 0.75 | | | |
| 11. | | | 0.57 | | |
| 12. | | | | 0.55 | |
| 13. | | | | 0.53 | |
| 14. | | 0.73 | | | |
| 15. | | 0.52 | | | |
| 16. | | | 0.54 | | |
| 17. | | 0.76 | | | |
| 18. | | | 0.53 | | |
| 19. | | | 0.47 | | |
| 20. | | 0.41 | | | |
| 21. | | 0.49 | | | |
| 22. | | | 0.75 | | |
| 23. | | | | | 0.48 |
| 24. | | | | 0.72 | |
| 25. | | | | 0.56 | |
| 26. | 0.58 | | | | |
| 27. | 0.61 | | | | |
| 28. | | | | 0.44 | |
| 29. | 0.50 | | | | |
| 30. | | | 0.43 | | |
| 31. | | | | | 0.40 |
| 32. | 0.58 | | | | |
| 33. | 0.59 | | | | |
| 34. | 0.69 | | | | |
| 35. | 0.62 | | | | |
| 36. | 0.67 | | | | |
| 37. | 0.69 | | | | |
| 38. | 0.62 | | | | |
| 39. | 0.63 | | | | |
| 40. | 0.59 | | | | |
| 41. | 0.69 | | | | |
| 42. | 0.64 | | | | |
| 43. | 0.55 | | | | |
| 44. | | | | | 0.55 |

Tablica 2. nastavak

Table 2. continuation

| Variable When I am listening in English, I can ... | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 1. | 0.53 | | | | |
| 2. | 0.66 | | | | |
| 3. | 0.61 | | | | |
| Expl, Var | 9.86 | 7.26 | 4.89 | 5.29 | 3.57 |
| Prp, Totl | 0.21 | 0.15 | 0.10 | 0.11 | 0.08 |

Legenda: F1–Jezične komponente i prozodija; F2–Kognitivne vještine, memoriranje i koncentracija; F3–Vođenje bilješki; F4–Povezivanje novih spoznaja s onim prethodno usvojenim; F5–Struktura predavanja.

Prvi ekstrahirani faktor čine čestice (26, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46 i 47) koje se odnose na znanje jezičnih zakonitosti i pripadajuće im prozodije. Nadalje, drugi izlučeni faktor čine čestice (1, 4, 6, 9, 10, 14, 15, 17, 20 i 21) u kojima su ispitanici procjenjivali svoje kognitivne sposobnosti, sposobnost brzog i efikasnog memoriranja jezičnih elemenata kao i stupanj koncentracije. Upravo zbog vrste samoprocjene izvorna dimenzija *Kognitivne vještine* i dimenzija *Memoriranje i koncentracija* svedene su pod zajednički faktor naziva *Kognitivne vještine i memorija*. Treći izlučeni faktor imenovan je *Vođenje bilješki* te ga čine čestice (5, 11, 16, 18, 19, 22 i 30) koje u najvećoj mjeri procjenjuju vlastitu vještinu vođenja bilješki prilikom slušanja na engleskom jeziku struke te je identičan faktoru u originalnom upitniku (Aryadoust et al., 2012). Četvrti izlučeni faktor imenovan je *Povezivanje novih spoznaja s onim prethodno usvojenim* te ga čine čestice (7, 8, 12, 13, 24, 25 i 28) koje su jasne manifestacije čestica za procjenu vlastite vještine povezivanja novih jezičnih spoznaja s istima već prethodno usvojenim. Slično prethodnom, peti faktor je imenovan kao *Struktura predavanja* obzirom na visoke korelacije sa česticama (2, 3, 23, 31 i 44). Nadalje, za sve generirane subskale odnosno čestice koje opisuju latentne dimenzije, ispitana je analiza unutarnje konzistentnosti. Sve vrijednosti Cronbachove alpha se nalazi u rasponu od 0.79 do 0.91. S obzirom na visoke vrijednosti koeficijenta unutarnje konzistentnosti, dodatno možemo potvrditi zadovoljavajuću internu konzistentnost upitnika na uzorku studenata kineziologije. Slično, korištenjem ANOVA-e za zavisne uzorke te modeliranjem strukturnih jednadžbi (SEM) istraživana je faktorska struktura akademskog slušanja te je pokazano da slušatelji mogu bolje izdvojiti glavne ideje kao i sažeti zadatak i identificirati popratne detalje u odnosu na ona pitanja otvorenog tipa (Shin, 2008). U konačnici, iako dobiveni faktori u ovom istraživanju ne odgovaraju originalnom upitniku, generirana faktorska struktura je zadovoljavajuća tim više što su dobiveni faktori u velikoj mjeri jednoznačni i lako ih je objasniti.

ZAKLJUČAK

Predmetnim se radom, a na temelju pouzdanih i valjanih metrijskih karakteristika, zaključilo da se radi o instrumentu koji može pružiti vrijedne povratne informacije o samoprocjeni vještine slušanja na populaciji studenta kineziologije. Dobiveni rezultati ukazuju nam kako studenti ne smatraju da su njihove vještine slušanja na visokoj razini. Naime, to ne iznenađuje s obzirom na činjenicu da se vještina slušanja smatra jednom

od najsloženijih kognitivnih procesa a koji, kao takav, istovremeno uključuje cijeli niz potrebnih vještina (koncentraciju, percepciju, pamćenje, predznanje). Također, radom se potvrđuje i važnost izrade ovakvih mjernih instrumenata a za potrebe izrade i prilagodbe i radnih materijala iz engleskoj jezika u području sporta, a kojima bi se olakšalo i pridonijelo ciljno-usmjerenom poučavanju i proširivanju jezičnih struktura i vještina iz engleskoj jezika struke (EJS) na tercijarnoj razini.

LITERATURA

- Alzamil, J. (2021). Listening skills: Important but difficult to learn. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 12(3), 366-374. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no3.25>
- Aryadoust, V., Goh, C. C., & Kim, L. O. (2012). Developing and validating an academic listening questionnaire. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 54(3), 227-256.
- Deb, J. (2020). *An exploration of the relationships between students' listening skills, self-rated academic listening, and their metacognitive awareness*. [Master thesis, Faculty of Education Memorial University of Newfoundland], MUN Research Depository. <http://research.library.mun.ca/id/eprint/14405>
- Ford, W. S. Z., Wolvin, A. D., & Sungeun, C. (2000). Students' self-perceived listening competencies in the basic speech communication course. *International Journal of Listening*, 14(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/10904018.2000.10499032>
- Ford, W. S. Z., & Wolvin, A. D. (1993). The differential impact of a basic communication course on perceived communication competencies in class, work, and social contexts. *Communication Education*, 42, 215-223. <https://doi.org/10.1080/03634529309378929>
- Ford, W. S. Z., & Wolvin, A. D. (1992). Evaluation of a basic course in speech communication. In L. W. Hugenberg (Ed.), *Basic communication course annual* (pp, 35-47). Boston: American Press.
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). Learners' listening comprehension difficulties in English language learning: A literature review. *English Language Teaching*, 9(6), 123. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n6p123>
- Goh, C. C., & Hu, G. (2013). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255-274. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2013.769558>
- Graddol, D. (1997). *The future of English*. The British Council.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34(2), 165-182. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.11.001>
- Hamouda, A. (2013). An investigation of listening comprehension problems encountered by Saudi students in the EL listening classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 113-155.
- Harmer, J. (2003). *English Language Teaching*. London: Longman.
- Huang, J. (2005). Challenges of Academic Listening in English: Reports by Chinese Students. *College student journal*, 39(3), 553-570.
- Joshi, P. R. (2008). *Problems in teaching and learning listening skill*. [Doctoral dissertation, Department of English Education]. <https://elibrary.tucl.edu.np/bitstream/123456789/7791/2/chapter%281%29.pdf>
- Keyser, J. (2013). Active listening leads to business success. *ATD*, 67(7), 26-28.
- Moradi, K. (2013). The impact of listening strategy instruction on academic lecture comprehension: A case of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 406-416. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.078>
- Nishanthi, R. (2018). Important of learning English in today world. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 3(1), 871-874. <https://doi.org/10.>

- Nunan, D. (2001). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. UK: CUP.
- Rost, M. (2013). *Teaching and researching: Listening* (2nd ed.). Routledge.
- Sawaki, Y., & Nissan, S. (2009). *Criterion-related validity of the TOEFL® iBT listening section* (TOEFL iBT™ Report No, iBT-08). Princeton, NJ: ETS.
- Schoonmaker-Gates, E. (2017). Regional Variation in the Language Classroom and Beyond: Mapping Learners' Developing Dialectal Competence. *Foreign Language Annals*, 50(1), 177-194. <https://doi.org/10.1111/FLAN.12243>
- Sewbihon Getie, A. (2020). Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, 7(1), 1-37. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1738184>
- Shin, S. (2008). Examining the construct validity of a web-based academic listening test: an investigation of the effects of response formats. *Spaan Fellow*, (6), 95-129.
- Vandergrift, L., Goh, C. C., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language learning*, 56(3), 431-462. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>
- Vandergrift, L., & Baker, S. (2015). Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis. *Language Learning*, 65, 390-416. <https://doi.org/10.1111/lang.12105>
- Walker, N. (2014). Listening: The most difficult skill to teach. *Encuentro*, 23(1), 167-175. <http://hdl.handle.net/10017/21619>

DOSTUPNOST METODIČKO-DIDAKTIČKIH MATERIJALA I NJIHOV UTJECAJ NA POUČAVANJE GEOGRAFIJE

THE AVAILABILITY OF METHODOLOGICAL AND DIDACTIC MATERIALS AND THEIR INFLUENCE ON THE TEACHING OF GEOGRAPHY

Danijel JUKOPILA¹, Domagoj BRLAS²

¹Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Republika Hrvatska

²Gimnazija Petra Preradovića, Virovitica, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Digitalno doba omogućilo je neograničenu ponudu različitih metodičko-didaktičkih materijala za sve nastavne predmete pa tako i za Geografiju koja kao interdisciplinarna znanost za objekt proučavanja ima prostor. Iako je ideal geografskoga poučavanja izvorna stvarnost, to najčešće nije moguće osim kod sadržaja vezanih uz najuži zavičajni prostor. Stoga je vizualizacija prostora, ali i prostornih procesa, za poučavanje izuzetno važna, a suvremena je digitalna tehnologija omogućuje. Kvalitativnom analizom temeljenom na polustrukturiranom intervjuu s članovima Županijskoga stručnog vijeća geografije Međimurske županije istraženo je koliko se učitelji geografije služe pripremljenim metodičko-didaktičkim materijalima, u koje ih svrhe najčešće koriste te kako oni utječu na njihov rad, posebice poučavanje. Kvantitativna analiza pomoću anketnoga upitnika omogućila je provjeru rezultata kvalitativne analize i vizualizaciju podataka. Rezultati istraživanja pokazuju da učitelji geografije koriste gotove metodičko-didaktičko materijale, manjim dijelom preuzimajući ih u potpunosti, a većim dijelom prerađujući ih prema svojim potrebama. Podjednako ih koriste sve dobne skupine, no smatraju da su od najveće koristi početnicima te učiteljima pred mirovinu. Iz široke ponude gotovih didaktičko-metodičkih materijala najčešće se koriste oni vezani uz pedagošku dokumentaciju kao što su sve razine planiranja te planovi za rad s učenicima s teškoćama za koje većina učitelja smatra da nisu u potpunosti kompetentni te su im ti materijali svojevrsna podrška. U velikoj se mjeri koriste i materijali za planiranje poučavanja i učenja među kojima se najčešće koriste nakladničke prezentacije, igre i kvizovi koji prate njihove udžbenike te pisane pripreme za nastavu.

Ključne riječi: geografija; kreativnost; poučavanje

ABSTRACT

The digital age has enabled an unlimited supply of different methodological and didactic materials for all teaching subjects including geography, which as an interdisciplinary science has space as the object of study. Although the ideal of geographical teaching is the original reality, this is usually not possible except for content related to the narrowest native area. Therefore, the visualization of space but also of spatial processes is extremely important for teaching, and modern digital technology makes this possible. A qualitative analysis based on a semi-structured interview with members of the Međimurje County Geography Expert Council investigated the extent to which geography teachers use prepared methodological and didactic materials, for which purposes they most often use them, and how they affect their work, especially teaching. Quantitative analysis using a survey questionnaire enabled verification of the results of the

qualitative analysis and data visualization. The results of the research show that geography teachers use ready-made methodological-didactic materials, to a lesser extent accepting them as presented, and to a greater extent adapting them according to their needs. All age groups use them equally, but it is believed that they are most useful for beginners and teachers at the end of their career. From the wide range of ready-made didactic-methodical materials, those related to pedagogical administration are most often used, such as all levels of planning and lesson plans. These materials support their efforts especially when working with students with disabilities, as most teachers feel that they are not fully competent to work with them. Materials for teaching and learning are also used to a large extent, particularly publisher presentations and games and quizzes that accompany their textbooks and lesson plans for classes.

Keywords: geography, creativity, teaching

UVOD

Suvremeno doba obilježeno globalizacijom, koje se u medijima naziva i fluidnim dobom, obilježeno je znatnim umnažanjem znanja, propitivanjem dosadašnjih koncepata i sustava vrijednosti te gotovo bezgraničnim globalnim pristupom informacijama na klik miša. U takvim se uvjetima nužno preispituje i uloga odgoja i obrazovanja, a time i uloga učitelja.

Suvremena škola ili škola 21. stoljeća kako se često naziva, doživljava tranziciju od škole usmjerene na prijenos znanja prema školi koja razvija kompetencije s ciljem omogućavanja cjeloživotnoga učenja nužnog za opstojnost pojedinca i društva u uvjetima stalnih promjena. Da bi se to ostvarilo nužno je napraviti znatne iskorake u sustavu odgoja i obrazovanja, od onih institucionalnih koji će zakonski odrediti ciljeve i strategije suvremene škole, preko složenih i dugotrajnih reformskih procesa do promjene uloge učitelja u skladu s promjenom paradigme odgoja i obrazovanja.

U gotovo svim državama, posebice u europskome kontekstu, provode se reformski procesi vezani uz odgoj i obrazovanje potaknuti uočenim problemima i nastojanjima provođenja zajedničke vizije školstva posebice unutar Europske unije. Za uspješnost ovih procesa potrebno je postići politički konsenzus. Uspješnost reformskih procesa očituje se upravo u tome je li politički konsenzus samo deklarativan kao što je na žalost u hrvatskome društvu, ili je on stvaran i neovisan o političkim promjenama na razini države. U prvome slučaju rezultati reformi bit će brži i uočljiviji, dok će u drugome slučaju doći do polureformi ili reformi reforma s promjenom političke garniture na vlasti što će znatno otežati rad učitelja obvezanih promjenama, ali bez jasno definiranih ciljeva i očekivanja. To će dovesti i do nesigurnosti kod učiteljskoga kadra, a često i stopirati stvarne promjene, one u razrednoj učionici. Kurikularna reforma hrvatskoga školstva pokrenuta 2015. godine imala je za cilj transformirati hrvatski odgojno-obrazovni sustav s težištem na vrednovanju učenika i poučavanju. Sama reforma nije u cijelosti provedena prema izvornoj ideji, već je doživjela transformaciju koja je rezultirala donošenjem kurikularnih dokumenata za osnovne škole i gimnazije. Ti dokumenti sadrže opis i svrhu učenja pojedinoga predmeta, odgojno-obrazovne ciljeve učenja i poučavanja, organizacijska područja predmetnog kurikuluma (koncepte u slučaju geografije), odgojno-obrazovne ishode, sadržaje i razine usvojenosti prema razredima i konceptima, povezanost s drugim predmetima i međupredmetnim temama, učenje i poučavanje nastavnoga predmeta te vrednovanje ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u

nastavnom predmetu. Već se u samoj strukturi novi kurikularni dokumenti bitno razlikuju od dotadašnjih nastavnih planova i programa, posebice u odnosu na vrednovanje, poučavanje i promijenjenu ulogu učitelja u suvremenoj nastavi. Unatoč provedenim edukacijama tijekom reformskoga procesa i nakon njega i danas mnogi učitelji smatraju da su nedovoljno kompetentni, ne s obzirom na nastavne sadržaje, veća za njihovu ulogu organizatora učenja i moderatora nastavnoga procesa kao i za poučavanje sve većeg broja učenika s teškoćama integriranima u redovite razredne odjele. Mišljenja su da im je zbog toga nužna veća podrška i to ne samo u smislu edukacija na teorijskoj razini, već podrška s konkretnim savjetima i iskustvima iz svakodnevnih nastavnih praksi.

Kako suvremena škola treba osposobiti učenike za život u novim i često nepredvidivim uvjetima nužne su im nove kompetencije poput informatičke pismenosti, sposobnosti za timski rad, cjeloživotno učenje, inovativnost i kreativnost (Skupnjak, 2011). Da bi učenici stekli te kompetencije nužno je da ih posjeduju oni koji ih poučavaju, no postavlja se pitanje imaju li ih današnji učitelji? Kada se govori o učiteljima često se stječe dojam da je riječ o homogenoj skupini ljudi koji se bave učiteljskim pozivom, no ustvari je riječ o heterogenoj skupini ljudi koji dijele učiteljski poziv, no vrlo su različitih afiniteta, sposobnosti, kompetencija, dobi i radnoga iskustva, digitalnih kompetencija i sl. Iz navedenih razloga podršku koja im je nužna treba pažljivo osmišljavati nudeći istovremeno nove teorijske spoznaje, ali i vrlo konkretne primjere učiteljskoga djelovanja u određenim nastavnim situacijama. Današnji učitelji geografije imaju od 23 do 65 godina, obrazovali su se u različitim državnim i društvenim sustavima, prema različitim nastavnim planovima i programima, u skladu s različitim pedagoškim praksama i često za drugačiju ulogu od one u kojoj se nalaze danas.

Uloga učitelja u suvremenoj školi

Suvremena škola ili škola 21. stoljeća promiče kulturu učenja i razvija učeničke kompetencije koje će im omogućiti cjeloživotno učenje te osobni i profesionalni razvoj. Njen je cilj doseći razinu kreativnosti koju tradicionalna škola temeljena na transferu znanja i njegovoj reprodukciji nije mogla doseći (Arbunić i Kostović-Vranješ, 2007). Globalizirano društvo znatno je promijenilo obrazovni kontekst i izložilo i učitelje i učenike društvenom pluralizmu, složenom svijetu medija, brzom znanstvenom i tehnološkom razvoju i dubokim promjenama u obiteljima (Razum, 2007). U takvim uvjetima uloga učitelja postaje sve složenija o čemu svjedoči i izjava jedne od intervjuiranih učiteljica:

„Danas je nastava postala nevažna, ono čime se mi moramo baviti, a nitko nas tome nije naučio, su učenici s teškoćama kojima ne znam pomoći na pravi način, njihovi emocionalni problemi, moramo odgajati učenike umjesto roditelja i uz to moramo biti kreativni, asertivni i tko zna što se još sve očekuje, a ja sam samo učiteljica geografije.“

Iz ove je izjave vidljivo da današnja škola postaje dominantno odgojna ustanova, što je samo po sebi pozitivno, no učitelji se ne osjećaju dovoljno kompetentni za ovu ulogu jer se njihova naobrazba, posebice starijih, temeljila dominantno na stručnim znanjima dok je odgojni aspekt bio sekundaran. Učitelji također ističu nedovoljnu kompetentnost za rad s roditeljima za koje smatraju da individualiziran pristup učenicima doživljavaju kao mentorski rad i posvećenost samo njihovom djetetu. Velikim problemom smatraju i

društveni pluralizam bez jasnog sustava opće prihvaćenih vrijednosti koje bi im omogućile učinkovito odgojno djelovanje prema svim učenicima. Digitalna pismenost učitelja vrlo je različita, a istovremeno neophodna u suvremenoj nastavi. Istraživanja su pokazala da učenicima najviše odgovara kombinacija tradicionalnih i suvremenih nastavnih metoda od kojih su mnoge vezane upravo uz tehnologiju (Babić Hajduković, 2018), a iako je tehnološka opremljenost škola važna, glavni teret obrazovanja ipak leži na učiteljima i njihovoj digitalnoj kompetentnosti (Benkoč Sušnik, 2022). Prelazak na kurikulumski pristup obrazovanja pretpostavlja veću autonomiju učitelja u smislu organizacije rada te planiranja poučavanja i učenja, no donosi i veću odgovornost za ostvarenost postavljenih ishoda učenja. Kurikulum nastavnoga predmeta Geografija iz 2019. godine tako definira i novu ulogu učitelja geografije :

„Tradicionalna uloga učitelja kao prenositelja znanja u suvremeno se doba transformira u ulogu medijatora i voditelja procesa učenja te suradnika i mentora. Ovakva uloga učitelja Geografije implicira veću kreativnost u planiranju poučavanja te primjenu odgovarajućih strategija učenja i poučavanja u vođenju učenika tijekom procesa aktivnoga učenja, a s ciljem ostvarivanja visoke razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda.“

Ovakva uloga traži od učitelja refleksivan pristup poučavanju i kontinuiranu samoprocjenu što mnoge učitelje čini nesigurnima (Skupnjak, 2011). Navikli na ključne pojmove i nastavne sadržaje učitelji teško prihvaćaju autonomiju posebice što cijeli obrazovani sustav nije usklađen s kurikulumnim pristupom pa se tako uspješnost nastave još uvijek procjenjuje na natjecanjima učenika temeljenim na činjeničnome znanju ili periodičkim nacionalnim ispitima iz pojedinih nastavnih predmeta koji se ne reflektiraju na učenikovu ocjenu niti koriste za prelazak na višu razinu obrazovanja. Zbog svega navedenoga učiteljima je potrebna podrška. Nositelji institucionalne podrške su Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Agencija za odgoj i obrazovanje i stručne službe škole koje kontinuirano provode edukacije učitelja, no njih učitelji smatraju nedovoljnima jer se uglavnom zasnivaju na novim teorijskim znanjima i novim pristupima. Izvaninstitucijsku podršku pružaju različite strukovne udruge vezane uz odgoj i obrazovanje ili matičnu znanost te izdavačke kuće. Ove oblike učitelji više cijene jer su češće radioničkoga tipa i omogućuju razmjenu ideja, mišljenja i konkretnih primjera iz prakse. Težište je ovoga rada na podršci koju učiteljima pružaju izdavači udžbenika jer su njihovu podršku u intervjuu učitelji proglasili najvažnijom odnosno najbližom njihovim očekivanjima i potrebama.

Cilj i svrha istraživanja

Cilj je istraživanja prikupljanje podataka o dostupnosti različitih didaktičko-metodičkih materijala, a posebice onih koji su dostupni na platformama izdavača udžbenika te stavova učitelja Geografije o njihovoj važnosti pri planiranju poučavanja. Izdavačku potporu učitelji smatraju vrlo važnom zbog povezanosti godišnjega kurikuluma i tematskih planova sa slijedom nastavnih jedinica u udžbenicima čime se omogućuje da slijed iznošenja nastavnih sadržaja lako mogu pratiti i učenici i njihovi roditelji. Rezultati istraživanja pogodni su za detekciju segmenata učiteljskoga posla u kojima je učiteljima potrebna podrška da bi mogli odgovoriti na zahtjeve suvremene nastave 21. stoljeća. Iako je u radu riječ o učiteljima Geografije, pretpostavka je da se dobiveni rezultati usporedivi sa stavovima učitelja drugih nastavnih predmeta.

METODE RADA

Osnovni istraživački instrument ovoga istraživanja je polustrukturirani intervju koji je omogućio kvalitativnu analizu rezultata na deskriptivnoj razini. Fokus grupu činili su učitelji/nastavnici¹ Geografije Međimurske županije. Profesionalna edukacija učitelja u Hrvatskoj provodi se kroz sustav županijskih stručnih vijeća pojedinih nastavnih predmeta, a čine je svi učitelji toga predmeta na prostornom obuhvatu pojedine županije. Sudjelovanje u edukacijama je obveza učitelja, no ne postoje sankcije te je ono izraz želje i potrebe pojedinca da se usavršava u učiteljskome pozivu. Fokus grupa brojila je 21 učitelja Geografije iz međimurskih osnovnih i srednjih škola. Sudjelujući i ranije u njihovim edukacijama postignuta je zadovoljavajuća razina povjerenja pri provođenju intervjua iako pojedina pitanja zadiru u općeljudske kvalitete i vrijednosne sustave te pojedine rezultate treba uzeti s rezervom. Kao sekundarni istraživački instrument korišteno je anketno ispitivanje, dominantno da bi se provjerili rezultati kvalitativne analize. Anketni upitnik u obliku Google forms obrasca prosljeđen je učiteljima Geografije ostalih hrvatskih županija, a ispitivanju se odazvalo njih 109. Anketno je ispitivanje bilo anonimno, a rezultati su izraženi zbirno. Anketni je upitnik sadržavao pitanja za detekciju izdavačkih materijala koji se najviše koriste u školama te ostalih didaktičko-metodičkih materijala, načine njihova korištenja, utjecaj dostupnih didaktičko-metodičkih materijala na odabir udžbenika te na kreativnost u poučavanju.

REZULTATI I DISKUSIJA

Izdavačke kuće osim izdanja udžbenika iz Geografije koje odabire Ministarstvo znanosti i obrazovanja te dodatnih materijala poput radnih bilježnica koje odobrava Agencija za odgoj i obrazovanje, pružaju podršku učiteljima na svojim digitalnim platformama. To se posebice odnosi na veće izdavače koji u sinergiji s učiteljima na svojim digitalnim platformama nude različite oblike podrške učiteljima od one u planiranju nastavnoga procesa, preko one koja omogućuje i potpomaže suvremeno poučavanje i učenje do niza materijala koji potiču kreativnosti učitelja i donose primjere dobre prakse. Mnogobrojnost tih materijala (Tablica 1.) upućuje na značajnu podršku učiteljima u svim segmentima njihova posla, te je ta podrška često puta i jedan od kriterija pri izboru udžbenika.

Intervju je pokazao da učitelji Geografije često koriste izdavačke platforme (Slika 1.). Naglašavaju da im je dostupnost tih materijala bitna jer im skraćuje vrijeme pripremanja i nudi veliki odabir gotovih materijala na čije bi traženje inače gubili puno vremena. Ovo je mišljenje potvrđeno i anketnim istraživanjem koje pokazuje da ih 30% ispitanika koristi svakodnevno, njih 39% koristi ih 1-2 puta tjedno što ukazuje na važnost i povjerenje koje učitelji imaju u različite didaktičko-metodičke materijale. Samo 11% ispitanika ih koristi rijetko ili nikada pri čemu naglašavaju da je bit učiteljskoga posla

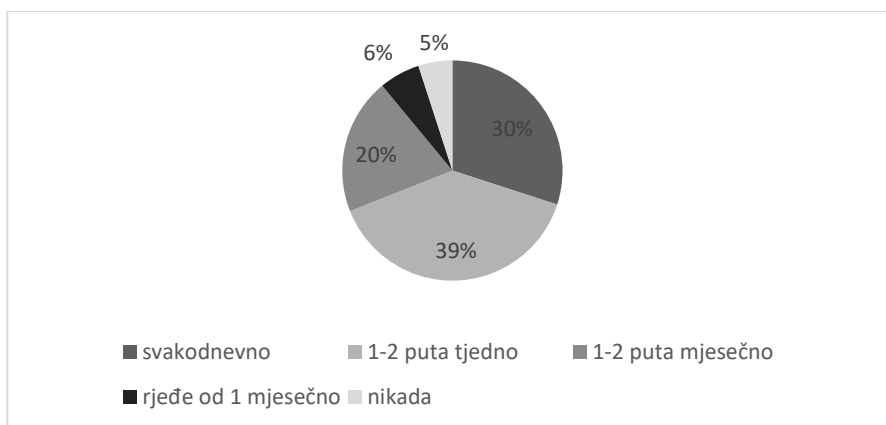
¹ U hrvatskom obrazovnom sustavu postoji distinkcija između učitelja i nastavnika. Učitelji predaju u osnovnim, a nastavnici u srednjim školama iako svi imaju završen isti studij i postignutu visoku stručnu spremu. U radu će se nadalje koristiti samo pojam učitelji jer se koristi i u važećim kurikulumnim dokumentima

kreirati vlastite materijale za učenje i poučavanje kao i sve dokumente na zahtjev stručne službe škole.

Tablica 1. Primjeri izdavačke podrške učiteljima Geografije
Table 1. Examples of publishing support for geography teachers.

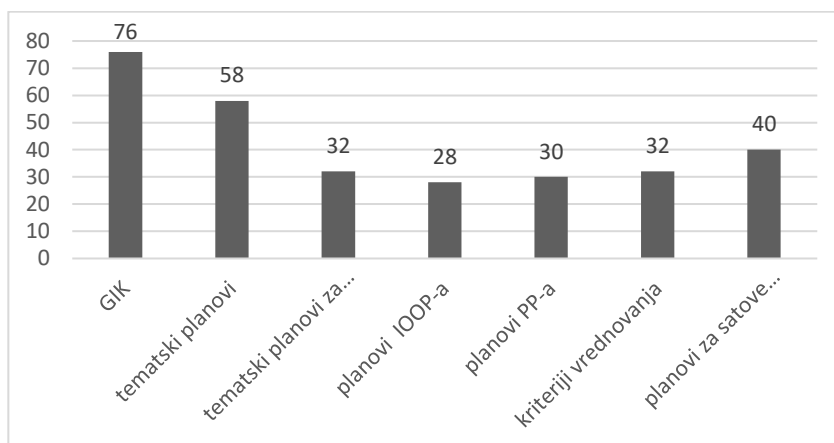
| | Školska knjiga | Alfa | Meridijani |
|---|--|--|---|
| Podrška u planiranju | pripreme za nastavu (2 inačice), cjelodnevna škola, izlazne kartice, kartice za samoprocjenu, nastava na daljinu, kriteriji vrednovanja, godišnji izvedbeni kurikulumi, tematski planovi, tematski planovi za učenike s teškoćama | Pripreme za nastavu, primjeri izlaznih kartica, zadatci za ispitivanje s rješenjima, katalog ispitnih pitanja s rješenjima, cjelodnevna škola, prijedlog GIK-a, tematsko planiranje, videolekcije, planovi ploče, izrada IOPP-a i PP-a, primjeri vrednovanja, projekti za dodatnu nastavu i darovite učenike, izlazne kartice, | |
| Podrška u poučavanju | digitalni udžbenici, digitalne radne bilježnice, radne bilježnice za pomoć pri učenju, nastavni listići, slijepe karte, digitalni atlas, prezentacije u PPT-u, kvizovi, radni listići za vođeno učenje, sažetci nastavnih jedinica, rješenja radnih bilježnica | rješenja radne bilježnice, prijedlozi problemskih i istraživačkih radova, radni listići, prijedlozi pisanih ispita za provjeru znanja i vještina, prijedlozi prezentacija PPT-u | dodatni slikovni materijali, dodatni tekstovi, video isječci, kvizovi, interaktivni atlas |
| Podrška u ostalim učiteljskim poslovima | razredništvo | | |
| Ostali oblici podrške | e- sfera, mozaBook | mozaBook | |

Planiranje nastave dio je učiteljskoga posla koji mnogi učitelji doživljavaju kao administriranje nastave iako je svrhovito planiranje nastavnoga procesa preduvjet dobrog poučavanja. Izdavači se brinu da učiteljima olakšaju ovaj segment posla iako većina planova ovisi o školskim kurikulumima i godišnjim planovima i programima rada škola. Ispitanici naglašavaju da im izdavački planovi služe kako predlošci koje korigiraju i doraduju prilagođavajući ih školskim kurikulumima. To im olakšava i ubrzava administrativni dio posla kojega i dalje smatraju pretjeranim u odnosu na sam proces poučavanja i učenja.



Slika 1. Učestalost korištenja platformi izdavačkih kuća
Figure 1. Frequency of use of publishers' platforms

Kvantitativna analiza (Slika 2.) pokazala je slične rezultate pri čemu se najviše koriste izdavački godišnji izvedbeni kurikulumi temeljeni na udžbenicima dotičnih izdavača i tematski planovi izrađeni na temelju njih, slijede planovi za satove razrednika, kriteriji vrednovanja te planovi vezani za učenike s teškoćama bilo da je riječ o planovima individualiziranog pristupa ili prilagođenog programa.

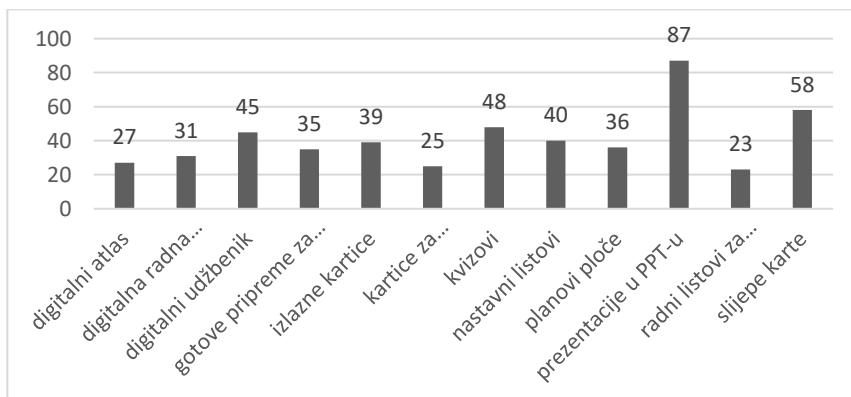


Slika 2. Učestalost korištenja izdavačkih materijala za planiranje nastave
Figure 2. Frequency of using publishing materials for lesson planning

Godišnji izvedbeni kurikulum (GIK) je dokument koji izrađuje svaki učitelj za nastavni predmet koji predaje. On se izrađuje na temelju kurikuluma pojedinog nastavnog predmeta koji propisuje Ministarstvo znanosti i obrazovanja, a obuhvaća redoslijed izvedbe pojedinih nastavnih tema te nastavnih jedinica unutar njih. Godišnji izvedbeni kurikulumi (GIK) svi intervjuirani kao i najveći dio anketiranih preuzima od izdavača te ga doručuje prema svojim potrebama (82%), znatno manji dio ga preuzima te samo prilagođava kalendaru rada (11%) dok svega 5% ispitanika preuzima i koristi GIK u njegovom izvornom obliku. Tematske planove svi intervjuirani koriste na način da izdavačke tematske planove doručuju jer nisu usklađeni sa školskim kurikulumom i

kalendarskom radu. Ovaj pristup ima 62% anketiranih dok njih 34% započinje rad prema izdavačkim tematskim planovima te ih mijenja tijekom nastavne godine po potrebi. Preostalih 3% anketiranih koristi gotove tematske planove u izvornome obliku. Izdavačke tematske planove za učenike s teškoćama svi intervjuirani dorađuju jer smatraju da nisu napravljeni na način kako traže njihove stručno-pedagoške službe u školi, ali su im korisno polazište. Među anketiranim najviše je onih koji samostalno izrađuju tematske planove za svoje učenike s teškoćama, a izdavačke planove koriste samo zbog pojedinih stručnih formulacija (50%). Njih 36% dorađuje izdavačke planove, a 14% preuzima izdavačke planove i koristi ih u izvornome obliku. Kriterije vrednovanja učeničkih postignuća većina intervjuiranih preuzima od izdavača i prilagođava ih svojim potrebama, a preostali koriste samo pojedine formulacije pri izradi vlastitih kriterija vrednovanja.

Pripremanje učitelja za izvođenje nastave dio je njihovog tjednog zaduženja. Kurikularna reforma nije propisala način niti administrativni oblik za planiranje poučavanja, već su učitelji dobili autonomiju da se pripremaju na način koji će dovesti do optimalnih postignuća njihovih učenika. Ova autonomija ne znači izostanak pripremanja kako je shvaća manjina, već omogućuje svakom učitelju da pripremu za nastavu piše u željenom obliku i prema svojim potrebama, a u skladu s iskustvom rada u razredu i specifičnim zahtjevima pojedinoga razrednog odjela. Izdavači za pripremanje nastave nude različite didaktičko-metodičke materijale od kojih su najkorištenije prezentacije u PPT-u, slijepe karte i kvizovi (Slika 3.).



Slika 3. Odabir najčešće korištenih izdavačkih materijala za učenje i poučavanje

Figure 3. Selection of the most frequently used publishing materials for learning and teaching

Izdavačke prezentacije u PPT-u intervjuirani smatraju vrlo korisnima jer sadrže materijale iz udžbenika poput fotografija, dijagrama i geografskih karata koji su važni za vizualizaciju prostornih promjena u nastavi geografije. Iako je i na internetu dostupno gotovo neograničeno obilje različitih grafičkih materijala, intervjuirani naglašavaju problem autorskih prava za njih kao i to da su materijali učenicima vidljivi samo tijekom poučavanja i nisu im kasnije dostupni. Većina intervjuiranih izdavačke prezentacije u PPT-u ne koristi izravno već preuzima samo pojedine priloge pri izradi vlastitih prezentacija, manji broj ih preuzima i dorađuje smatrajući da je teško izravno koristiti prezentacije jer su one odraz individualnog slijeda misli njihova autora dok je vrlo mali broj onih koji ih koriste izravno. Anketirani ih najčešće dorađuju (48%) preuzimaju s

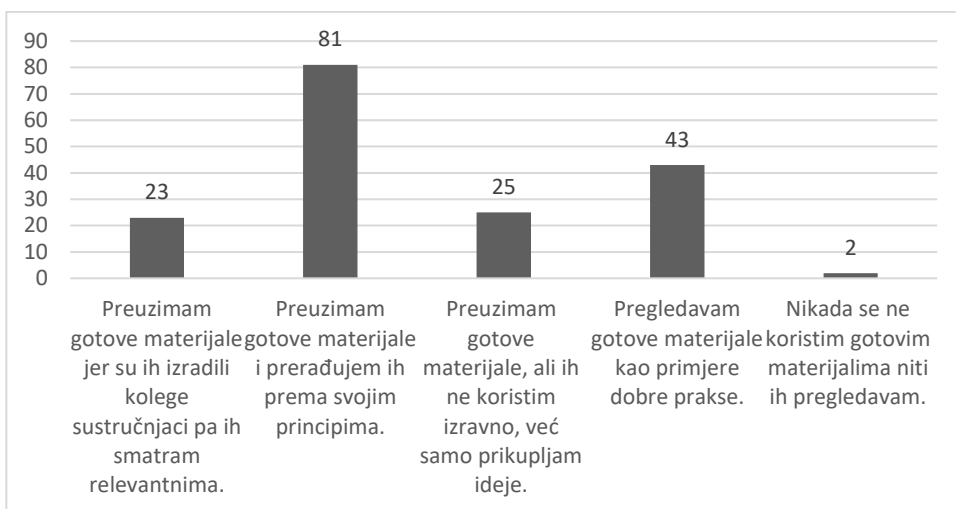
njih pojedine materijale (31%) ili ih preuzimaju i koriste izravno (13%). Samo njih 6% nikada ne koristi izdavačke prezentacije u PPT-u.

Slijepe karte su važne u nastavi geografije kao alat za razvijanje kartografske pismenosti, jednog od elementa ocjenjivanja u nastavi geografije. Dostupnost slijepih karata na internetu djelomično podliježe autorskim pravima, a djelomično su javno dostupne, no njihova prilagodba kartografskoj vježbi ili provjeri kartografske pismenosti iziskuje digitalne vještine koje mnogi učitelji nemaju. Iz toga razloga učitelji smatraju izdavačke slijepe karte važnima jer su unaprijed prilagođene odgojno-obrazovnim ishodima pojedinoga razreda. Anketirani učitelji najčešće ih koriste u etapi ponavljanja nastavnih sadržaja (41%), njih 28% ih koristi tijekom poučavanja, čak 18 % ih nikada ne koristi dok ih preostali koriste u uvodnoj etapi sata (4%) ili ih zadaju za domaću zadaću (6%). Kvizovi su popularan alat za motivacijski uvod, za provjeru usvojenosti ishoda na kraju nastavnoga sata ili pri tematskom ponavljanju, a omogućeni su korištenjem IKT-a u nastavi. Sadrže i natjecateljsku komponentu na koju velik dio učenika pozitivno reagira bez obzira je li riječ o individualnom ili skupnom natjecanju. Kvizove više koriste mlađi učitelji odnosno oni koji su vještiji u korištenju digitalne tehnologije. Među anketiranima najveći dio navodi da ih preuzimaju od izdavača ili s drugih internetskih platformi, no da ih moraju barem djelomično prilagođavati svojim potrebama (38%), a njih 21% ih koristi da bi preuzeli pojedine formulacije ili ideje pri izradi vlastitih kvizova. Kvizove izravno preuzima i koristi 20% anketiranih dok ih nikada ne koristi njih 21%.

Izlazne kartice i kartice za samoprocjenu su većini učitelja novost koja je promovirana kroz kurikularnu reformu. Iako se i ranije naglašavala važnost povratne informacije učenika pri poučavanju sada se češće koriste pri čemu intervjuirani učitelji navode da su im sada dostupni različiti alati za procjenu i samoprocjenu učenika, ali im nedostaje iskustva u formuliranju tvrdnji kojima žele dobiti pouzdane povratne informacije da bi mijenjali svoje poučavanje. Najveći dio anketiranih ih nikada ne koristi (34%), njih 31% ih preuzima i doručuje, 21% koristi pojedine formulacije izdavačkih kuća dok ih 12% preuzima i koristi u izvornome obliku. Iz ovih rezultata vidljivo je da je po pitanju vrednovanja važna dodatna edukacija učitelja.

Autonomija u pripremanju za poučavanje i učenje iziskuje od učitelja vrijeme, kreativnost i radno iskustvo. Pripreme za nastavu su stoga uvijek individualne i odraz specifičnoga rada svakoga pojedinog učitelja. Unatoč tome, kao i zbog nepostojanja propisanih obrazaca za pripremanje, učiteljima su dostupne izdavačke pripreme za izvođenje nastave svih satova, ponekad i u više inačica. Pri intervjuu su se iskristalizirala dva suprotstavljena stava učitelja vezanih uz izdavačke pripreme. Manjina podržava ideju da priprema mora biti odraz osobnosti svakoga učitelja i zbog toga ne može biti napisana od bilo koga drugoga. Većina je mišljenja da su izdavačke pripreme dobrodošle. Slažu se da ih je često teško koristiti izravno bez intervencija, ali smatraju da je njihovo postojanje važno iz ekonomičnih razloga – štede vrijeme pri pripremanju, nude različite ideje te primjerima dobre prakse potiču kreativnost učitelja. Mali je dio učitelja mišljenja da je moguće raditi po izvornim izdavačkim pripremanjima, a jedna je od učiteljica to obrazložila sljedećom izjavom: „ Ne bi izdavači angažirali za pisanje pripreme neke nesposobne učitelje, već one koji su bolji od većine nas pa ako je njima priprema dobra onda je i meni.“ Iz ovakvoga stava možemo vidjeti određenu dozu nesigurnosti kod dijela učitelja koji su često nespremni dijeliti svoje ideje s drugima bojeći se negativnog mišljenja drugih učitelja.

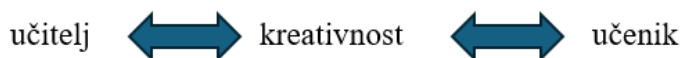
Digitalne inačice udžbenika, radnih bilježnica i atlasa su dostupne na platformama pojedinih izdavača kako učiteljima tako i učenicima. Uloga im je da se pri poučavanju svim učenicima istovremeno ukazuje na određene tekstualne sadržaje, analizira s njima slikovne materijale ili očitava grafičke priloge, no učitelji ih pri poučavanju rijetko koriste. Intervjuirani učitelji digitalne udžbenike koriste rijetko i to u pojedinoj etapi sata ili češće upućuju učenike da se njima služe pri učenju kod kuće, a digitalne atlase i radne bilježnice nikada ne koriste. Kada je riječ o anketiranim učiteljima njih 60% ih koristi i to najčešće u etapama ponavljanja i poučavanja dok ih 40% nikada ne koristi.



Slika 4. Načini korištenja izdavačkih materijala za učenje i poučavanje
Figure 4. Ways of using publishing materials for learning and teaching

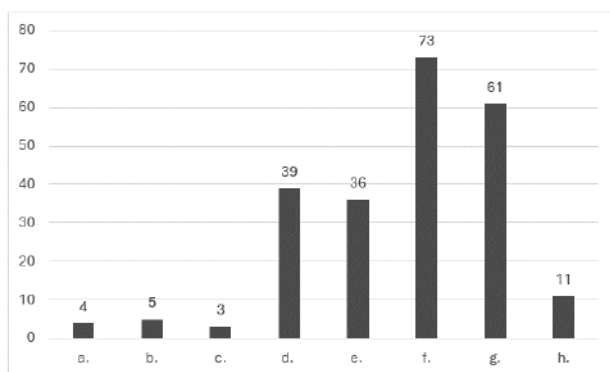
Iz svega navedenoga vidljivo je da učitelji mahom koriste izdavačke materijale za učenje i poučavanje (Slika 4.). Najvećim dijelom ih dorađuju u skladu sa svojim potrebama i organizacijom poučavanja ili im služe kao baza informacija, slikovnih priloga i dijagrama koje koriste pri izradi vlastitih materijala. Za dio učitelja oni su primjeri rada drugih te se prema njima odnose kritički i koriste samo one za koje smatraju da će unaprijediti njihovo poučavanje. Dostupnost velikog broja izdavačkih didaktičko-metodičkih materijala kao i izneseni stavovi intervjuiranih i anketiranih učitelja nužno dovode do pitanja o utjecaju navedenih materijala na kreativnost učitelja. Kreativnost učitelja u nastavnome procesu ima važan utjecaj na oblikovanje kreativnih učenika spremnih za cjeloživotno učenje. Tradicionalna nastava usmjerena na nastavne sadržaje i njihovu reprodukciju nije bila poticajna za razvoj kreativnosti, čak suprotno, mnogi kreativni pojedinci u takvim uvjetima ne samo da nisu mogli pokazati svoju kreativnost, već su često percipirani problematičnim učenicima ili u suvremenom diskursu mnoge bismo od njih smatrali učenicima s teškoćama. Je li suvremena škola napredovala? Vjerojatno jest, no malim koracima. Naime još je uvijek u praksi težište na poučavanju, a ne na učenju posebice onom istraživačkom koje bi trebalo biti poticajno za stvaranje novih ideja i inovativnih načina rješavanja problema. Karakteristike kreativnog mišljenja su propitivanje usvojenih pravila i pretpostavki, stvaranje inventivnih veza, testiranje novih pristupa, refleksivno razmišljanje i kritički osvrt na ideje, akcije i rezultate (Perić,

2013). Da bi nastava poticala kreativnost kod učenika moraju je provoditi kreativni učitelji, a to su oni koji su na fakultetima ovladali kreativnim postupcima koje će moći provoditi u svojoj nastavnoj praksi i time je učiniti učinkovitijom od uobičajene nastave (Bognar, 2012).



Slika 5. Kreativnost kao dvosmjerni proces u nastavnome procesu (prema Štanfelj, Sili)
Figure 5. Creativity as a two-way process in the teaching process (according to Štanfelj, Sili)

Kreativni učitelji imaju dobre komunikacijske vještine, sposobnost stvaranja ugodne i poticajne radne atmosfere bez straha od neuspjeha, dobre predavačke i organizacijske vještine, spremni su na uvođenje novih oblika i metoda poučavanja (Perić, 2013). Ove su osobine djelom urođene, no mogu se i steći edukacijom jer kreativnost nije proces koji završava već se neprestano nadograđuje (Murtić, 2021). Intervju je pokazao da većina učitelja nastoji biti kreativna, no kreativnost više ispoljavaju kroz izvannastavne aktivnosti, najčešće kroz projekte i dodatnu nastavu. Smatraju da im trenutačni kurikulumi, kao niti prethodni nastavni planovi i programi ne ostavljaju dovoljno vremena za kreativan pristup nastavi. Većina iskazuje stav da nastoji biti što kreativnija u nastavnom procesu što je u skladu s istraživanjem Murtić (2021). Unatoč autonomiji koju imaju u poučavanju, velika većina učitelja nije sklona inovativnim pristupima nastavi bojeći se odgovornosti za učeničko neostvarivanje postavljenih odgojno-obrazovnih ishoda ili ostvarenje na razini nižoj od očekivane ili željene. Na anketno pitanje o utjecaju izdavačkih materijala na njihovu kreativnost (Slika 6.) u poučavanju većina učitelja ima pozitivan stav prema izdavačkim didaktičko-metodičkim materijalima smatrajući ih važnom podrškom u poučavanju te poticajem na kreativnost kroz upoznavanje s idejama i načinima rada drugih učitelja.

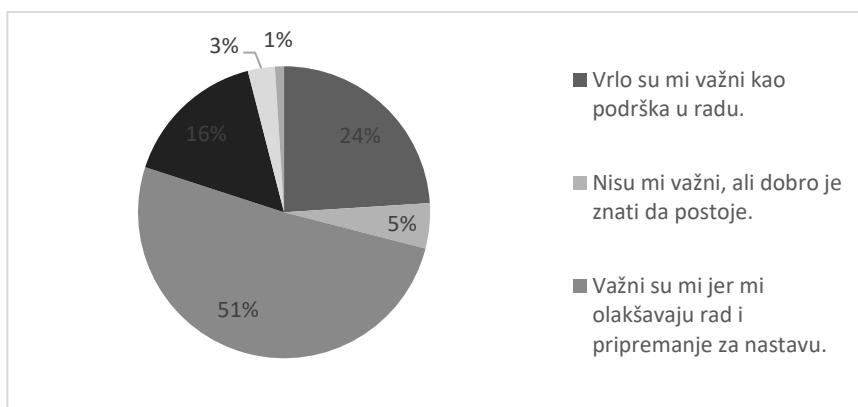


- a. Negativno utječu jer je teško/nemoguće raditi po tuđem načinu i tijeku misli.
- b. Negativno utječu jer nisu prilagođeni ni našoj osobnosti niti našim učenicima.
- c. Negativno utječu na kreativnost jer učiteljima nude gotova rješenja.
- d. Ne utječu na kreativnost, ali olakšavaju administrativne poslove planiranja.
- e. Omogućuju da svoj rad usporedimo s nekim drugim učiteljima.
- f. Potiču na razmjenu ideja – primjeri prakse drugih učitelja.
- g. Različitim idejama potiču kreativnost učitelja.
- h. Smanjuju potrebu za kreativnošću jer nude gotove ideje.

Slika 6. Utjecaj gotovih didaktičkih materijala na kreativnost učitelja

Figure 6. The influence of ready-made didactic materials on the creativity of teachers

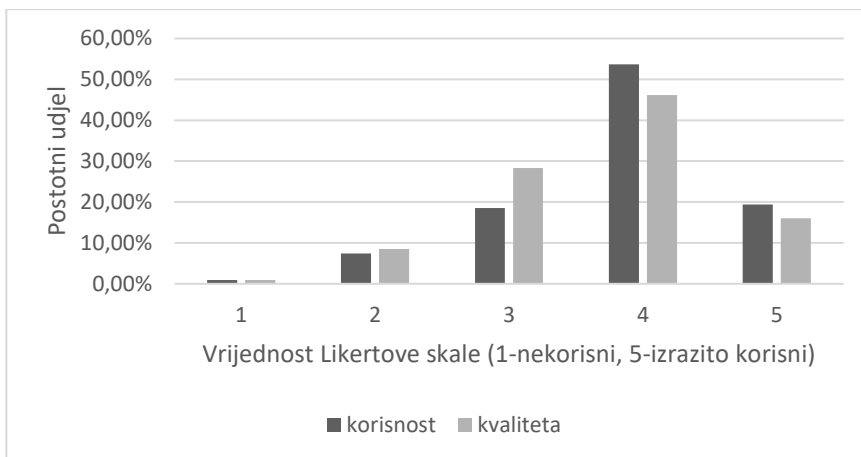
Jedan od istraživačkih ciljeva bio je utvrditi utječu li brojnost i kvaliteta didaktičko-metodičkih materijala na odabir udžbenika. Udžbenici se kao i svaka druga roba na slobodnome tržištu natječu za što veći odabir. Iako Ministarstvo znanosti i obrazovanja odobrava, a često i financira kupovinu udžbenika, borba za što veće tržišne udjele dovodi do natjecanja izdavača u ponudi različitih dodatnih materijala u smislu podrške učiteljima. Iako ne postoje službeno objavljeni zbirni podatci o odabiru udžbenika iz pojedinih nastavnih predmeta pa tako i geografije prema odabranim izdavačima, neslužbeno su oni u korelaciji s podrškom koju pojedini izdavač pruža učiteljima. Intervjuirani učitelji smatraju da podrška izdavača nije presudna, no važna im je jer im olakšava rad i pripremanje za nastavu čak i onda kada ih ne koriste, ali znaju da postoji. Tako jedna od učiteljica navodi: „Naravno da su važni. Ja odabirem udžbenike različitih izdavača da bih dobila pristup svim materijalima“. Anketni rezultati su potvrdili stav intervjuiranih učitelja (Slika 7.). Njih 75% smatra ih važnim ili vrlo važnim pri izboru udžbenika, 16% ih ne smatra presudnim pri izboru, dok ih preostalih 4% smatra nevažnim jer ih ne gleda pri odabiru udžbenika ili ih ne koristi.



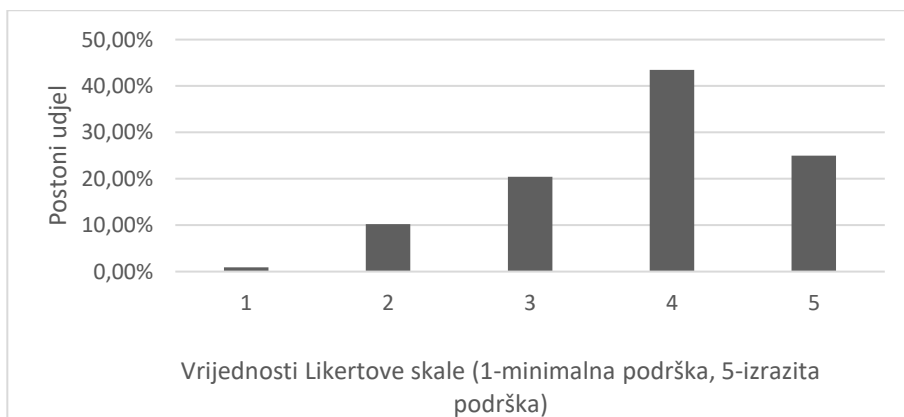
Slika 7. Važnost izdavačkih materijala pri izboru udžbenika
Figure 7. Importance of publishing materials when choosing textbooks

Ispitivanje kvalitete i korisnosti za nastavu didaktičko-metodičkih materijala pokazalo je i u slučaju intervjua i ankete (Slika 8.) da su učitelji velikim dijelom zadovoljni prema oba kriterija s time da su zadovoljniji korisnošću, no kvalitetom što djelomično proizlazi iz ranije spomenutog individualnog pristupa poučavanju svakoga pojedinog učitelja. Na istom su tragu i rezultati procjene opće podrške izdavača učiteljima Geografije koja je procijenjena najvećim dijelom kao korisna, vrlo korisna i izrazito korisna (Slika 9.). Iako manje zastupljeni pri korištenju, materijali dostupni na internetu najčešće se koriste za dodatne tekstove, zanimljivosti, slike i dijagrame, slijepe karte (D-maps) te pronalaženje videozapisa na YouTubeu, a dio učitelja često koristi digitalne alate za izradu kvizova poput Kahoota i Wordwalla. Nakon pandemijskoga vremena dio učitelja nastavu djelomično izvodi i preko Google Classrooma ili preko platforme Microsoft Teams. Dio učitelja podršku traži (i dobiva) preko društvenih mreža kako onih općih koje okupljaju učiteljsku populaciju poput „Nastavnici organizirano“ ili „Školska zbornica“, no geografi imaju vlastitu grupu imena „Geografi i pedagoška dokumentacija“ čiji već naziv upućuje na inicijalni razlog osnivanja iako je to danas

grupa koja broji 1966 članova (stanje travanj 2024.) s područja Hrvatske, ali i drugih, posebice susjednih država. Omogućuje razmjenu svih vrsta didaktičko-metodičkih materijala, razmjenu iskustava odnosno primjera dobre prakse, potporu pri natjecanjima, organiziranju terenskih nastava i sl. Izdavač Školska knjiga kreirao je i aplikaciju Školski asistent koja unosom rasporeda sati sama ispisuje svu dnevnu evidenciju učitelja, izrađuje individualne planove za učenike s teškoćama prema njihovim specifičnim teškoćama te nudi sve vrste obrazaca i lista. Ova je aplikacija dostupna učiteljima razredne nastave, ali se očekuje da će u uskoro biti dostupna i za predmetnu nastavu. Najava je i primjene umjetne inteligencije kao podršci učiteljima u obliku UI Asistenta istog nakladnika koja će preko aplikacije WhatsApp omogućiti učiteljima neprekidnu podršku u svim aspektima učiteljskoga posla, a svoju će bazu povećavati korištenjem. Digitalno doba donosi čitav niz novih mogućnosti, no uloga učitelja, iako promijenjena u odnosu na tradicionalnu, ostaje nezamjenjiva kada je riječ o odgojnom aspektu učiteljskoga posla.



Slika 8. Procjena korisnosti i kvalitete izdavačkih materijala za nastavu geografije
Figure 8. Evaluation of the usefulness and quality of publishing materials for teaching geography



Slika 9. Učiteljska procjena podrške izdavača poučavanju geografije
Figure 9. Teachers' assessment of the publisher's support for teaching geography

ZAKLJUČAK

Uznappedovala globalizacija praćena digitalizacijom mijenja svijet pa tako i obrazovni sustav. Trenutna dostupnost velikoga broja informacija, posebice recentnih, transformira tradicionalnu školu temeljenu na transferu znanja između učitelja i ućenika u suvremenu školu u kojoj se ući aktivno, iskustveno i istraživaćki pri ćemu su učitelji moderatori i organizatori ućenja. Postavlja se pitanje slijedi li sustav permanentne edukacije učitelja na pravodoban i adekvatan naćin promijene koje se događaju kako na globalnoj tako i na svim nižim razinama? U navedenim okolnostima većini je učitelja nućna podrška, kako ona institucionalna tako i izvaninstitucionalna, posebice ona koja pruća ne samo nove teorijske spoznaje već i razmjenu iskustava, primjere dobre prakse i praktićna rješenja za sve sloćeniju ulogu koju imaju suvremeni učitelji. Kao jednu od najvaćnijih podrški učitelji prepoznaju onu izdavaća udćbenika koji na svojim digitalnim platformama nude mnoštvo razlićitih materijala za odgojno-obrazovan proces usuglašanih s recentnim kurikularnim dokumentima. Ućitelji se u velikom broju koriste tim materijalima, najćešće ih doraćujući i prilagoćavajući svojem učiteljskom habitusu, smatraju ih vaćnom podrškom u njihovom radu i poticajem njihovoj kreativnosti u poućavanju.

LITERATURA

- Alfa Portal*. (2015). <https://www.alfaportal.hr/>
- Arbunić, A. i Kostović-Vranješ, V. (2007). Nastava i izvori znanja. *Odgojne znanosti*, 9(2), 97-111.
- Babić Hajduković, D. (2018). Analiza odnosa ućenika prema tradicionalnim i suvremenim oblicima nastave. *Pannoniana*, 2(1-2), 177-192.
- Benkoć Sušnik, A. (2022). Osnovna obilježja moderne škole. *Varaćdinski ućitelj*, 5(9), 468-473.
- Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak*, 153(1), 9-20.
- e-sfera*. (2024). <https://www.e-sfera.hr/>
- Kurikulum nastavnog predmeta Geografija za osnovne škole i gimnazije*. (2019). <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnog%20predmeta%20Geografija%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije.pdf>
- Meridijani*. (2024). Preuzeto 2. Svibnja 2024. S <http://www.meridijani.com/page/3>
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Geografije za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. (2019). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_145.html
- Perić, B. (2013). Kreativnost u nastavi. *Ćivot i škola*, LXI(1), 145-151.
- Razum, R. (2007). Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj. *Bogoslovska smotra*, 77(4), 857-880.
- Skupnjak, D. (2011). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u Hrvatskoj. *Napredak*, 152(2), 305-324.
- ŠK Asistent*. (2024). <https://udzbenici.skolskajniga.hr/asistent/>
- Štanfelj, LJ. i Sili, A. (2020). *Kreativnost ućenika i ućitelja u nastavi*. https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/PrezentacijeWebinara/Prezentacije-1-2020/Prezentacije-29-31-1-2020//29_1_13h.pdf
- UI Asistent*. (2024). <https://udzbenici.skolskajniga.hr/ui/>

DJELOVANJE NEVLADINOG SEKTORA TOKOM PANDEMIJE COVIDA-19

ACTION OF THE NON-GOVERNMENTAL SECTOR DURING THE PANDEMIC OF COVID-19

Ahmedina SMAJLOVIĆ

Univerzitet u Zenici, Islamski pedagoški fakultet, Zenica, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Složena situacija pojave pandemije Covida-19 stavila je velika ograničenja i brojne izazove na organizaciju društvenog i ekonomskog života. U ovom radu analizirani su načini djelovanje nevladinog sektora tokom pandemije Covida-19. Prikazani su stavovi korisnika o organizaciji rada i pruženim uslugama tokom vanrednih okolnosti, te su iznesene određene prilagodbe i mogućnosti doprinosa nevladinog sektora društvu tokom pandemije. Za prikupljanje podataka korištene su kvantitativne i kvalitativne metode. U istraživanju je učestvovalo ukupno 50 porodica i 11 predstavnika nevladinog sektora s područja Tuzlanskog kantona. U analizi empirijskih rezultata istraživanja korištene su poznate statističke metode, a koje su izvođene uz pomoć statističkog paketa za analizu podataka (SPSS 25.0). Rezultati istraživanja su pokazali da je nevladin sektor tokom pandemije najviše pružao podršku ranjivim skupinama, također analiza sugerše da je nevladin sektor pokazao fleksibilnost i brzu reakciju na novonastale socijalne potrebe, koristeći tehnologiju i volonterski rad. Na kraju, rezultati su pokazali visok stepen zadovoljstva pruženim uslugama korisnicima od strane nevladinog sektora.

Ključne riječi: nevladin sektor, porodice, pandemija, Covid-19, socijalne potrebe

ABSTRACT

The complex situation of the emergence of the Covid-19 pandemic has placed great restrictions and numerous challenges on the organization of social and economic life. In this paper, the methods of action of the non-governmental sector during the Covid-19 pandemic are analyzed. The views of the users on the organization of work and the services provided during extraordinary circumstances are presented, and certain adjustments and opportunities for the contribution of the non-governmental sector to society during the pandemic are presented. Quantitative and qualitative methods were used for data collection. A total of 50 families and 11 representatives of the non-governmental sector from Tuzla Canton participated in the research. Known statistical methods were used in the analysis of empirical research results, and all analyzes were performed with the help of a statistical package for data analysis (SPSS 25.0). The results of the research showed that the non-governmental sector provided the most support to vulnerable groups during the pandemic, the analysis also suggests that the non-governmental sector showed flexibility and quick reaction to emerging social needs, using technology and volunteer work. Finally, the results showed a high degree of satisfaction with the services provided to users by the non-governmental sector.

Keywords: non-governmental sector, families, pandemic, Covid-19, social needs

UVOD

Pojavom koronavirusa i proglašenjem pandemije na globalnom nivou vlade oba entiteta u Bosni i Hercegovini, kao i Brčko distrikta BiH, uključujući kantonalne i lokalne vlasti, donijele su niz mjere za smanjivanje rizika od širenja zaraze, što je podrazumijevalo zatvaranje škola i ustanova socijalne zaštite, poslovnih objekata, granica, itd. (UN, 2020). Očigledno je da su već na početku pojedine grane ekonomije pogođene. Mjera zatvaranja škola i ustanova socijalne zaštite jedna je od prvih donesenih, koja je direktno uticala na život porodica i interno blagostanje unutar porodica. Porodice s djecom, posebno porodice u riziku i disfunkcionalne porodice, siromašne porodice, porodice koje žive u ruralnim sredinama suočavaju se s novim problemima i postaju još ranjivije zbog rizika od siromaštva, gubitka zaposlenja i stalnih prihoda. Procjene uticaja pandemije Covida-19 u Bosni i Hercegovini pokazale su povezanost makro faktora, kao što su: trgovina, epidemiološka situacija, mjere koje su donijele institucije vlasti s faktorima na individualnom nivou, poput dohotka, obrazovanja, rod, dob, geografski i životni uvjeti (urbana, ruralna područja, vrsta poslovne i društvene infrastrukture), što rezultira deprivacijama, kao što su nejednakost, siromaštvo i socijalna isključenost. Pandemija bolesti Covida-19 je dovela i do smanjenja priliva doznaka iz inostranstva u Bosnu i Hercegovinu koje su često jedino sredstvo egzistencije za neke od najsiromašnijih kategorija stanovništva.

Period vanrednog stanja obilježen je zagovaranjem duha zajedništva i međugeneracijske i opšte društvene solidarnosti, koja je, kao ideja, promovisana na svim nivoima. Izostala je, međutim, primjena dva ključna načela od kojih zavisi djelotvoran odgovor na rizike po zdravlje i dobro upravljanje kriznom situacijom – princip ravnopravnosti i zaštite ljudskih prava i princip participativnosti i solidarnosti. Primjena principa ravnopravnosti i zaštite ljudskih prava treba da omogući odgovorno upravljanje krizom, zaštitu ljudskih prava i zadovoljenje potreba najranjivijih, a naročito siromašnih, starijih, djece, osoba s invaliditetom, izbjeglih i raseljenih lica i drugih marginalizovanih i depriviranih grupa. Smisao principa participativnosti i solidarnosti ogleda se u učešću građana u osmišljavanju sadržaja i implementaciji aktivnosti na smanjenju rizika i iskazivanju njihovih potreba za pružanjem pomoći, koja svima mora biti pristupačna pod jednakim uslovima. Iako se značenje pojma mijenjalo, nevladin sektor uvijek se vezao uz socijalni i politički život, izvan sfere privatnosti, odnosno porodice (Kocka, 2004). Može se reći da je nevladin sektor prostor između porodice, države i tržišta gdje se građani udružuju radi promocije zajedničkih interesa. Salamon i Anheier (1996) definišu da je to mnoštvo privatnih, neprofitnih i nevladinih organizacija koje su se pojavile u posljednjih nekoliko decenija u gotovo svakom kutku svijeta da pruže mogućnosti građanima da ostvare individualne inicijative u privatnoj potrazi za javnim svrhama. Razvijaju se partnerstva s vlastima i realizuju njihovi zajednički projekti i programi. Potrebu uspostavljanja partnerstava između nevladinih organizacija i institucija vlasti u rukovođenju procesom razvoja priznaju i iniciraju međunarodna tijela i organizacije kao što su Ujedinjene nacije i Evropska unija. Generalno gledano, nevladin sektor karakterističan je po tome što nije opterećen borbom za vlast i institucionalizacijom nego je prepoznatljiv po masovnosti i dobrovoljnosti članstva, dobrovoljnom radu, kao i po organizovanom angažmanu članstva na onim pitanjima koja su njihov ili opći interes i potreba.

O aktuelnoj strukturi nevladinog sektora u Bosni i Hercegovini Sejfija (2008) navodi: „Ako se imaju u vidu dostupni pokazatelji, nevladin sektor u Bosni i Hercegovini predstavlja značajan kontingent subjekata, raznolikih po karakteru, polju i nivou na kojem djeluju, kao i po značaju i dometima njihovog aktivizma u aktuelnom društvenom kontekstu.“ Specifičnost nevladinog sektora u Bosni i Hercegovini (BiH) je povezana s multietničnošću, važnom ulogom religija (gdje se religije poistovjeđuju s etničkim grupama) i hegemonijom nacionalnih ideologija koje dominiraju politikom, društvom i kulturom u BiH. Razlog tome se, između ostalog, krije i u činjenici da nevladin sektor prema nekim autorima u Bosni i Hercegovini nema naročito dugu tradiciju (Dmitrović, 2011). Nvladin sektor u Bosni i Hercegovini je prvi put dobio značaj neposredno nakon rata kada je dao važan doprinos glavnim političkim procesima, kao što su povratak izbjeglica i raseljenih lica, politička stabilnost, integracija, pomirenje, zaštita ljudskih prava i socijalna inkluzija (Dmitrović, 2011). Novonastale društvene okolnosti u BiH karakteriše prisutnost velikog broja stranih donatora koji podržavaju rad NVO sektora, ali i velikih potreba na terenu za angažmanom ovog sektora. Prema podacima iz registra, zaključno sa januarom 2014. u BiH ukupno postoji više od 8.500 registrovanih udruženja (bez udruženja registrovanih na kantonalnom nivouima i u Brčko Distriktu), a broj stvarno aktivnih je teško utvrditi. Međutim, činjenica je da u BiH donatorskih sredstava ima na raspolaganju sve manje, a NVO-a mnogo. Zbog toga su mnoge organizacije prinudno ugašene zbog nedostatka vlastitih sredstava za rad. Njihove strategije održivosti su bile loše. Ipak, danas postoji veliki broj nevladinih organizacija, kako na lokalnom tako i na višim nivouima djelovanja, koje veoma dobro funkcionišu i koje su dostigle visok stepen samoodrživosti (UNDP, 2014). Nvladin sektor u Bosni i Hercegovini svakog dana zauzima sve značajnije mjesto i ulogu u pogledu uticaja na ukupne društvene procese u zemlji. U pogledu novih znanja, vještina i iskustava, čiju potrebu nameću i zahtijevaju problemi i izazovi razvoja modernog civilnog društva, a koje aktivisti nevladinog sektora stižu kroz različite oblike edukacije i usavršavanja, veliki doprinos dale su mnoge međunarodne, vladine i nevladine agencije, organizacije i fondacije specijalizovane za pružanje edukativnih i konsultantskih usluga. Također, veliki značaj za razvoj i rad nevladinog sektora imala su i finansijska sredstva tih organizacija namijenjena finansiranju programa i projekata domaćih NVO-a. Nvladine organizacije daju suštinski doprinos razvoju i daljem opstanku demokratskih društava, naročito putem unapređivanja javne svijesti i aktivnog učesća građana u javnom životu; isto tako, daju jednako važan doprinos kulturnom životu i društvenom blagostanju takvih društava. Također, neprofitne nevladine organizacije imaju veliki značaj u socijalnoj politici razvijenih zemalja, naročito zbog toga što savremena i velika država ne može zadovoljiti sve potrebe građana pa mnoge svoje programe prebacuje na neprofitni nevladin sektor. Na taj način neprofitni nevladin sektor postaje alternativa i novi partner (ali ne i konkurencija) državnom sektoru, u kojem se ljudi u kriznim situacijama oslanjaju na vlastite snage (UNDP, 2014).

Velik se broj autora bavio istraživanjem civilnog društva u smislu njegovih brojnih funkcija i vrlina (Biekart & Fowler, 2022). Nvladin sektor može ispunjavati različite funkcije u društvu. Fazi i Smith, (2007) ističu tri glavne funkcije civilnog društva. To su demokratske funkcije, stabilizirajuće funkcije jačajući kulturu povjerenja i saradnje te privredne funkcije. Slično Anheier i Toepler, (2019) identifikuju tri uloge koje nevladin sektor ima, a odnose se na pružanje različitih socijalnih usluga, jačanje socijalne kohezije

i uloga socijalnih inovatora. Kendall i Anheier (2001), sagledavaju civilno društvo kao važan faktor posredovanja sistemskih promjena. Prvo, civilni sektor može biti poželjan saveznik države u mobilizaciji dodatnih ljudskih i financijskih resursa. Drugo, aktivnosti civilnog sektora igraju veliku ulogu u razvoju socijalnoga kapitala. Treće, civilni sektor, često se baveći i teško rješivim socijalnim problemima, signalizira javnosti da je nešto napravljeno i učvršćuje legitimnost socijalnih programa te na kraju civilni je sektor inkubator i pokretač socijalnih promjena, često povezanih s intervencijom u ograničenom vremenu i uz ograničena sredstva. Također, kao prednosti organizacija nevladinog sektora (Bežovan, 2005) navode se da one nisu birokratizirane te je njihova fleksibilnost važna u socijalnim intervencijama koje su trenutnog karaktera. Neka iskustava organizacija nevladinog sektora na međunarodnoj razini u vrijeme krize uzrokovane pandemijom Covida-19 (Youngs, 2020) pokazuju da one brzo preuzimaju nove funkcije i identitete. Organizacije nevladinog sektora trebale bi ponajprije biti vođene normama i vrijednostima te njihovi ciljevi ne bi trebali biti sticanje moći i prihoda, stoga potencijalno mogu biti učinkovitije te imati nižu cijenu dobara i usluga (Bežovan, 2005). Isto tako, mnogi drugi autori (Edwards, 2011) povezuju civilno društvo s različitim normama i vrijednostima.

Kroz ovaj rad ukazat će se koliko je nevladin sektor pomogao stabilizaciji društva tokom pandemije Covida-19. Odnosno pružit će uvide u načine djelovanja, fleksibilnost i korištenje resursa za rješavanje socijalnih potreba, te koliko su korisnici bili zadovoljni pruženim uslugama od strane nevladinog sektora tokom krize izazvane pandemijom.

Cilj rada je bio pružiti uvid u djelovanje nevladinog sektora tokom pandemije Covida-19. stoga, smo postavili tri ključna istraživačka pitanja. *Prvo*, u kojim područjima i prema kojim skupinama je najviše reagovao nevladim sektor tokom pandemije. *Drugo*, prilagodba načina rada i mogućnosti odgovora na nove socijalne potrebe u pandemijskim okolnostima. *Treće*, nivo zadovoljstva korisnika pruženim uslugama od strane nevladinog sektora. U okviru teorijskog istraživanja koristili smo naučnu i stručnu literaturu koja tretira ovu problematiku (članci, analize, zakonska legislativa, izvještaji iz ove oblasti).

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Empirijsko istraživanje sprovedo se na reprezentativnom uzorku od 50 porodica s područja Tuzlanskog kantona, s precizno usklađenim okvirom uzorkovanja kako bi se osigurala ujednačenost, ruralno-urbane distribucije, kao i spolna i starosna zastupljenost. Pored porodica uzorak su činili 11 predstavnika nevladinog sektora koji djeluju na području Tuzlanskog kantona.

Mjerni instrument

Za prikupljanje podataka korištene su kvantitativne i kvalitativne metode. Kao instrument za ovo istraživanje korišteni su anketni upitnik i polustrukturirani intervju. Istraživački instrumenti su bili koncipirani s pitanjima otvorenog i poluotvorenog tipa.

Način provođenja istraživanja

Anketiranje je bilo anonimno što je doprinijelo objektivnosti odgovora. U empirijskom dijelu istraživanja korištena je metoda ispitivanja s instrumentom (anketni upitnik)

putem kojeg su ispitanici iznosili stavove o nivou i zadovoljstvu pruženim uslugama i pomoći, te putem metode ispitivanja (polustrukturirani intervju) ispitani su predstavnici nevladinog sektora o djelovanju tokom pandemije Covida-19.

Metoda obrade podataka

Istraživanje je zasnovano na kvalitativnoj analizi podataka budući da pruža dublje razumijevanje pojava i procesa (Milas, 2005) odnosno djelovanja nevladinog sektora tokom Covida-19. Korišten je pristup tematske analize koji se fokusira na identificiranje, analiziranje i interpretiranje obrazaca (tema) unutar podataka (Braun & Clarke, 2006). Tematska analiza se označava kao fleksibilan i koristan istraživački alat koji je prikladan za analiziranje različitog tipa podataka (Javadi & Zarea, 2016) u ovom slučaju prikupljenih tradicionalnim metodama prikupljanja podataka licem u lice (intervjui). Proces tematske analize je uključivao, nakon uzorkovanja, sređivanje i upoznavanja s empirijskom građom, kodiranje, nakon kojeg su se izabrali i definisali relevantni pojmovi i teme unutar šireg tematskog okvira djelovanja nevladinog sektora. Drugi dio istraživanja zasnovano je na upotrebi statističke metode putem koje smo utvrdili nivo zadovoljstva korisnika pruženim uslugama od strane nevladinog sektora tokom Covida-19. Stanje smo prikazali putem kvantitativnih pokazatelja. Iskazivanje rezultata analize vršili smo numerički pomoću numeričkih nizova, srednjih vrijednosti, rang lista i tabela. Statistička obrada podataka je uključivala izračun sljedećih statističkih vrijednosti: procenti (%), frekvencija (f), aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD), t-test (t). Za izračunavanje statističkih podataka koristili smo statistički program SPSS 25.0.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Razgovor je obavljen s predstavnicima organizacija, prema dobijenim podacima u svim općinama i gradovima provedene su akcije. Organizacije su bile fokusirane ka nezaposlenima, porodicama s djecom, samohranim roditeljima, studentima/učenicima, starijim osobama, osobama s invaliditetom.

Tabela 1. Tematska analiza, prilagodba nevladinog sektora

Table 1. Thematic analysis, adaptation of the non-governmental sector

| Teme | Pojmovi | Teme | Pojmovi |
|-------------------|---|-----------------|---------------------------------------|
| Ciljane skupine | Nezaposleni Porodice s djecom Samohrani roditelji Starije osobe Osobe s invaliditetom Studenti | Načini rad | Rad od kuće Korištenje tehnologije |
| Socijalne potrebe | Socijalne usluge, pomoć i podrška Prehrambeni i higijenski paketi Pomoć u kući Tehnička podrška Novčana podrška Online edukacije | Volonterski rad | Povećan angažman volontera |

Način rada i djelovanja tokom pandemije Covida-19?

Glavni izvor donacija udruženja u periodu prije pandemije bio naš godišnji event, na kojem bismo sakupili dovoljno novca za sljedeću godinu. Mi smo naravno imali individualne donatore i kompanije koje su podržavale naš rad, ipak budžet je najviše zavisio od tog godišnjeg eventa. U 2020. godini mi smo uspjeli organizovati event sedmicu dana prije nego što proglašena pandemija, tako da smo stvarno imali veliku sreću što smo organizovali event ranije nego što je to bio slučaj prethodnih godina. Osoblje radi volonterski i svi su većinom u tom periodu radili online, tako da proglašenje pandemije nije puno uticalo na naš sistem rada. Manje smo se vidali lično to je sigurno, ali se naše dužnosti nisu promijenile (NVO1).

Zbog zatvaranja prešli smo na online sistem, ukazala se potreba za zapošljavanje dodatog osoblja, naručito psihologa zbog podrške korisnicima, ali i uposlenima. (NVO2). Većinu naših posla obavljamo online, osim terenskog rada s korisnicima, koji je zbog okolnosti bio reduciran (NVO3).

Najviše poteškoća smo imali pri izlasku na teren kada se desi porodično nasilje. (NVO4). Poslove smo obavljali od kuće, odvijanje edukacija u prvi mah nije bilo moguće, kasnije smo uspostavili online sistem (NVO5). naša organizacija usmjerena je na rad s mladima, prilagodili smo se online režimu i na taj način pružali edukacije (NVO6). Usmjerene smo na pružanje podrške djevojkama i ženama iz socijalno ugroženih skupina, iako smo jednim dijelom naviknute na rad online, određen dio radionica zbog sadržaja nisu mogle biti realizovane u navedenom režimu (NVO7). Prilagodili smo se na rad od kuće, a zajednička/donatorska druženja su odgođena, uspostavili smo online kampanje i koristili prednost društvenih mreža (NVO8). Pandemija nam je pomogla da dodatno razvijemo već postojeći online sistem, iz dodatne saradnike, korisnicima smo i prije jednim djelom pružali podršku online, a na terenu smo imali angažovane volonterske timove (NVO9). Edukacije i druženja smo prebacili na online sistem (NVO10). Osim povećanog broja zahtjeva za pomoć, nismo imali značajnije promjene, jer smo naviknuti na rad online. Kontakt s korisnicima ostvarujemo telefonskim putem, ukoliko odobrimo pomoć, istu uplaćujemo na bankovni račun (NVO11).

Koje su bile potrebe korisnika?

Nakon proglašenja pandemije mi smo organizovali sastanke sa studentima putem Zoom aplikacije da bismo saznali kakve su potrebe studenata u ovom periodu. Kroz te razgovore smo saznali da su mnogi roditelji izgubili posao ili da se nisu mogli vratiti na posao dok traje pandemija što je značilo da su porodična primanja drastično smanjena. Odlučeno je da se mjesečne stipendije udvostruče u toku mjeseca aprila, maja i juna da bismo olakšali studentima i njihovim porodicama. Mjesečne stipendije do tada su iznosile 150KM, te su povećane na 300KM. U tom periodu u programu za stipendiranje smo imali 40 studenata. Kada su pitanju bivši studenti, pokrenuli smo online kampanju da sakupimo novac i pomognemo onima kojima je pomoć bila najpotrebnija u tom periodu. Naš cilj je bio da sakupimo oko 6000KM, ali je konačni iznos bio oko 30.000KM. Pomoć je dobilo 14 bivših stipendista NVO1.

Apliciranje za pomoć omogućeno je online ili telefonskim putem, najviše su se javljali korisnici koji su ostali bez posla, zatim samohrane majke i porodice sa dvoje i više djece. Iako je bio smanjen rad na terenu, uz pomoć volontera pružali smo podršku starijim

osobama ili generalno osobama u stanju socijalne potrebe podijelom higijenskih i prehrambenih paketa, te novčanom i tehničkom opremom za studente i učenike (NVO2). Osim svakodnevne pomoći korisnicima u stanju socijalne potrebe, ukazala se potreba za proširivanjem projekta pomoći u kući za starije osobe, s obzirom na zabranu kretanja, u tom segmentu osim financijske podrške, glavnu ulogu su imali volonteri (NVO3). Pružali smo dodatnu podršku našim korisnicima u vidu paketa i tehničke opreme za učenike i studente (NVO4). U saradnji s partnerskim organizacijama pružali smo pomoć na terenu, najviše starijim osobama koje su imale zabranu kretanja, zatim svim drugim ranjivim skupinama podijelom paketa hrane (NVO5). U fokusu su bili učenici i studenti iz porodica u stanju socijalne potrebe kojima smo obezbjedili laptope i tablete (NVO6). Novčano smo podržale studentice sa sva tri ciklusa studija, omogućile laptope i tablete, pružile mentorsku podršku i edukacije. Za ostale ranjive kategorije uz pomoć volontera podijeljeni su paketi sa hranom (NVO7). Naši volonteri nastavili su raditi online uz poštivanje epidemioloških mjera, broj korisnika se povećao, pogotovo onih koji su ostali bez posla, pružali smo pomoć starijim, nezaposlenim, porodicama s djecom, studentima i učenicima (NVO8). volonterski timovi su kontinuirano obilazili stare i nove korisnike koje su se javljali tokom pandemije, pružana novčana podrška, paketi sa hranom i higijenom, laptopi i tableti, također i tehnička oprema za škole (NVO9). Cilj je bio da tokom pandemije obezbjedimo tehničku opremu učenicima i studentima iz marginalnih skupina društva (NVO10). Najviše zahtjeva imali smo od nezaposlenih, samohranih roditelja i porodica s djecom (NVO11).

Zadovoljstvo korisnika pruženim uslugama od strane nevladinog sektora

Istraživanjem je obuhvaćeno 50 ispitanika s područja Tuzlanskog kantona, Bosna i Hercegovina. Zastupljena su oba spola, 29 ispitanika ženskog spola i 21 ispitanik muškog spola. Prema analizi podataka 40.0% ispitanika je u dobi između 41. i 49. godine. Većina ispitanika stanuje u predgrađu. U bračnoj zajednici je 58.0% ispitanika, dok 92.0% imaju djecu. Srednju školu je pohađalo 44.0 % ispitanika, te kod većine ispitanika prevladavaju zanatska zanimanja 44.0%. U vlastitoj kući živi 46.0% ispitanika, a kod 26.0% ispitanika broj ukućana je troje.

Tabela 2. Frekvencije i procenti odgovora na varijablama: broj ukućana, uslovi života, prihodi porodice, potrebni prihodi, problemi tokom pandemije

Table 2. Frequencies and percentages of responses on the variables: number of household members, living conditions, family income, necessary income, problems during the pandemic

| Varijable | | F | % |
|---------------|------------------|----|------|
| Broj ukućana | 1 | 5 | 10.0 |
| | 2 | 8 | 16.0 |
| | 3 | 13 | 26.0 |
| | 4 | 12 | 24.0 |
| | 5 | 6 | 12.0 |
| | 6 | 3 | 6.0 |
| | 7 | 2 | 4.0 |
| | 9 | 1 | 2.0 |
| Uslovi života | Jako dobre | 4 | 8.0 |
| | Dobre | 30 | 60.0 |
| | Ni dobre ni loše | 8 | 16.0 |
| | Loše | 2 | 2.0 |
| | Jako loše | 6 | 12.0 |

Tabela 2. nastavak**Table 2. continuation**

| Varijable | | F | % |
|--------------------------|--------------------|----------|----------|
| Prihodi porodice | 0 | 6 | 12.0 |
| | 1-399 | 26 | 52.0 |
| | 400-699 | 15 | 30.0 |
| | 700-999 | 3 | 6.0 |
| | 1000 i više | 0 | 0.0 |
| Potrebni prihodi | 1-399 | 1 | 2.0 |
| | 400-699 | 20 | 40.0 |
| | 700-999 | 28 | 56.0 |
| | 1000 i više | 1 | 2.0 |
| Problemi tokom pandemije | Gubitak posla | 37 | 74 |
| | Prihodi | 10 | 20 |
| | Nasilje u porodice | 3 | 6 |

Prema podacima (Tabela 2.) većina porodica (26.0%) ima tri člana, uslove života prije pandemije procijenjuje dobrima (60.0%). 52% ispitanika navodi da ima porodične prihode do 400 KM, a kada je riječ o potrebnim prihodima tokom pandemije 56% ispitanika navelo je iznos do 1000 KM. Prema podacima (Tabela 2.) većina ispitanika (74.0%) ističe gubitak posla najtežim problemom tokom pandemije, zatim smanjene prihode što je u skladu sa širim istraživanjima. Također, nekoliko porodica ističe porodično nasilje. Nasilje u porodici kao problem prijavilo je 6% ispitanika. Na globalnoj razini (UNWOMEN, 2020) 243 miliona žena i djevojčica starosne dobi između 15 i 49 godina su bile izložene seksualnom i/ili fizičkom nasilju od strane intimnog partnera tokom godine prije pandemije Covida-19. Ovaj broj će izvjesno porasti budući da sigurnosne, zdravstvene i finansijske brige povećavaju tenzije, a stres je pojačan u skućenim i ograničenim životnim okolnostima.

Svi ispitanici su naveli da su njihove porodice dobile pomoć i podršku od organizacija (udruženja, fondacija), a pomoć je bila usmjerena na zadovoljavanje osnovnih životnih potreba ranjivih grupa. Svi ispitanici su naveli da su dobili novčanu pomoć, pakete hrane, pomoć pri kupovini odjeće, tehničke opreme za djecu, kao i pomoć pri plaćanju računa, istakli su da im je bila dostupna i psihosocijalna podrška.

Tabela 3. Potrebna pomoć tokom pandemije**Table 3. Help needed during a pandemic**

| Koliko često zbog pojave pandemije Covida-19 potrebna pomoć/podrška? | N | f % | Svaki dan | Sedmično | Mjesečno | Više puta Godišnje | Nikad |
|---|----------|------------|------------------|-----------------|-----------------|---------------------------|--------------|
| Pomoć u obavljanju kućanskih poslova | 50 | F | 6 | 6 | 18 | 11 | 9 |
| | | % | 12,0 | 12,0 | 36,0 | 22,0 | 18,0 |
| Pomoć u nabavci higijenskih potrepština | 50 | F | 5 | 3 | 36 | 5 | 1 |
| | | % | 10,0 | 6,0 | 72,0 | 10,0 | 2,0 |
| Pomoć u nabavci namirnica, lijekova... | 50 | F | 5 | 2 | 36 | 5 | 2 |
| | | % | 10,0 | 4,0 | 72,0 | 10,0 | 4,0 |
| Pomoć oko čuvanja djece | 50 | F | 17 | 7 | 1 | 4 | 21 |
| | | % | 34,0 | 14,0 | 2,0 | 8,0 | 42,0 |

Tabela 3. nastavak**Table 3. continuation**

| Koliko često zbog pojave pandemije Covida-19 potrebna pomoć/podrška? | N | f % | Svaki dan | Sedmično | Mjesečno | Više puta Godišnje | Nikad |
|--|----|--------|------------|-----------|------------|--------------------|----------|
| Pomoć pri izlasku iz kuće (ljekaru. posjete) | 50 | F % | 5 10.0 | 2 4.0 | 30 60.0 | 10 20.0 | 3 6.0 |
| Materijalna pomoć (novac. hrana. odjeća) | 50 | F % | 10 20.0 | 9 18.0 | 23 46.0 | 8 16.0 | 0 0.0 |
| Da se sa nekim posavjetujete i informišete | 50 | F % | 5 10.0 | 0 0.0 | 37 74.0 | 7 14.0 | 1 2.0 |
| Drugo: | 50 | F % | 0 0.0 | 0 0.0 | 0 0.0 | 0 0.0 | 1 2.0 |

Prema analizi odgovora (Tabela 3.) pomoć oko obavljanja kućanskih poslova bila je potrebna bar jednom mjesečno za većinu ispitanika (36%), također, pomoć oko nabavke higijenskih proizvoda, hrane i lijekova bilo je potrebno za 72% ispitanika jednom mjesečno. Pomoć oko čuvanja djece trebalo je 34% ispitanika svaki dan, pretpostavljamo da se radi o samohranim roditeljima, koji su se prema dosadašnjim istraživanjima susretali s brojim poteškoćama tokom pandemije. Materijalna podrška, kao i pomoć pri izlasku iz kuće bila je potrebna za većinu ispitanika jednom mjesečno (46.0%). Značajno za sve ispitanike bilo je savjetovanje i informisanje na mjesečnom nivou (74.0%) .

Tabela 4. Nivo zadovoljstva**Table 4. Satisfaction level**

| Koliko ste zadovoljni pruženom podrškom od nevladinog sektora? | N | f % | Slazem se | U potpunosti se slažem |
|--|----|--------|-----------|------------------------|
| Zadovoljni smo prehrambenim paketima uručenim od strane nevladinog sektora | 50 | F % | 22 44 | 28 56 |
| Zadovoljni smo novčanim iznosima uručenim od nevladinog sektora | 50 | F % | 5 10 | 45 90 |
| Zadovoljni smo higijenskim proizvodima uručenim od strane nevladinog sektora | 50 | F % | 22 44 | 28 56 |
| Zadovoljni smo odjevnim predmetima uručenim od strane nevladinog sektora | 50 | F % | 5 10 | 45 90 |
| Zadovoljni smo medicinskim potrepštinama uručenim od strane nevladinog sektora | 50 | F % | 22 44 | 28 56 |
| Zadovoljni smo pruženim edukacijama od strane nevladinog sektora | 50 | F % | 5 10 | 45 90 |
| Zadovoljni smo pruženom psihosocijalnom podrškom od strane nevladinog sektora | 50 | F % | 26 52 | 24 48 |
| Zadovoljni smo pruženom tehničkom podrškom za djecu od strane nevladinog sektora | 50 | F % | 5 10 | 45 90 |

Prema rezultatima istraživanja (Tabela 4.) ispitanici su iskazali visok stepen zadovoljstva uslugama od strane nevladinog sektora. U periodu pandemije, a sagledavajući ključne sfere djelovanja organizacija – *ciljane skupine, socijalne potrebe, volonterski rad* prepoznate su karakteristike nevladinog sektora. Volonterski rad istaknut je kao bitan segment svih organizacija koje su obuhvaćene ovim istraživanjem.

DISKUSIJA

Analiza podataka ukazala na nekoliko ključnih aspekata djelovanja nevladinog sektora tokom pandemije Covida-19. Prvi se odnosi na same rezultate i područja djelovanja, drugi na načine rada, dok se treći odnosi na nivo zadovoljstva korisnika pruženim uslugama od strane organizacija u pandemijiskim okolnostima.

Kada se govori o rezultatima i području djelovanja nevladinog sektora uključujemo ciljne grupe prema kojima su organizacije bile usmjerene, socijalne potrebe i tipove aktivnosti koje su organizacije poduzele. Pandemija je izazvalo probleme u cijeloj zajednici, nevladinim organizacijama i poremetila tok društvenih aktivnosti. Osim toga, društvene posljedice bit će vidljive u periodu nakon Covida-19. Siromaštvo je jedna od najtrajnijih posljedica ovog virusa (Alizadeh et al., 2020). Društvena priroda pandemije naglašava činjenicu da se društveni kapaciteti, uključujući nevladine organizacije, trebaju koristiti za rješavanje socijalnih potreba. Istraživanja na globalnoj razini (Bežovan, 2005), o nevladinom sektoru ukazuju da se kvaliteta postiže kroz obaveznost, motivisanost, usmjerenost ka korisnicima i volonterski rad, koji znatno snižava cijenu usluge. Navedene prednosti su utvrđene kroz rezultate istraživanje.

Odgovor na socijalne potrebe u Tuzlanskom kantonu, Bosna i Hercegovina, preklapaju se s odgovorima na globalnom nivou. Prema istraživanjima nevladin sektor tokom pandemije imao je različite uloge od osiguravanja hrane i ostalih osnovnih potreba za porodice, pružanja zdravstvene opreme, organizovanje edukacije i prižanje psihosocijalne podrške porodicama.

Drugi bitan segment jeste način rada tokom pandemije, organizacije obuhvaćene istraživanje, ističu brzu prilagodbu i povećan volonterski angažman što je u skladu sa širim iskustvima koja ukazuju da nevladin sektor u vanrednim okolnostima preuzima nove funkcije i identitete. Promijenjen način rada u svim sferama, ne samo u nevladinom sektoru povećao je korištenje tehnologije. Istraživanja brojnih autora sugerišu na transformisan put evropskih neprofitnih organizacija u pogledu pružanja usluga i prikupljanju sredstava korištenjem digitalnih alata, a što je vidljivo i kroz rezultate ovog istraživanja (Youngs, 2020).

Iako je volonterski rad u Bosni i Hercegovini slabo prepoznat, ukazuje se na probleme ograničenja volontiranja u institucijama, te izazove nevladinog sektora pri razvijanju kvalitetnog programa koji uključuju volonterski angažman, u pandemijskim uslovima vidimo jačanje solidarnosti. Organizacije obuhvaćene istraživanjem ističu volonterski rad kao bitan faktor za rješavanje novih izazova i socijalnih potreba.

Treći dio se odnosi na zadovoljstvo korisnika pruženim uslugama, prema analizama ispitanici izražavaju visok stepen zadovoljstva pruženim uslugama, te ističu da su u najvećoj mjeri pomoć i podršku imali od nevladinog sektora. Novčana davanja, snadbijevanje hranom i higijenskim potrepštinama, psihološka i infomativna podrška porodicama sugerišu i brojna druga istraživanja (Nemțeanu & Dabija, 2020). Pandemija

je izazvala brz odgovor nevladinih organizacija na socijalne potrebe kroz praktične i ciljne akcije. Kriza je otkrila još jednu ulogu nevladinog sektora, ublažavanje odnosa između države i pojedinca te potvrdila da nevladine organizacije mogu imati značajnu ulogu u prevenciji, kontroli i rješavanju društvenih problema.

ZAKLJUČAK

Rad doprinosi razumijavnju djelovanja nevladinog sektora u drastično promijenjenim okolnostima društvenog i ekonomskog života, koji je donijela međusobna veza različitih dinamika pandemije, ključno je integrisati epidemiploške, ekonomske i socijalne strategije pod dosljednim sveobuhvatnim kišobranom. Dobrobit najsiromašnijih i najugroženijih osoba u društvu treba biti prioritet, s tri cilja očuvanja života, sredstava za život i ljudskog kapitala. Ovo je imperativ ne samo iz humanitarnih razloga, već i radi minimiziranja uticaja epidemioloških i ekonomskih eksternalija – kao i socijalnih i političkih rizika. Analiza je pokazala da ranjive grupe zahtijevaju posebnu pažnju ne samo u pogledu podrške dohotku, već i u smislu čitavog niza akcija nevladinog sektora usmjerenih na njihovo opšte blagostanje. Od vitalnog je značaja da se opšte politike dopune posebnim akcijama – usmjerenim na ranjive grupe. To zahtijeva hitno djelovanje u kratkom roku, kao i strateška ulaganja u srednjem roku. Kratkoročno gledano, ključno je zadržati pristup prihodima, hrani i zdravstvenoj zaštiti, kao i provođenje akcija za spriječavanje negativnih posljedica pandemije. Srednjoročno, od suštinske je važnosti ulagati u usluge povezivanja i identifikovati akcije kako bi se osiguralo da ranjive kategorije ne postanu još ranjivije tokom vanrednih okolnosti.

Stoga je važno graditi lokalne socijalne mreže, te koristiti nevladine aktere koji su pokazali fleksibilnost i brze reakcije na novonastale socijalne potrebe. Nevladin sektor je na globalnoj razini usvojio „*mi to možemo*“ način razmišljanja, pozitivan odgovor obilježen fleksibilnošću, kreativnošću i inovacijama. Organizacije su prerasporedile osoblje i financijska sredstva kako bi zadovoljile hitne potrebe (CIVICUS, 2020). U vanrednim okolnostima sa smanjenim resursima rezultati ovog istraživanja pokazuju kako postoje resursi i snage nevladinog sektora koje je moguće značajnije koristiti te ostvariti širi socijalno-ekonomski uticaj.

Međutim, ostaje otvoreno pitanje je li to moguće ostvariti u društvu u kojem prema nevladinom sektoru vlada pristup koji se može prepoznati kao zanemarivanje od strane politike (Anheier & Toepler, 2019) u kojem se nisu ostvarili principi onoga što smatramo dobrim upravljanjem (Vukojić Tomić, 2016), te u kojem je i dalje upitan doseg civilizacijskih kompetencija (Sztompka, 1993) koje su nužne za daljnji razvoj društva.

LITERATURA

- Alizadeh, A, Khankeh, H. R. Barati, M. Ahmadi, Y. Hadian, A. Azizi. M. (2020). Psychological distress among Iranian health-care providers exposed to coronavirus disease 2019 (COVID-19), *BMC Psychiatry*, 20, 494. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02889-2>
- Anheier, H. & Toepler, S. (2019). Policy Neglect: The True Challenge to the Nonprofit Sector. *Nonprofit Policy Forum*, 10(4), 20190041. <https://doi.org/10.1515/npf-2019-0041>
- Bežovan, G. (2005). *Civilno društvo*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Biekart, K., Fowler, A. (Eds.). (2022). *A Research Agenda for Civil Society*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800378155>
- CIVICUS. (2020). *Solidarity in the time of COVID-19: Civil society responses to the pandemic*. https://www.civicus.org/documents/reports-and-publications/SOCS/2020/solidarity-in-the-time-of-covid-19_en.pdf
- Dmitrović, T. (2011). *Izazovi civilnog društva u Bosni i Hercegovini – Analize i preporuke za politike*. FSU u BiH. <https://www.sif.ba/dok/1386600343.pdf>
- Edwards, M. (2011). *The Oxford handbook of civil society*. Oxford University Press.
- Fazi, E. i Smith, J. (2007). *Civilni dijalog*. Vlada Republike Hrvatske, Ured za udruge.
- Javadi, M. Koroush Z. (2016). Understanding thematic analysis and its pitfall. *Journal of Client Care*, 1(1), 34-40. <http://dx.doi.org/10.15412/J.JCC.02010107>
- Kocka, J. (2004). Civil society from a historical perspective. *European Review*, 12(1), 65–79. <https://doi.org/10.1017/S1062798704000067>
- Kendall, J., & Anheier, K. (2001). *Third Sector Policy at the Crossroads? An International Nonprofit Analysis* (1st edition). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203995563>
- Milas, M. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Nemteanu, M. S., & Dabija, D. C. (2020). Best practices of nongovernmental organisations in combatting Covid-19. In R. Pamfilie, V. Dinu, L. Tăchiciu, D. Pleșea, C. Vasiliu (Eds.), 6th BASIQ International Conference on „New Trends in Sustainable Business and Consumption“. Bucharest: ASE. https://www.researchgate.net/publication/341447271_BEST_PRACTICES_OF_NONGOVERNMENTAL_ORGANISATIONS_IN_COMBATING_COVID-19
- Salamon, L., & Anheier, K. (1996). *The Emerging Nonprofit Sector: An Overview*. Manchester University Press.
- Sejfića, I. (2008). *Povijesne predispozicije i aktuelni razvoj građanskih asocijacija u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Sztompka, P. (1993) Civilizational Incompetence: The Trap of Post-Communist Societies. *Zeitschrift für Soziologie*, 22(2), 85-95. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/zfsoz-1993-0201/pdf>
- UNWOMEN. (2020). *COVID-19 i borba protiv nasilja nad ženama i djevojkama*. <https://eca.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20ECA/Attachments/Publications/2020/06/COVID-19%20i%20borba%20protiv%20nasilja%20nad%20zenama%20i%20djevojkama-min.pdf>
- UNDP, (2014). *Priručnik za nevladine organizacije u Bosni i Hercegovini*. http://www.mpr.gov.ba/web_dokumenti/PrirucnikUNDP.pdf
- Ujedinjene nacije. (2020). *Okvir Ujedinjenih nacija za direktni socioekonomski odgovor na COVID-19*. UN.
- Vukojičić Tomić, T. (2016). Dobra vladavina: od konceptualizacije do realizacije. *Politička misao*, 53(2), 105-130.
- Youngs, R. (2020). *Coronavirus as a Catalyst for Global Civil Society*. Carnegie Endowment for International Peace.

PARAMETERS FOR IMPROVING THE QUALITY OF MODERN TEACHING

PARAMETRI ZA UNAPREĐENJE KVALITETA SAVREMENE NASTAVE

Suzana NIKODINOVSKA – BANCOTOVSKA

Faculty of Pedagogy, “St. Kliment Ohridski”, Skopje, Republic of North Macedonia

Professional paper

ABSTRAKT

Improving the quality of modern teaching is one of the answers to the schools problems. How much modern teaching is a quality teaching, what we understand as quality education and how much and how quality is a measurable category? Teachers are a factor that establishing conditions for the quality of the education, through interaction with the remaining factors which directly or indirectly influence the quality of teaching: the curriculum, textbooks, material and technical support, appropriate subjective support, the Law for primary education, parameters and standards which would regulate the quality of the educational work, communication and cooperation between appropriate institutions. Quality should be discussed at a number of levels, it should be defined and interpreted. Creating quality education is a continuous activity, because education is constantly upgraded, reviewed, tested, perfected and adjusted to the changing conditions and influences. In this work we name and describe a parameters which have to improve the quality of modern education. Determining the parameters for quality teaching in education is important for: achieving greater motivation for work; greater engagement of students in terms of their own educational development; fostering the culture of school life; raising the quality of the educational level in national frameworks; improving the quality of life as a result of quality education. We have to made a number of changes which results in quality – first the mental creation of the changes for quality, then the material one.

Keywords: parameters, quality, teaching, changes

ABSTRACT

Unapređenje kvaliteta savremene nastave jedan je od odgovora na probleme u našim školama. Koliko je savremena nastava kvalitetna nastava, šta razumemo kao kvalitetno obrazovanje i koliko je kvalitet merljiva kategorija? Nastavnici su faktor koji uspostavlja uslove za kvalitet obrazovanja, kroz interakciju sa preostalim faktorima koji direktno ili indirektno utiču na kvalitet nastave: nastavni plan i program, udžbenike i pomoćna literatura, odgovarajuću materijalnu i tehničku podršku obrazovnog rada, odgovarajuću subjektivnu podršku vaspitnog rada, Zakon o osnovnom obrazovanju, parametre i standarde koji bi regulisao kvalitet vaspitnog rada, komunikaciju i saradnju između odgovarajućih institucija koje se odnose na obrazovanje. O kvalitetu treba govoriti na više nivoa, treba ga definisati i tumačiti. Stvaranje kvalitetnog obrazovanja je kontinuirana aktivnost, jer se obrazovanje stalno nadograđuje, preispituje, testira, usavršava i prilagođava promenljivim uslovima i uticajima. U ovom radu opredeljujemo i opisujemo parametre koji treba da unaprede kvalitet savremenog obrazovanja. Utvrđivanje parametre za kvalitetnu nastavu u obrazovanju značajno je za: postizanje veću motivaciju za rad nastavnika; veći angažman učenika u pogledu ličnog obrazovnog razvoja; njegovanje kulture školskog života; podizanje kvaliteta obrazovnog nivoa u nacionalnim okvirima; poboljšanje kvaliteta života kao rezultat kvalitetnog obrazovanja. Na osnovu toga, moramo da sprovedemo

brojne promene koje će rezultirati kvalitetom – prvo stvaranjem uslova za mentalno prihvaćanje promena za kvalitet, a onda i materijalne promene.

Ključne reči: parametre, kvalitet, nastava, promene

WHAT MEANS THE MODERN TEACHING

Teaching is the most important segment in the functioning of the school. It is the carrier of the overall didactic – methodological and cultural setting of the school. The organization of the education requires ongoing modernization for a transparent realization of the set goals and tasks. Modern education is directed towards the proper development of the individuals, where they develop their potentials. The modernization of the education depends on the readiness and the possibility of the teachers according to the conditions they work in, to answer the needs of the new time. Modern education implies monitoring of the changes and achievements in the area of the sciences which deal with the development of children. All this requires for a teacher with solid initial education who is ready for continuous professional development. The development of the society and the social changes are directed towards a number of parameters and are conditioned by a number of influences. The educational system takes up an important place in the development of the society. As an educational institution with special social importance, the school requires constant innovation and modernization from a functional aspect.

QUALITY OF TEACHING AS A NEED

Modern education answers the number of questions connected to the quality of the education, however the question arises if and how much if so, is modern education a quality education: What do we understand as quality education? (Jeyaraj, 2019). How much and how is quality a measurable category? Modern education is a result of the needs of the students and the movements in theory and empirical researches. Looking for an answer to the question about *what quality education is* we are contemplating if the success of the students represents quality, the proper development of the students, the skills of the teacher, the gained knowledge, skills and abilities of the students, the satisfied students and parents, and many other things are represent to the quality! Teachers are not the only factor which quality of the education depends on.

The quality of teaching depends on the several things: Curriculum – appropriate curricular support enables a solid base for quality education (Индикатори за квалитетот на работата на училиштата, 2019). A team, systematic, elaborately composed curriculum and its right use by the teaching staff initiates beginning and creating of quality education; Textbooks and helping literature – the necessary textbooks and helping literature enable the teacher to appropriately realize the curriculum, teach the students how to use the textbook and the materials intended for them. This is why we emphasize the need of quality textbooks and manuals! It is exceptionally important for this type of materials to be created at high professional level, and at the same time to be appropriate to the capabilities and needs of the students at a particular age; Appropriate material and technical support for the teaching work – the inventiveness of the teachers and their readiness to realize education is not sufficient in itself to satisfy the needs of

the young generations who live and grow up with technology. The material and technical support in the educational work, increases its quality not only from the aspect of the contents, but also from the aspect of the motivation of the students for learning; Appropriate subjective support of the teaching work – the teacher has a need for cooperation and communication with subjects at a number of levels – parents of students, fellow teachers, the school pedagogue and psychologist, professional services outside the school and other subjects according to the particular needs and situations; Communication and cooperation in the necessary triangle – school, Ministry of education and science, teaching faculties, which is lacking, i.e. does not function in a way which would be a base for quality education. In this direction, there is a need for appropriate changes which should be initiated by any of the sides of the triangle, and supported by an appropriate program for cooperation and exchange of experiences and ideas for a higher quality education; Standards which regulate the quality of the teaching work – there are partial regulations of conditions at the level of standards, however there is still a need for a system of standards which would regulate all aspects of education and would determine their necessary accomplishment of the level of the desired quality; Number of students in the class – every deviation from the law regulation about the number of students in a grade, i.e. the overburdening of the space and concentration of subjects carries a danger for a decrease or loss of quality in the education; Readiness of the students to learn and develop in the education – the will of the students, and their readiness to accept the challenges of the educational system are important conditions for quality. All students should want to learn, to know how to accept, to be able to answer the requests, to be able to communicate in a way adapted to them and be ready for new influences.

TEACHER AS A FACTOR FOR IMPROVING QUALITY

The teacher, as a one of the main factors in the realization of all educational activities in the school has an important place in the overall concentration of opinions and ideas about the quality of the education and the way to achieve it. The general question arises: How much does the proper realization of the competencies of the teacher influence the quality of the education? This question evolves in several other questions: Are the teachers completely familiar with their competencies, their importance and the ways for their realization? Are they investing enough effort and energy for developing and perfecting the competencies gained from their initial education? How much and how are teachers implementing the competencies in their own working style? Where are the students? Are the competencies appropriate to the particular students?

Analyses of such opinions and conditions should constantly be carried out and the results should be applied, since quality is a changeable category which should constantly be maintained. The conditions and effects which lead to quality are changeable and because of this nature, there is a need for concrete ideas and solutions.

E-LEARNING AND QUALITY OF MODERN TEACHING

The implementation of e-learning will give us an opportunity to reach the goals we talked about. Nevertheless, it should be pointed out that this application dimension is not simple

at all. In fact, the implementation of e-learning should be preceded by a series of activities and procedures. Part of them should be carried out before the implementation, that is, preliminary, whereas the rest of them should be carried out during the actual implementation, that is, continually. In today's modern living young generation is in everyday contact with the computer technology. It is the way in which youth communicates, entertains itself, informs itself and spends its leisure time. Accordingly we, as educators and creators of the educational modes and forms, should make use of youth's interest in computers within formal education. We use this type of education primarily because we expect it to bring about quality change. If quality assumes efficiency, safety, fulfillment and regularity or meeting certain standards then we should determine how, why, when and how much e-learning brings about quality: The way of showing content: presentation style, color, variety, appeal, attractiveness are some outside attributes which determine quality. Hence, if we want them to bring forth quality they must be at a high level; E-learning brings about quality because the education acquired in this way makes the information and content processing accurate, up-to-date, fast, structured. It is important to point out that the reason for e-learning is also the learner's personal choice; It is important to put e-learning into practice in time, especially when we talk about the first of two mentioned modes of e-learning implementation. The teacher in his planning should provide room for these types of e-learning, based on the subject's distinctiveness (or intricacy) and contents that the subject comprises. E-learning does not always lead to quality. Accordingly, in the teaching process, different types of learning should be combined. It should be estimated at which point e-learning will be most effective, since certain contents simply require a different approach to their teaching; If we want to measure the quality achieved in the teaching process and during the actual teaching in general, we should apply adequate assessment procedures. Perhaps the most efficient would be the use of experiment, where a controlled group of students will perceive certain amount of contents by way of classical approach, while an experimental group of students will acquire the same content through e-learning. At that, care should be taken that the contents are amenable for this type of learning. It is assumed that e-learning will lead to higher quality knowledge especially from the aspect of its lasting and systematization.

Not all informative or other type contents can bring about quality. A selective approach to contents being learned is necessary, if we talk about the educational effect of perceiving. In this context, it is very important that an individual is trained for such a selective approach. This primarily is achieved through the educational process in the school, with the teacher having the key role.

WE HAVE TO REACH QUALITY

If we want and if we need quality, we must direct ourselves to it. We need to make many and great changes. Quality should be elaborated at a number of levels, it should be defined and interpreted. The suggestions, strategies, ideas and solutions of other people are helpful indeed, however, they are not a complete solution to the problem. Changes which lead to quality require:

- Anyone included directly or indirectly in the processes of preparation, realization and valorization of the education should make decision that they are ready to accept the conditions of changes, challenges and risks in the process;
- The subjects in the school who participate in the creating and realization of teaching policy should pave their own way to quality.

Creating quality education is not a one time job. Changes have their starting point in the system. Education which aims for quality is constantly upgraded, reviewed, tested, perfected and adjusted to the changed conditions and influences. It is managed by successful teachers, in communication with students who are ready to adopt new contents and experiences.

LITERATURE

Jeyaraj, J. S. (2019). Effective Learning and Quality Teaching. *A Weekly Journal of Higher Education*, 57.35(2-8), 30-35. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3486348>

Индикатори за квалитетот на работата на училиштата (2019). РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА, ДРЖАВЕН ПРОСВЕТЕН ИНСПЕКТОРАТ. https://www.britishcouncil.mk/sites/default/files/priracnik_ikru-mk.pdf

METODOLOŠKI PRISTUPI I SADRŽAJNO-PROBLEMSKE ORIJENTACIJE METODIČKIH ISTRAŽIVANJA U PEDAGOŠKOJ PERIODICI

METHODOLOGICAL APPROACHES AND CONTENT- PROBLEM ORIENTATIONS OF METHODOICAL RESEARCH IN PEDAGOGICAL PERIODICALS

Ljiljana JERKOVIĆ, Tamara PRIBIŠEV BELESLIN

Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci, Banja Luka, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Cilj ovog teorijsko-komparativnog proučavanja je identifikacija i sveobuhvatnija analiza metodoloških pristupa i sadržajno-problemskih orijentacija metodičkih istraživanja u savremenoj pedagoškoj periodici u periodu od 2013. do 2022. godine u časopisima Nova škola i Naša škola u Republici Srpskoj (BiH). Uzorak teorijskog proučavanja sadrži 115 naučnih i stručnih radova u okviru kojih su elaborirani metodički problemi. Jedinice analize teorijskog proučavanja su: 1. metodološki pristupi u metodičkim istraživanjima i 2. sadržajno-problemske orijentacije metodičkih istraživanja. Ustanovljen je približno jednak broj empirijskih i teorijskih naučnih metodičkih radova. U odnosu na njih manji je broj stručnih metodičkih radova. Preovlađuju teorijske analize i empirijsko-korelativna istraživanja, a zapostavljena su eksperimentalna istraživanja. Većina projekata realizovana je na osnovnoškolskom uzrastu. Zapostavljena su temeljna trajnije vrijedna didaktičko-metodička saznanja, a zanemarljiv je broj radova u kojima su apostrofirane praktične implikacije rezultata metodičkih istraživanja. Naredna istraživanja bilo bi korisno usmjeriti na analizu teorijske i metodološke zasnovanosti metodičkih naučnih radova u savremenoj pedagoškoj periodici.

Ključne riječi: metodološki pristupi, sadržajno-problemske orijentacije, metodička istraživanja

ABSTRAKT

The aim of this theoretical-comparative study is a comprehensive analysis and identification of methodological approaches and content-problem orientations methodical research in contemporary pedagogical periodicals in the period from 2013 to 2022 in the scientific journals Nova škola and Naša škola in the Republic of Srpska (BiH). The sample of the theoretical study consists of 115 scientific and professional papers in which methodical problems are elaborated. The units of analysis of the theoretical study are: 1. methodological approaches in methodical research and 2. the content-problem orientation of methodical research. Approximately equal number of empirical and theoretical scientific methodical papers have been established. In relation to them, the number of expert methodical articles is smaller. Empirical-correlative research and theoretical analysis predominate, but experimental research is neglected. Most of the projects were implemented at primary school level. Basic didactic-methodical knowledge of more permanent value has been neglected. Further, there is a negligible number of papers emphasizing the practical implications of the results of methodical research. Future research would be useful to focus on the analysis of the theoretical and methodological foundation of scientific papers in contemporary pedagogical periodicals.

Keywords: methodological approaches, content-problem orientations, methodical research

UVOD

Istraživanje različitih dimenzija institucionalnog vaspitno-obrazovnog i nastavnog procesa počev od predškolskog do visokoškolskog nivoa, predstavlja jedan od zadataka pedagogije kao nauke i naučnih disciplina koje se u okviru nje razvijaju. Metodike, kao posebne naučno-aplikativne discipline koje izučavaju opšte zakonitosti upravljanja tim procesima u okviru različitih nastavnih predmeta (vidjeti više Potkonjak i Šimleša, 1989, str. 37), ili šire posmatrano, različitih oblasti kurikuluma kao cjelovitog okvira koji rukovodi tim procesima, svoj istraživački prostor usmjeravaju ka raznovrsnim naučno-praktičnim problemima kojima se definišu i izvode opšta, posebna i pojedinačna pitanja cilja, značaja, prirode, organizacije i opšte smjernice izvođenja, praćenja i evaluacije procesa u kontekstu realnih vaspitno-obrazovnih i nastavnih praksi sa realnim učesnicima u tim procesima. Metodička istraživanja, uopšteno gledajući, od teorijsko utemeljenih studija do pojedinačno izvedbenih empirijskih istraživanja praktičara, zasnivaju se na široko postavljenoj istraživačkoj praksi koja uključuje raznovrsnost istraživačkih pristupa, istraživačkih pitanja, dizajna, primijenjenih istraživačkih metoda, tehnika i instrumentarija, ali predstavlja i specifičnost u interpretaciji i građenju novog sistema pedagoško-didaktičko-metodičkih naučnih i primijenjenih znanja.

Istraživanja u metodikama uvijek se usmjeravaju u pravcu odnosa između različitih determinanti kao što su teorijske postavke i paradigme na kojima se zasniva razumijevanje vaspitanja i obrazovanja u jednom društveno-istorijskom trenutku, nastavne, odnosno, vaspitno-obrazovne prakse koja ima svoje specifičnosti, praktičara, djece, odnosno, učenika i studenata koji u njima aktivno učestvuju, konteksta u kome se ti procesi odvijaju i na koje djeluju na mikro i makro nivoima, uključujući mala okruženja kao što su pojedinci, vaspitne grupe, odjeljenja, škole, čitavi obrazovni sistemi i društvo u širem kontekstu. Stoga, njihova funkcija (Hitchcock & Hughes, 1995) može se posmatrati iz perspektive vrijednosti za proširivanje i sistematizovanje teorijsko-aplikativnih znanja, dubljeg i sveobuhvatnijeg razumijevanja vaspitno-obrazovnih procesa, generisanju novih pitanja i problema vezanih za podučavanje i učenje. Takva istraživanja mogu dodatno ispitivati i testirati postavljene hipoteze, teorije i objašnjenja pedagoških fenomena, davati osnov za praćenje i procjenjivanje efekata primjene kurikuluma i realizacije različitih metodičkih pristupa kroz studije evaluacije, praćenja, te davati osnov za istraživanje kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa i obrazovnih politika šire posmatrano (Hitchcock & Huges, 1995).

METOD RADA

Cilj ovog istraživanja bio je da se ustanove i kritički sagledaju metodološki pristupi i sadržajno-problemske orijentacije metodičkih istraživanja u naučno-stručnim časopisima *Nova škola* i *Naša škola* u Republici Srpskoj (BiH) u periodu od 2013. do 2022. godine, te da se na temelju toga identifikuju ključne implikacije u razvoju metodike – pedagoške naučne discipline i nastavne prakse. Priroda istraživanog problema zahtijevala je uvažavanje dviju istraživačkih paradigmi koje su u komplementarnom odnosu – kvantitativne i kvalitativne. „Različitošću se oplodava ne samo metodologija, već naučna misao u cjelini“ (Savićević, 1996, str. 113). U istraživanju je primijenjena metoda teorijske analize i sinteze, te u okviru nje tehnika

analize sadržaja. Ovu tehniku je opravdano kvalifikovati kao kvantitativnu i kvalitativnu, jer analiza sadržaja podrazumijeva „kvalitativno prikupljanje podataka i kvantitativnu analizu podataka“ (Fajgelj, 2007, str. 383). Konačni cilj kvalitativne analize je „sistematizacija empirijskog materijala odnosno pretvaranje opažene pojave u naučnu činjenicu ili podatak koji se izražava u kvalitativnoj formi (Halmi, 2005, str. 379). U analizi sadržaja bitno je ustanoviti i učestalost jedinica analize sadržaja, njenih kategorija i modaliteta (Stamatović, 2022). U fokusu našeg proučavanja su dvije jedinice analize sadržaja. U okviru prve jedinice analize sadržaja definisane su dvije, a u okviru druge jedinice četiri kategorije:

- metodološki pristupi u metodičkim istraživanjima (1. vrste istraživanja i 2. metode (dizajn) istraživanja) i
- sadržajno-problemske orijentacije u metodičkim istraživanjima (1. metodička oblast u okviru koje je realizovano istraživanje, 2. uzrast učenika na koji se odnosi istraživanje, 3. problemi koji su elaborirani u radu i 4. eksplicirana aplikativna vrijednost metodičkih istraživanja).

U istraživanju je korišten instrument *Protokol analize metodoloških pristupa i sadržajno-problemskih orijentacija metodičkih istraživanja*, a konstruisan je za potrebe ovog rada. Osnovni skup istraživanja činili su svi radovi objavljeni u pedagoškim časopisima Nova škola i Naša škola u Republici Srpskoj (BiH) u periodu od 2013. do 2022. godine. Uzorkom istraživanja (N = 115) obuhvaćeni su radovi u kojima su elaborirani isključivo metodički problemi.

REZULTATI I DISKUSIJA

U narednim podnaslovima prikazujemo rezultate teorijske analize metodoloških pristupa i sadržajno-problemskih orijentacija u metodičkim istraživanjima u pedagoškoj periodici od 2013. do 2022. godine. Prije analize i interpretacije dobijenih nalaza dajemo pregled broja radova po brojevima časopisa Nova škola i Naša škola, te broja metodičkih radova u okviru svakog izdanja i ukupno. Takođe, prikazujemo ukupan broj radova u oba časopisa te broj i procenat radova u kojima dominiraju metodička istraživanja.

Tabela 1. Broj metodičkih radova u časopisima Nova škola i Naša škola od 2013. do 2022. godine. u odnosu na ukupan broj radova

Table 1. The number of methodical articles in the journals Nova škola and Naša škola from 2013 to 2022 in relation to the total number of articles

| Godina | Brojevi časopisa | Nova škola | | | Naša škola | |
|--------|------------------|--------------------|------------------------|------------------|--------------------|------------------------|
| | | Ukupan broj radova | Broj metodičkih radova | Brojevi časopisa | Ukupan broj radova | Broj metodičkih radova |
| 2013. | VIII(1) | 24 | 10 | 2(1) | 5 | 1 |
| | VIII(2) | 13 | 5 | 2(2) | 5 | 1 |
| 2014. | IX(1) | 16 | 8 | 3(1) | 6 | 2 |
| | IX(2) | 13 | 6 | | | |
| 2015. | X(1) | 11 | 2 | 4(1) | 7 | 5 |
| | X(2) | 8 | 3 | 4(2) | 9 | 2 |
| 2016. | XI(1) | 29 | 9 | 5(1-2) | 9 | 3 |
| | XI(2) | 16 | 5 | | | |
| 2017. | XII(1) | 24 | 9 | 6(1-2) | 9 | 2 |
| | XII(2) | 9 | 6 | 6(3-4) | 7 | 0 |

Tabela 1. nastavak**Table 1. continuation**

| Godina | Brojevi časopisa | Nova škola | | | Naša škola | |
|--|------------------|--------------------|--|------------------|---|------------------------|
| | | Ukupan broj radova | Broj metodičkih radova | Brojevi časopisa | Ukupan broj radova | Broj metodičkih radova |
| 2018. | XIII(1) | 18 | 5 | 7 (1) | 5 | 1 |
| | XIII(2) | 8 | | 7 (2) | 8 | 5 |
| 2019. | XIV(1) | 8 | 2 | 8 (1) | 7 | 2 |
| | | | | 8 (2) | 6 | 0 |
| 2020. | XV(1) | 6 | 3 | 9 (1) | 4 | 1 |
| | | | | 9 (2) | 7 | 4 |
| 2021. | XVI(1) | 5 | 3 | 10 (1) | 5 | 1 |
| | | | | 10 (2) | 6 | 3 |
| 2022. | XVII (1) | 5 | 2 | 11 (1) | 7 | 1 |
| | | | | 11 (2) | 9 | 3 |
| | | 213 | 78 | | 121 | 37 |
| Ukupan broj radova časopisima Nova škola i Naša škola: 334 | | | Broj metodičkih radova u oba časopisa: 115 | | Procenat metodičkih radova u oba časopisa: 34,43% | |

Prema podacima u Tabeli 1. u periodu od 2013. do 2022. godine u časopisima Nova škola i Naša škola objavljena su 334 rada, od čega su u trećini ($N = 115$ ili 34,43%) radova elaborirani problemi metode. To je relativno velik broj radova u odnosu na preostale dvije trećine radova kojima su obuhvaćena istraživačka pitanja iz svih ostalih pedagoških naučnih disciplina. S obzirom na to da cilj istraživanja nije bio komparacija radova u navedena dva časopisa nego sumativna analiza metodoloških pristupa i sadržajno-problemskih orijentacija u metodičkim istraživanjima, u narednim tabelama biće prikazani ukupni rezultati po kategorijama svake jedinice analize sadržaja.

Metodološki pristupi u metodičkim istraživanjima

Pedagoška istraživanja moguće je ravnopravno po različitim kriterijima: naučni, metodološki, vremenski, organizacioni sl. Metodolozi ističu da je neprihvatljiva podjela istraživanja u kategorije koje se međusobno suprotstavljaju: empirijska i teorijska, kvantitativna i kvalitativna, fundamentalna i operativna i slično. Navedena istraživanja su najčešće komplementarna, međusobno su uslovljena i povezana (Bandur i Potkonjak, 1999). U ovom istraživanju uvažene su prethodno navedene činjenice, te podjela istraživanja na empirijska, teorijska nije stroga i isključiva. Svako empirijsko istraživanje podrazumijeva i prethodno studiozno teorijsko proučavanje problema. Zauzvrat razvijena teorija mora biti zasnovana na prethodnim empirijskim istraživanjima prakse (Ponomarenko et al., 2016). „Teorijska istraživanja nemaju epistemološku vrednost, ako se ne oslanjaju na empirijska istraživanja, kao ni što se ova druga ne mogu ni organizovati bez oslanjanja na teorijska pedagoška saznanja“ (Florić i Ninković, 2021, str. 42).

Tabela 2. Vrste metodičkih istraživanja u pedagoškoj periodici od 2013. do 2022. godine**Table 2.** Types of methodical research in pedagogical periodicals from 2013 to 2022

| Vrste istraživanja | N | % |
|--|------------|------------|
| Originalni naučni radovi (empirijska istraživanja)istraživanje | 40 | 34.78 |
| Pregledni naučni radovi (teorijska proučavanja) | 47 | 40.87 |
| Stručni radovi (empirijska istraživanja i teorijska proučavanja) | 28 | 24.35 |
| Ukupno | 115 | 100 |

U okviru prve kategorije jedinice analize sadržaja metodološki pristupi u metodičkim istraživanjima nastojali smo rasvijetliti koja je dominantna vrsta metodičkih istraživanja u pedagoškoj periodici u periodu od 2013. do 2022. godine. Prema rezultatima u Tabeli 2., najveći broj je teorijskih naučnih proučavanja i istraživanja (N = 47 ili 40.87%). Radovi u kojima dominiraju teorijska istraživanja u navedenim časopisima svrstani su u kategoriju preglednih naučnih radova. Ovi radovi imaju poseban značaj u pedagoškoj periodici jer „osim posvećenosti određenom problemu, istraživačkom iskustvu i naučnom doprinosu, zahtevaju sposobnost istraživača za kritičku analizu, široku i duboku informisanost o datom problemu (upoznatost sa istorijom razvoja problema, sa aktuelnim teorijskim i metodološkim pristupima i rezultatima istraživanja), kao i spremnost da se sopstveni pristup stavi ‚pod lupu‘ “ (Radović, Mihajlović de Oliveira i Todović, 2021, str. 42). Takvi radovi su značajni za identifikaciju novih problema istraživanja.

Broj empirijskih istraživanja (N = 40 ili 34.78%) u proučavanoj pedagoškoj periodici je nešto manji u odnosu na teorijska proučavanja. Takvi radovi u pedagoškoj periodici pretežno su kategorisani kao originalni naučni radovi, a nešto rjeđe kao kratki naučni radovi ili prethodna saopštenja. Svaki originalni naučni rad mora sadržavati elemente originalnosti ili prikazati originalne rezultate istraživanja i tako doprinijeti bogaćenju sistema naučnih saznanja (Zelenika, 2000). I pregledni i originalni metodički naučni radovi su značajni kako za naučni razvoj metodika određenih nastavnih predmeta tako i za unapređivanje i inoviranje nastavne prakse. Međutim, vrijednost ovih radova sagledava se u načinima interpretacije teoretičara, a posebno, praktičara kroz mogućnosti njihove aplikativnosti i efekata koje proizvode u vaspitno-obrazovnom i nastavnom procesu.

Prema pokazateljima u Tabeli 2., u proučavanoj pedagoškoj periodici najmanji je broj stručnih metodičkih radova (N = 28 ili 24.35%). Takve radove ne bismo mogli razvrstati na isključivo teorijske ili empirijske, već su oni u načelu i teorijskog i empirijskog karaktera. Stručni radovi „ne sadrže originalne poglede i rezultate već se u njima obrađuje ono što je već poznato i opisano i njihov temeljni zadatak je interpretiranje već poznatih znanstvenih spoznaja, odnosa i teorija“ (Čendo Mentzinger i Tot, 2020, str. 40). Stručni metodički radovi olakšavaju diseminaciju naučnih istraživanja, popularizaciju i masovnu primjenu metodičkih naučnih saznanja u nastavnoj praksi, čime je moguće doprinijeti njenom unapređivanju i inoviranju. Takvi radovi imaju važnu ulogu u transmisiji egzaktnih naučnih saznanja do nivoa njihove praktične primjene.

Prema prethodnim analizama možemo zaključiti da je u časopisima Nova škola i Naša škola optimalan broj originalnih, preglednih i stručnih metodičkih radova, te da svaka od navedenih kategorija daje svoj doprinos razvoju metodike pojedinih nastavnih predmeta i unapređivanju i inoviranju nastavne prakse.

Druga kategorija u okviru jedinice analize sadržaja metodološki pristupi u metodičkim istraživanjima su metode (dizajn) metodičkih istraživanja u časopisima Naša škola i Nova škola od 2013. do 2022. godine. Zanimalo nas je koje metode istraživanja dominiraju u pedagoškoj periodici u pomenutom periodu. Prema pokazateljima u Tabeli 3 u najvećem broju metodičkih radova korištena je metoda teorijske analize i sinteze (N = 48 ili 41.74%). U trećini metodičkih radova primijenjena je deskriptivna istraživačka metoda (N = 38 ili 33.04%). Značajno je manji broj eksperimentalnih metodičkih

istraživanja (N = 17 ili 14.78%) u odnosu na teorijska proučavanja i deskriptivna istraživanja.

Tabela 3. Metode u metodičkim istraživanja u pedagoškoj periodici od 2013. do 2022. godine
Table 3. Methods in methodical research in pedagogical periodicals form 2013 to 2022

| Metode (dizajn) | N | % |
|---------------------------|------------|------------|
| Deskriptivna metoda | 38 | 33,04 |
| Eksperimentalna metoda | 17 | 14,78 |
| Teorijska analiza sinteza | 48 | 41,74 |
| Akciona „djelatna“ metoda | 2 | 1,74 |
| Komparativna metoda | 2 | 1,74 |
| Ostale | 8 | 6,96 |
| Ukupno | 115 | 100 |

U najvećem broju istraživanja u časopisima Nova škola i Naša škola korištena je metoda teorijske analize i sinteze. Ovaj rezultat je podudaran sa rezultataom u Tabeli 1. u kojoj se može vidjeti da u pedagoškoj periodici od 2013. do 2022. godine dominiraju teorijska proučavanja i istraživanja. U okviru ovog istraživanja nismo se bavili procjenama kvaliteta primjene metode teorijske analize i sinteze, iako u naše vrijeme, može se uočiti, radovi teorijskog karaktera su prezasićeni kvaziraspravama, spekulacijama i proizvoljnim konstrukcijama. Prave teorijske rasprave i analize mogu biti inspirativne ukoliko „sadrže argumentaciju za iznete stavove, predstavljaju duboko poznavanje prirode i suštine vaspitanja“ (Bandur i Potkonjak, 1999, str. 121). Didaktička teorija je polazište i okvir svakog didaktičko-metodičkog istraživanja.

Indikativan je podatak da je u trećini metodičkih istraživanja prikaznih u časopisima Nova škola i Naša škola primijenjena dekriptivna istraživačka metoda te da je značajno češće primjenjivana u odnosu na eksperimentalnu i druge metode. Ova metoda nastala je na temelju pozitivističkih shvatanja „da se vaspitna empirija (praksa vaspitavanja) uzme kao polazište i osnova pedagoškog istraživanja“ (Bandur i Potkonjak, 1999, str. 150). Za razliku od eksperimentalne metode kojoj je cilj da utvrdi postojanje uzročno posljedičnih odnosa među pojavama, cilj deskriptivne metode je opis postojećih činjenica i prikazivanje proučavanih stanja, procesa, događaja, veza i odnosa među pojavama (Stamatović, 2022). Ponekad takva istraživanja mogu imati i razvojno-strateški karakter (Ilić & Jerković, 2017). Primjenom ove metode ostaje se na nivou činjenica i konstatovanja stanja onakvog kakvog jeste. Ekonomičnost ove metode navela je mnoge istraživače da je koriste u istraživanjima za koje nije prikladna (Bihu, 2021). Međutim, manja složenost ove metode u odnosu na eksperimentalnu i druge metode je razlog njene široke primjene. Privlačna je za istraživače početnike, a mogući problemi koji proizilaze iz dizajna uvijek se lako rješavaju uz pomoć iskusnijih istraživača (Bihu, 2021). Pitanje koje se postavlja u kontekstu ove teme je u kojoj mjeri metodička istraživanja u kojima se dominantno primjenjuje deskriptivna metoda mogu doprinijeti razvoju metodike i unapređivanju i inoviranju nastavne prakse. Koji su dometi i perspektive razvoja metodike i nastavne prakse ukoliko samo konstatujemo stanje, ukoliko nema eksperimentalnih provjera novih koncepcija, modela, sistema nastave, metodičkih postupaka, strategija, tehnika učenja i poučavanja, metoda motivisanja učenika, primjene savremenih tehnologija i slično? Mogu li se opisivanjem stanja ostvariti naučno utemeljene promjene u nastavi? Otvaranje novih istraživačkih pitanja i

konstatovanja stanja onakvog kakvo jeste ne može značajno doprinijeti razvoju metodike i nastavne prakse. Takva saznanja su često deklarativna i osnova su za dalja i studioznija istraživanja kojima će u fokusu biti produbljivanje sistema metodičkih saznanja i progresivno mijenjanje nastavne stvarnosti.

Prema pokazateljima u Tabeli 3. primjena eksperimentalnog metoda (14.78%) je zapostavljena u odnosu na metodu analize i sinteze (41.74%) i deskriptivnu metodu (33.04%). U prethodnom istraživanju (Ilić i Jerković, 2015) na reprezentativnom uzorku (N = 147) naučnih radova (monografija, naučnih članaka, doktorskih disertacija i magistarskih radova) ustanovljeno je da je eksperiment primijenjen u statistički značajno manjem broju takvih projekata u Republici Srpskoj u odnosu na frekvencije korištenja ostalih istraživačkih metoda. Autori su upozorili na zapostavljenost eksperimenta u istraživačkim projektima, kao i na neispunjavanje ključnih kriterija metametodološke evaluacije izvedenih eksperimenata. „Zapostavljenost eksperimenta nesumnjivo ima negativne posljedice u razvoju sistema naučnih pedagoških spoznaja, inoviranju nastave, te u unapređivanju obrazovno-vaspitnog procesa“ (Ilić & Jerković, 2017, str. 120). Eksperiment kao i druge metode ima svoje prednosti, ali i ograničenja. Uspješnost eksperimenta u metodičkim istraživanjima u načelu će zavisiti od „napora i umješnosti istraživača da obezbijedi potrebne uslove, da odabere najadekvatniji model, da uspješno sprovede odgovarajuću eksperimentalnu proceduru, od njegove spremnosti da prevlada teškoće koje prate eksperimentisanje u ovoj oblasti, a koje su uslovljene složenošću pedagoških pojava, kao i drugim njihovim karakteristikama“ (Kocić, 1981, str. 143). U ovom istraživanju nije se fokusiralo na produbljivanje analizu ostvarenosti kriterija eksperimentalnih istraživanja, već na zastupljenost ove metode u odnosu na druge metode u pedagoškoj periodici. Dobijeni podaci su indikativni i ukazuju na potrebu češćeg organizovanja eksperimentalnih istraživanja s ciljem intenzivnijeg razvoja metodika različitih nastavnih predmeta i unapređivanja nastavne prakse.

Akciona „djelatna“ metoda je u metodičkim istraživanjima, prema podacima u Tabeli 3. je izraženo zapostavljena. Od 115 metodičkih naučnih i stručnih radova akciona ili „djelatna“ metoda primijenjena je u samo dva istraživanja što je 1.74% od ukupnog broja metodičkih istraživanja u Republici Srpskoj u periodu od 2013. do 2022. godine. Za razliku od eksperimentalnih istraživanja u kojima istraživači po svaku cijenu nastoje da kontrolišu parazitarne varijable, u akcionim istraživanjima obezbjeđuje se prirodnost nastavnih situacija za provjere efikasnosti metodičkih koncepcija postupaka, strategija, tehnika, modela i slično (Bandur i Potkonjak, 1999). Uzimajući u obzir navedenu prednost akcionih istraživanja u odnosu na eksperimentalna, bilo bi korisno da se poveća broj akcionih metodičkih istraživanja i tako doprinese razvoju nauke i unapređivanju prakse. Zanimljivo je i procenat radova (1.74%) u kojem je primijenjena komparativna metoda.

Sadržajno-problemske orijentacije u metodičkim istraživanjima

Prva kategorija u okviru druge jedinice analize sadržaja sadržajno-problemske orijentacije u metodičkim istraživanjima je metodička oblast u okviru koje je realizovano istraživanje. U Tabeli 4. dat je pregled metodika u okviru kojih su realizovana istraživanja u časopisima Nova škola i Naša škola u periodu od 2013. do 2022. godine. Prema pokazateljima u tabeli, u više od polovine radova (53.91%) elaborirani su problemi istraživanja iz metodike nastave prirode i društva, metodike nastave

matematike, metodike nastave likovne kulture te metodike nastave srpskog jezika/metodike nastave početnog čitanja i pisanja. Trećina radova (38.6%) sadrži rezultate istraživanja iz područja metodike nastave fizičkog vaspitanja, metodike nastave stranih jezika (engleski/latinski), metodike nastave muzičkog vaspitanja, metodike nastave univerzitetskih predmeta i metodike nastave informatike. Najmanji je procenat radova (7.83%) iz područja metodika nastave geografije, fizike, građanskog obrazovanja i metodike razvoja govora. Ni ovaj procenat nije zanemarljiv ako se uzme u obzir da iz područja mnogih metodika nastave u osnovnoj i srednjoj školi (npr. metodike nastave: biologije, hemije, istorije, filozofije i drugih) i metodika vaspitno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama nisu uopšte realizovana istraživanja u pomenutoj pedagoškoj periodici.

Tabela 4. Metodička oblast u okviru koje je realizovano istraživanje

Table 4. Methodical field in which the research was conducted

| Metodike u okviru kojih su realizovana istraživanja | N | % |
|---|----------|----------|
| Metodika nastave prirode i društva/Prirode/ Društva | 19 | 16.52 |
| Metodika nastave matematike | 15 | 13.04 |
| Metodika nastave likovne kulture | 15 | 13.04 |
| Metodika nastave srpskog jezika/Metodika nastave početnog čitanja i pisanja | 13 | 11.30 |
| Metodika nastave fizičkog vaspitanja | 11 | 9.57 |
| Metodika nastave stranih jezika (engleski/latinski) | 11 | 9.57 |
| Metodika nastave muzičkog vaspitanja | 9 | 7.83 |
| Metodika nastave univerzitetskih predmeta | 7 | 6.09 |
| Metodika nastave informatike | 6 | 5.22 |
| Metodika nastave geografije | 3 | 2.61 |
| Metodika nastave fizike | 2 | 1.74 |
| Metodika nastave građanskog obrazovanja | 2 | 1.74 |
| Metodika razvoja govora | 2 | 1.74 |
| Ukupno | 115 | 100 |

Prema pokazateljima u tabeli najveći broj istraživanja je realizovan u iz oblasti metodike nastave prirode i društva (16.52%). Sadržaji nastave prirode i društva/moje okoline su prikladni su za primjenu većine inovativnih nastavnih sistema (individualizovana, programirana, kompjuterizovana, responsibilna, egzemplarna, interaktivna, problemska, projektna nastava...), pa su često predmet istraživanja procjene nastavnika o efikasnosti primjene pomenutih modela u nastavi prirode i društva ili rjeđe provjere efekata didaktički utemeljenih i eksperimentalno verifikovanih inovativnih nastavnih sistema u nastavi prirode i društva. Slično možemo konstatovati i za metodiku nastave matematike (13.04%). U nastavi prirodno-naučnih grupa predmeta moguće je primjenjivati pomenute nastavne sisteme, a tako i istraživati njihove obrazovne i vaspitne efekte, varijante, kompetencije nastavnika za njihovu primjenu i slično. Prema ovom istraživanju metodike prirodno-naučnih grupa predmeta nisu jednako u fokusu istraživača. Izdvajaju se metodika nastave prirode i društva i metodika nastave matematike, dok je mali procenat istraživanja iz područja metodike fizike (1.74%) i metodike nastave geografije (2.61%). Iz područja ostalih metodika iz ove grupe (npr. metodika nastave hemije, metodika nastave biologije) nisu identifikovana istraživanja u proučavanoj pedagoškoj periodici.

Zanimljiv je podatak da je oko 10% metodičkih istraživanja realizovano u području metodike fizičkog vaspitanja te da su fokusu tih istraživanja pretežno sposobnosti učenika u nastavi fizičkog vaspitanja, a rijetko inovativni metodički pristupi. Uzimajući u obzir cjelinu podataka prikazanih u Tabeli 4., može se uočiti da dominiraju istraživanja iz područja metodika razredne nastave, a da su zapostavljena istraživanja iz metodika predmetne nastave i metodika predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Nešto više u fokusu interesovanja istraživača su pitanja metodike nastave stranih jezika (engleski/latinski) (9.57%) i metodike nastave informatike (5.22%). Zanimljivo je i broj istraživanja iz metodike nastave građanskog obrazovanja (1.74%), što je i razumljivo jer je riječ o novijoj interdisciplinarno zasnovanoj pedagoškoj naučnoj disciplini koja je konstituisana prije nešto više od decenije (Ilić, 2012b).

Prema pokazateljima u Tabeli 5. više od polovine metodičkih istraživanja realizovano je na uzorku učenika osnovnoškolskog uzrasta (N = 64 ili 55.65%). U 8 istraživanja ili 6.96% ispitanici su bili djeca predškolskog, ali i djeca osnovnoškolskog uzrasta. U 27 metodičkih istraživanja ili (23.48%) uzorak su činili svi ostali ispitanici (djeca predškolskog uzrasta, srednjoškolskog uzrasta i studenti). U 16 istraživanja ili 13.91% uzorak su činili nastavnici i roditelji, kao i udžbenici i drugi sadržaji.

Tabela 5. Uzrasti djece/ učenika koji su obuhvaćeni uzorkom metodičkih istraživanja
Tabela 5. The ages of children/students included in the sample of methodical research

| Uzrast | N | (%) |
|------------------------------|------------|------------|
| Predškolski | 7 | 6.09 |
| Predškolski i osnovnoškolski | 8 | 6.96 |
| Osnovnoškolski | 64 | 55.65 |
| Srednjoškolski | 13 | 11.30 |
| Univerzitetski | 7 | 6.09 |
| Ostalo | 16 | 13.91 |
| Ukupno | 115 | 100 |

Dva su moguća razloga najvećeg broja istraživanja iz područja metodika osnovnoškolske nastave i najveće obuhvaćenosti učenika osnovnoškolskog uzrasta uzorkom metodičkih istraživanja. Prvi razlog je psihološko-gnoseološki, a proizilazi iz saznavnih i razvojnih mogućnosti učenika tog uzrasta, posebno učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. Učenici tog uzrasta usvajaju elementarna znanja o prirodi, društvenoj stvarnosti i umjetnosti. Nastavni sadržaji nastaju didaktičko-metodičkom transformacijom naučnih saznanja. Što su učenici mlađi, didaktičko-metodičko prilagođavanje naučnih saznanja razvojnim mogućnostima učenika je veće. Na srednjoškolskom i studentskom uzrastu takvo prilagođavanje naučnih saznanja je u manjoj mjeri potrebno i otud je manji procenat istraživanja na tom uzrastu. Na predškolskom uzrastu djece ne zahtijeva se definisanje pojmova, već njihovo kontekstualno usvajanje kroz igru i igrolike aktivnosti. Drugi razlog je kadrovske prirode. Najtemeljnije metodičko znanje studenti stiču na učiteljskim fakultetima (nekada srednjim učiteljskim školama i pedagoškim akademijama), gdje se budući učitelji pripremaju za izvođenje nastave najmanje šest metodika, koje pohađaju najmanje po dva semestra (u prosjeku dva časa predavanja i 2 časa vježbi sedmično). Metodičkom obrazovanju prethodilo je temeljno pedagoško-psihološko i didaktičko obrazovanje. Iz tih kadrova se profilišu metodičari istraživači koji se bave istraživanjem problema u

području metodike razredne nastave i otud najveći broj radova iz metodika razredne nastave, što se može vidjeti u Tabeli 4. U vezi sa tim, najveći je i broj učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta koji su obuhvaćeni uzorkom metodičkih istraživanja (Tabela 5). Eksperimentalna verifikacija razvijajuće nastave koju je prvo sprovodio istraživački tim Zankova, kasnije istraživački tim Eljkonjina i Davidova ostvarena je na temeljima metodike razredne nastave matematike (Davidov, 1995). Neki od inovativnih nastavnih sistema i njihovih varijanti na našim prostorima eksperimentalno su verifikovani u razrednoj nastavi: nastava različitih nivoa složenosti (Ilić, 1998), inkluzivna nastava (Ilić, 2012a), individualno planirana nastava (Jerković, 2023). Nastavnici predmetne nastave na prostoru BiH su značajno manje pedagoško-psihološki i didaktičko-metodički obrazovani u odnosu na nastavnike razredne nastave. U fokusu metodika predmetne srednjoškolske nastave dominira scientistički pristup, a ne usmjerenost na metodičko prilagođavanje i modelovanje nastave.

Tabela 6. Dominirajući istraživački problemi u pedagoškoj periodici od 2013. do 2022. godine
Table 6. The prevailing research problems in pedagogical periodicals from 2013 to 2022

| Istraživački problemi kao sadržajne kategorije |
|--|
| Primjena nastavnih pristupa, metoda i modela |
| Nastavni sadržaji |
| Razvijanje sposobnosti kroz nastavu |
| Stavovi i preferencije učesnika vaspitno-obrazovnog procesa |
| Primjena informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavnom procesu |
| Primjena specifičnih programa i projekata u nastavnom procesu |
| Problemi visokoškolske metodike i cjeloživotnog učenja |
| Interkulturalnost u nastavi |
| Ostalo |

Druga kategorija u okviru jedinice analize sadržaja sadržajno-problemske orijentacije je dominirajući istraživački problemi elaborirani u časopisima Nova škola i Naša škola od 2013. do 2022. godine (Tabela 6.). Kako bi se došlo do kategorija kojima se mogu opisati sadržaji prema kojima su usmjerena istraživanja i koji su postavljeni kao problem i predmet metodičkih istraživanja, pristupilo se otvorenom kodiranju (Punch, 1998, str. 206), te se putem induktivne analize (Hatch, 2002) tragalo za sličnostima među sadržajima u uzorkovanim radovima, što je poslužilo kao osnov za formiranje tematskih kategorija koje su mnogo više generalizovane i omogućavaju deskripciju. Analiza je obuhvatila sve radove, te se prilikom prvog čitanja i otvorenog kodiranja, oni nisu posebno stratifikovali u odnosu na vrste istraživanja, karakter primjenjivanih istraživačkih metoda, metodičku oblast i uzrast na koji su se odnosili. Iskristalisalo se nekoliko sadržajnih, odnosno, tematskih, kategorija koje su prisutne u više radova: a) *primjena nastavnih pristupa, metoda i modela*; b) *nastavni sadržaji*; c) *razvijanje sposobnosti kroz nastavu*; d) *stavovi i preferencije učesnika vaspitno-obrazovnog procesa*; e) *primjena informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavnom procesu*; f) *primjena specifičnih programa i projekata u nastavnom procesu*; g) *problemi visokoškolske metodike i cjeloživotnog učenja*. Izdvojena je posebna kategorija *Interkulturalnost u nastavi* u koju su smješteni sadržaji koje su autori rjeđe istraživali i predstavljali u svojim radovima, dok su se neki sadržaji pojavili samo jednom u ukupnom uzorku.

Sadržajna kategorija *Primjena nastavnih pristupa, metoda i modela*, koja je po najučestalija po sličnosti sadržaja, odnosno, problema istraživanja koje autori predstavljaju u svojim radovima, izdvajaju se sljedeće teme. U okviru nastavnih sistema, opisuju se i istražuju na teorijskom i empirijskom nivou različiti didaktičko-metodički problemi koji se odnose na razvijajuću, iskustvenu, problemsku, projektnu i ambijentalnu nastavu, diferenciranu i individualizovanu nastavu u okviru određene metodičke oblasti u nastavnom procesu. Dalje, istražuje se tematika aktivnog i interaktivnog učenja u nastavi, te istraživačkih aktivnosti učenika, odnosno, primjena projektnog istraživanja učenika u nastavi. Istraživanja se usmjeravaju i ka specifičnostima nastavnih metoda u okviru pojedinih nastavnih predmeta, uglavnom u nastavi stranih jezika (na primjer, nastave latinskog i engleskog jezika).

Kada je u pitanju sadržajna kategorija *Nastavni sadržaji*, kroz teorijsko promišljanje i empirijsko istraživanje obrađuje se tematika položaja i zastupljenosti različitih nastavnih sadržaja u nastavnom procesu (kao što su: sadržaji vezani za pravopis, za muzičke pjesme), kao i pitanje modelovanje nastavnih sadržaja (gdje su najučestaliji sadržaji iz nastavnog predmeta matematika, ali se pojavljuju i istorijski sadržaji). U nekoliko radova, predstavljaju se analize nastavnih sadržaja u nastavnim planovima i programima (kurikularna oblast pravopisa maternjeg jezika), kao i udžbenicima uglavnom na osnovnoškolskom nivou (na primjer, u udžbeniku sprskog jezika, prirode i društva, fizike, matematike) kroz sagledavanje mogućnosti da se oni primijene u različitim inovativnim nastavnim sistemima.

Razvijanje sposobnosti kroz nastavu, sadržajna kategorija koja je nešto manje učestala po pojavi u radovima kao problem i cilj istraživanja, ali se u najvećoj mjeri ističe u oblasti nastavne umjetničkih predmeta (razvoj emocija, razvoj percepcije lijepog i estetske procjene učenika, preciznost izvođenja muzike iz notnog teksta, razvoj kreativnosti). U ovoj kategoriji je primjetno nešto češće usmjeravanje istraživačkog problema ka sadržajima koji se odnose na predškolski uzrast, i to na: razvoj govora i govornog izražavanja, razvoj ekološke svijesti djece i logičko-misaonih procesa (značajnih za razvoj verbalnog rasuđivanja, vizuelno-prostorne percepcije, vizuelnog pamćenja, panje, sposobnosti analize i sinteze i sposobnost grafičke simbolizacije) na predškolskom uzrastu. Rijetko se pojavljuju kao istraživački predmet sljedeći sadržaji koji se odnose na osnovnoškolski uzrast: razvoj motoričkih sposobnosti kretanja, brzine i agilnosti učenika mlađeg školskog uzrasta u nastavi fizičkog vaspitanja, podsticanje prosocijalnosti kroz emocionalnu empatičnost i altruizma u vjerskoj nastavi i građanskom vaspitanju, te uticaj na motivaciju učenika u nastavi.

Stavovi, mišljenje i preferencije učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, predstavlja manje učestalu tematiku metodičkih istraživanja, ali se uglavnom servej istraživanja odnose na učenike, prosvjetne radnike (učitelje) i studente. Usmjerenost ovih istraživanja je ka temama kao što su: stavovi o izvanučioničkoj nastavi; stavovi prema nastavnim sadržajima (na primjer, nastave matematike u visokom obrazovanju); stavovi o primjeni novih tehnologija u nastavnom procesu; stavovi studenata prema samoefikasnosti u nastavnom procesu; preferencije prema nastavnom predmetu i integraciji sa drugim predmetima.

Primjena informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavnom procesu, kao sadržajna kategorija, pojavljuje se u nekoliko metodičkih istraživanja. Tematika primjene određenih platformi za učenje, simulacija i aplikacija uglavnom je usmjerena

ka predmetnoj nastavi prirodnih nauka (biologije, geografije, fizike), umjetničkih predmeta (nastava muzičke kulture) i nastavi stranih jezika.

Još jedna sadržajna kategorija, koja se pojavljuje u nekoliko metodičkih istraživanja je *primjena specifičnih programa i projekata u nastavnom procesu*. U predškolskoj metodici, predstavljena je primjena programa NTC, dok se u metodici koja se odnosi na razrednu i predmetnu nastavu, predstavljaju efekti primjene inovativnih nastavnih modela kao što su Eljkonjinov model opismenjavanja, primjena umjetnosti u obrazovnom procesu (drame i muzikalne terapije), primjena interdisciplinarnog problemskog pristupa u nastavi matematike.

Problemi visokoškolske metodike i cjeloživotnog učenja, kao sadržajna kategorija, obuhvata sadržaje metodičkih istraživanja koja se usmjeravaju ka inicijalnom obrazovanju budućih prosvjetnih radnika i mogućnostima razvoja profesionalnih metodičkih kompetencija. Teme, šarolike po svom sadržaju, koje se istražuju, vezane su za: opštemetodičko obrazovanje u visokom obrazovanju (uloga metodike kao nastavnog sadržaja i nedostaci univerzitetskih programa tokom inicijalnog obrazovanja budućeg kadra); specifične metodičke oblasti (na primjer, metodičko-matematičko obrazovanje studenata); aspekte praktične metodičke osposobljenosti studenata; za pojedinačne nastavne sadržaje u visokoškolskoj metodici (na primjer, u oblasti nastave prevodenja). U okviru ove kategorije izdvojena je i istraživačka tema koja se odnosi na pitanje neuroedukacije u stručnom usavršavanju učitelja.

Interkulturalnost u nastavi se sadržajno pojavljuje u dva metodička istraživanja nastave stranih jezika i muzičkog obrazovanja, i to kao kultura kao nastavni sadržaj i interkulturalne teme povoljne za organizovanje nastavnog procesa. U ovu kategoriju dodat je i istraživački problem koji se usmjerio ka komparativnoj analizi nastavnih procesa u dva društveno-kulturološka konteksta (nastavni sistem u Japanu i Republici Srpskoj).

Sljedeći sadržaji se pojavljuju jednom u metodičkim istraživanjima: školski prostor i različiti ambijenti za učenje, praćenje i vrednovanje rezultata rada učenika i akciona istraživanja u nastavi.

Treća kategorija u okviru jedinice analize sadržaja sadržajno-problemske orijentacije je eksplicitnost praktičnih implikacija u časopisima *Nova škola* i *Naša škola* od 2013. do 2022. godine. U savremenim didaktičko-metodičkim istraživanjima neizostavna je eksplicitnost praktičnih implikacija rezultata istraživanja u nastavnoj praksi kao i njihove diseminacije. U Tabeli 7 možemo vidjeti da više 90% metodičkih radova u proučavanoj pedagoškoj periodici uopšte nema ili djelimično ima istaknute mogućnosti primjene rezultata istraživanja. U prethodnom istraživanju naučne utemeljenosti eksperimentalnih istraživanja na reprezentativnom uzorku, ustanovljeno je da u većem broju naučnih radova (oko 60%) nisu bile istaknute praktične implikacije istraživanja (Ilić i Jerković, 2015). „Konačni cilj istraživanja nisu „naučna saznanja, radi naučnih saznanja“, već unapređivanje nastavne i obrazovno-vaspitne djelatnosti“ (Ilić i Jerković, 2015, str. 480-481). Postavlja se pitanje smisla didaktičko-metodičkih istraživanja u kojima se ne eksplicitiraju mogućnosti primjene i diseminacije rezultata istraživanja. U našem istraživanju je ustanovljeno da je zanemarljiv broj radova (N = 9 ili 7.83%) u kojima su studiozno eksplicitirane praktične implikacije istraživanja.

Tabela 7. Praktične implikacije metodičkih istraživanja u pedagoškoj periodici od 2013. do 2022. godine

Table 7. Practical implications of methodical research in pedagogical periodicals from 2013 to 2022

| Praktične implikacije metodičkih istraživanja | N | % |
|--|----------|----------|
| Eksplicirane | 9 | 7.83 |
| Djelimično eksplicirane | 45 | 39.13 |
| Nisu eksplicirane | 61 | 53.04 |
| Ukupno | 115 | 100 |

Iako u „strogo“ naučnim istraživanjima nije nužno navoditi praktične implikacije istraživanja (Bandur i Potkonjak, 1999), u metodičkim istraživanjima je to izuzetno značajno jer su ona direktno vezana za vaspitno-obrazovni proces u pedagoškoj ustanovi i usmjerena su na njegovo unapređivanje. To ne znači da ovim istraživanjima treba osporavati naučnu vrijednost ukoliko oni ispunjavaju neophodne metodološke zahtjeve i ukoliko ih sprovode kompetentni istraživači (iz naučnih ustanova, istraživački timovi, pa i pojedinci iz škola – nastavnici i stručni saradnici).

ZAKLJUČCI

Uzimajući u obzir cjelinu rezultata istraživanja pedagoške periodike u periodu od 2013. do 2022. godine u Republici Srpskoj (BiH) možemo zaključiti da su u trećini radova elaborirani metodički problemi, što ukazuje na perspektive razvoja metodika nastave u osnovnoj i srednjoj školi, te metodike vaspitno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama. Istraživanja u pedagoškoj periodici su temeljena isključivo na kvantitativnoj istraživačkoj paradigmi. Kvalitativna istraživanja su zapostavljena. Metodološki zasnovana kombinovana primjena kvantitativnih i kvalitativnih pristupa metodičkim istraživanjima omogućila bi prikupljanje naučno pouzdanijih rezultata, potpunije razumijevanje istraživane pojave, a samim tim i izvođenje trajnije vrijednih naučnih generalizacija. U istraživanjima su dominantno primijenjivane metoda teorijske analize i sinteze i deskriptivna metoda, a zapostavljena su eksperimentalna istraživanja i akciona istraživanja. Zapostavljenost eksperimenta i akcionih istraživanja ima negativne posljedice ne samo na razvoj sistema naučnih saznanja metodike, nego i na unapređivanje nastave i vaspitno-obrazovnog procesa. Ovaj zaključak implicira potrebe organizovanja eksperimentalnih i akcionih istraživanja kojima bi bio cilj verifikacija novih koncepcija, strategija, sistema, modela i tehnika nastavnog i vaspitno-obrazovnog rada. Najveći broj istraživanja je realizovan u okviru metodika razredne nastave. U fokusu interesovanja istraživača su pretežno učenici u nastavi osnovne škole. Razlozi takvih opredjeljenja su psihološko-saznajne i kadrovske prirode. Zanimljivo je broj radova u kojima su eksplicirane praktične implikacije istraživanja, što zatvara polje djelovanja nauke na vaspitno-obrazovnu praksu.

Ovo istraživanje ima i određena ograničenja:

- u istraživanju nije bio fokus na analizi rezultata, efekata i zaključaka istraživanja,
- nije preispitivana teorijska, niti metodološka utemeljenost istraživanja koji su činili uzorak,
- nisu identifikovana moguća metodološka ograničenja i prepreke koje su uticale na istraživački proces i pouzdanost rezultata.

Naredna istraživanja bilo bi korisno usmjeriti na studiozniju analizu teorijske utemeljenosti i metodološke adekvatnosti istraživanja. Takvim metametodološkim evaluacijama nužno bi prethodila identifikacija naučno utemeljenih kriterija analize konkretne vrste, metoda ili dizajna istraživanja. Uvažavanjem takvih kriterija povećala bi se egzaktnost metodičkih istraživanja, a umanjilo se produkovanje kvazinaučnih metodičkih saznanja. Dalje, širenje istraživačke paradigme sa dominacije kvantitativnih, odnosno, pozitivistički orijentisanih istraživanja na veće uključivanje mješovitih i kvalitativnih istraživanja, omogućilo bi postavljanje novih istraživačkih pitanja i sagledavanje vaspitno-obrazovnog i nastavnog procesa u njihovoj autentičnosti posebno u konstruktivistički zasnovanom podučavanju i učenju u autentičnim procesima i aktivnostima, kao i autentičnim okruženjima učenja (Herrington & Herrington, 2006), usmjeravanju na aktivno učestvovanje djece, učenika i studenata u ko-konstrukciji sistema znanja, te naglašavanju značaja refleksivnosti praktičara. Stoga, istraživanja poput studije slučaja, akcionih istraživanja, etnografskih studija i studija posmatranja, razvojnih studija, intervjuisanja učesnika i fokus grupa, analize pedagoške dokumentacije, evaluacija i drugih (Hatch, 2002; Hitchcock & Hughes, 1995; Norton, 2009), te kombinovanje istraživačkih pristupa, metoda i interpretativnih praksi u pravcu sve veće primjene triangulacije, imaju svoje mjesto u budućim metodičkim istraživanjima, što bi vodilo ka raznovrsnijim teorijskim i aplikativnim znanjima iz oblasti metodika vaspitno-obrazovnog rada na različitim nivoima sistema obrazovanja.

LITERATURA

- Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Bihu, R. (2021). Questionnaire survey methodology in educational and Social science studies. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 9(3), 40-60. <http://dx.doi.org/10.37745/ijqqr.13>
- Čendo Mentzinger, T. i Tot, M. (2020). *Metodologija istraživačkog rada za stručne studije*. Veleučilište Velika Gorica.
- Давидов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У С. Крњијић (Ур.), *Сазнање и настава* (стр. 9-36). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Фажел, С. (2007). *Методе истраживања понашања*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Florić, O. i Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Hatch, A. J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Herrington, A., & Herrington, J. (2006). *Authentic learning environments in higher education*. Information Science Publishing.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research*. Routledge.
- Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд: Учитељски факултет
- Ilić, M. (2012a). *Inkluzivna nastava*. Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Ilić, M. (2012b). *Metodika nastave građanskog obrazovanja*. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci i Obrazovni centar za demokratiju i ljudska prava CIVITAS.

- Plić, M. & Jerković LJ. (2017). Scientific and methodological soundness of experiments in pedagogical research. *European Journal of Education Studies*, 3(1), 112-122. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.223834>
- Илић, М. и Јерковић, Љ. (2015). Експеримент у дидактичко-методичким истраживањима. У Б. Микановић (Ур.), Зборник радова са Научног скупа „*Стање и перспективе истраживања у хуманистичким и друштвеним наукама*“. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Јерковић, Љ. (2023). *Индивидуално планирана настава*. Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци.
- Косић, Лј. (1981). *Pedagoški eksperiment – karakteristike i mogućnosti*. Београд: Институт за педагошка истраживања и просвета.
- Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching and learning. A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge.
- Ponomarenko, Y. V., Kenzhebekova, R. I., Yessaliyev, A. A., Moldabek, K., Larchenkovad, L. A., Dairbekove, S. S., & Jumagulova, G. (2016). Pedagogical Research Methods of Training in Higher Educational Establishments: A Comparative Analysis. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11(9), 3221-3232.
- Potkonjak, N, i Šimleša, P. (Redakcija, 1989). *Pedagoška enciklopedija 2*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Školska knjiga; Svjetlost; Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja; Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature; Zavod za izdavanje udžbenika.
- Punch. K. F. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. SAGE Publications.
- Радовић, В., Михајловић де Оливеира, Д. и Тодовић, Т. (2021). Индивидуализација у настави – концептуално-методолошки изазов за дидактичку теорију и наставну праксу. *Иновације у настави*, XXXIV(1), 63-79. <https://doi.org/10.5937/inovacije2101063R>
- Savićević, D. (1996). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Учитељски факултет у Вранју Универзитета у Нишу.
- Стаматовић, Ј. (2022). *Методологија истраживања у васпитању и образовању*. Педагошки факултет Ужице.
- Zelenika, R. (2000) *Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela*. Rijeka: Ekonomski fakultet.

KVALITET SOCIJALNIH USLUGA SA ASPEKTA UKLJUČIVANJA KORISNIKA I RELEVANTNIH AKTERA SISTEMA SOCIJALNE ZAŠTITE

QUALITY OF SOCIAL SERVICES FROM THE ASPECT OF INVOLVING USERS AND RELEVANT STAKEHOLDERS OF THE SOCIAL PROTECTION SYSTEM

Asim PANDŽIĆ

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

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Važno obilježje kvaliteta socijalnih usluga je njihov kapacitet da podrže korisnike socijalne zaštite u rješavanju vlastite nepoželjne socijalne situacije. U tom cilju neophodno je obezbijediti osnaživanje i aktivno učestvovanje korisnika u procesu planiranja, pružanja i evaluacije usluga, te uključivanje svih relevantnih aktera sistema socijalne zaštite kako bi se osigurao kontinuitet u uslugama koje odgovaraju potrebama korisnika i lokalne zajednice. Uzimajući u obzir važnost osnaživanja i učestvovanja korisnika i uspostavljanja sinergije i partnerstva između socijalnih aktera u obezbjeđenju kvaliteta socijalnih usluga definiranih evropskim okvirom kvaliteta socijalnih usluga u radu smo analizirali kvalitet socijalnih usluga u sistemu socijalne zaštite Bosne i Hercegovine u odnosu na uključivanje korisnika i svih relevantnih socijalnih aktera u procesu pružanja usluga socijalne zaštite. U svrhu prikupljanja podataka od ispitanika koji su činili pružaoce i korisnici usluga socijalne zaštite, konstruiran je poseban instrument u formi anketnog upitnika sastavljenog od indikatora učestvovanja i osnaživanja korisnika, te indikatora partnerstva institucija socijalne zaštite sa sedam nova skala. U radu su korištene metode analize sadržaja dokumenata i metoda ispitivanja. Za analizu prikupljenih podataka i testiranje hipoteza korištena je tehnika sređivanja i statistička obrada podataka, uz korištenje statističkog paketa SPSS. Na osnovu analize empirijskih rezultata došli smo do zaključka da se u sistem socijalne zaštite u Bosni i Hercegovini ne obezbjeđuje adekvatan nivo kvaliteta socijalnih usluga u odnosu na osnaživanje i aktivno učestvovanje korisnika i izgradnju partnerstva između relevantnih socijalnih aktera.

Ključne riječi: socijalne usluge, kvalitet, socijalna zaštita, Bosna i Hercegovina

ABSTRACT

An important characteristic of the quality of social services is their capacity to support the beneficiaries of social protection in solving their own undesirable social situation. To that end, it is necessary to provide empowerment and active participation of users in the process of planning, provision and evaluation of services, and the inclusion of all relevant actors of the social protection system in order to ensure continuity in services that meet the needs of users and the local community. Taking into account the importance of empowerment and participation of users and the establishment of synergy and partnership between social actors in ensuring the quality of social services defined by the European framework for the quality of social services, in this paper we analyzed the quality of social services in the social protection system of Bosnia and Herzegovina in relation to the inclusion of users and all relevant social actors in the process of providing social protection services. In order to collect data from respondents who were providers

and users of social protection services, a special instrument was constructed in the form of a survey questionnaire composed of indicators of participation and empowerment of users, and indicators of partnership of social protection institutions with seven new scales. The paper used methods of document content analysis and examination methods. For the analysis of collected data and hypothesis testing, the sorting technique and statistical data processing were used, with the use of the statistical package SPSS. Based on the analysis of empirical results, we came to the conclusion that the social protection system in Bosnia and Herzegovina does not provide an adequate level of quality of social services in relation to the empowerment and active participation of users and the building of partnerships between relevant social actors.

Keywords: social services, quality, social protection, Bosnia and Herzegovina

UVOD

U pojmovnom određenju socijalne usluge postoje mnogobrojne teškoće jer se u različitim društvima i sistemima socijalne politike i socijalne zaštite sinonimi: socijalne službe, socijalna zaštita, socijalna pomoć, usluge socijalnog rada koriste se u gotovo istom značenju kao i socijalne usluge. Do danas, postoje pokušaji da se postavi, makar i najopćija podjela socijalnih usluga. Tako socijalne usluge u širem smislu predstavljaju širi spektar usluga kao što su obrazovanje, osnovna zdravstvena nega, pristup zapošljavanju..., dok u užem smislu socijalne usluge predstavljaju upućivanje na usluge koje se usmjereno odnose na socijalne potrebe ljudi (socijalne službe, usluge za djecu, stara lica i osobe sa invaliditetom, učestvovanje u društvenom životu zajednice i druge vrste mjera socijalne zaštite...) (Pandžić, 2018).

Mnogi autori su pokušali definirati socijalne usluge, pa tako prema Mundayu "Socijalne su usluge one usluge koje nudi vlada i nevladine organizacije sa ciljem da odgovore na potrebe pojedinaca i grupa korisnika, kao što su djeca i porodica, starije osobe i osobe s fizičkim i mentalnim hendikepom. Te se usluge mogu davati u domicilu osoba, u dnevnim centrima i domovima, a pružaju ih socijalni radnici i drugi stručnjaci iz srodnih područja (Munday, n.d.). Postoje i druge definicije u kojima se pod socijalnom uslugom podrazumijevaju "usluge koje osiguravaju agencije i institucije (vladine i nevladine) radi zadovoljavanja nekih ličnih ili socijalnih potreba korisnika kao što su djeca, porodice, stari ljudi i one se mogu davati u domovima korisnika ili pak u institucijama u koje su korisnici smješteni" (Puljiz i sur., 2005, str. 462) i one mogu biti različite i uključuju pomaganje ljudima da postanu nezavisni do stepena do koga je to moguće, pravnu pomoć, bračno savjetovanje, grupe građana za podršku, zastupanje, ostvarivanje finansijske pomoći, nadzor nad djecom, povezivanje klijenata sa resursima, savjetovanje i drugo (Vidanović, 2006, str. 370). Prema Eversu "Socijalne usluge uključuju sve usluge za koje se (a) smatra da će biti od posebne važnosti za društvo u cjelini i gdje je (b) lična interakcije između pružaoca usluge i korisnika usluge ima ključnu ulogu. Korištenje tako široke definicije zdravstvo, obrazovanje, profesionalna integraciju i kulturne usluge postat će kao dio slike izvan uobičajenih tri područja dječije dnevne zaštite, zaštite za starije i raznih malih područja usluga za problematične skupine" (European Committee for Social Cohesion 2007, prema Evers, 2003). Prema Spikeru pod socijalnim uslugama obično se podrazumijeva socijalno osiguranje, stanovanje, zdravstvena zaštita, socijalni rad i obrazovanje – „velika petorka“ – s nekim drugim uslugama koje se bave sličnim pitanjima, poput zaposlenosti, zatvora, pravnih usluga, bezbiječnosti zajednice...

(Spiker, 2014). No, i pored opće navedenih definicija, svaka usluga se može definirati posebno u zavisnosti od vrste same usluge.

Europska komisija u svojim dokumentima ističe važnost razvoja socijalnih usluga od općeg interesa, koje obuhvataju široku mrežu ekonomskih i neekonomskih aktivnosti usmjerenih na glavne životne rizike te na zaštitu ranjivih grupa i osoba u potrebi kojima se omogućuje ostvarivanje socijalnih prava i korištenje socijalnih usluga s ciljem očuvanja socijalne kohezije i uključenosti u zajednicu (European Commission, 2013). Europska komisija navodi da socijalne usluge od općeg interesa trebaju obuhvatiti dva široka tipa usluga: prvi tip usluga su zakonski i komplementarni sistemi socijalne zaštite koji pokrivaju glavne životne rizike, a drugi tip usluga su one usluge koje se pružaju direktno osobama u potrebi, poput usluga socijalne pomoći, zapošljavanja i edukacije, brige o djeci, socijalnog stanovanja, brige za starije osobe, osobe s invaliditetom i slično (Commission of the European Communities, 2006).

U našem kontekstu pod terminom socijalnih usluga se smatraju usluge iz socijalne zaštite definirane zakonima o socijalnoj zaštiti. U Federaciji BiH socijalne usluge predstavljaju „skup mjera, aktivnosti i programa usmjerenih na pružanje podrške pojedincima, porodicama i grupama u prepoznavanju, preveniranju i prevazilaženju problema i poteškoća, poboljšanju kvalitete njihovog života i postizanju socijalne uključenosti“ (Prednacrt Zakona o socijalnim uslugama u Federaciji Bosne i Hercegovine (Član 3), novembar/studen 2023. godine).

Glavna misija usluga u socijalnoj zaštiti je da se njima čini napor kako bi se omogućilo socijalno ugroženim pojedincima i porodicama da ostanu jednaki članovi društva i da koriste iste izvore, da žive nezavisno, u kontaktu sa drugim ljudima, i u njihovoj prirodnoj sredini. U svjetlu ovoga, potrebno je kreirati takav set kriterijuma, uz pomoć kojih će biti moguće utvrditi da li usluga promovira lični rast i nezavisnost, odnosno samostalnost korisnika. Dakle njihova svrha treba da obezbijedi pojedincima i porodicama koje se nalaze u stanju socijalne potrebe da koriste institucije koje pružaju usluge, kao i njihovu prirodnu mrežu odnosa, da ostanu dio prirodne lokalne zajednice, i ukratko - da žive na dostojanstven način (Pandžić, 2018).

Kada govorimo o kvalitetu usluga u socijalnoj zaštiti, koje spadaju pod javne usluge, on najprije proizilazi iz susretanja potreba i interesa ne samo korisnika usluga, već i onih koji te usluge pružaju, kao i onih koji su naručioci usluga i koji ih plaćaju iz javnih fondova (općine, država) (Pandžić, 2015). Jedno od najčešće citiranih pravila o kvaliteti pružene usluge kaže da je usluga (Harrison, 2000): zadovoljstvo = opažanje – očekivanje. Dakle, stepen zadovoljstva dobivenom uslugom predstavlja razliku između onoga što mislimo da smo dobili i onoga što mislimo da ćemo dobiti. Ono što je bitno za kvalitet usluge u socijalnom radu i socijalnoj zaštiti je očekivanje korisnika od sistema usluge. U određivanju kvalitete usluge korisnici procjenjuju kvalitetu tako što uspoređuju svoja zapažanja o onome što im je pruženo sa svojim očekivanjima onoga što im je trebalo biti pruženo. To je značajno za razumijevanje i kontroliranje kvaliteta usluge (Pandžić, 2015).

Kada je u pitanju definiranje kvalitete usluga, među autorima postoji saglasnost da je kvaliteta usluga stav ili globalna ocjena superiornosti usluga, ali ne postoji saglasnost o tačnoj prirodi tog stava. U determiniranju kvalitete usluge zadovoljstvo korisnika ima važnu ulogu i usko je povezano sa njenom definicijom. No, potrebno je naglasiti da se ne radi o identičnim, nego o međusobno uvjetovanim kategorijama. Postoji saglasnost i

među autorima da se kvalitet usluge razlikuje od zadovoljstva kupca. Ovdje ćemo navesti neke stavove autora: Kvalitet usluga je stav o uslužnoj firmi, dok se zadovoljstvo kupca odnosi na pojedinačne uslužne susrete (Bolton & Drew 1991, Parasuraman, 1988); Kvalitet usluga ne predstavlja uopćen stav, nego je također vrlo specifično vezan za određenu transakciju tako da se razlikuje od zadovoljstva kupca (Taes 1993); Termin «zadovoljstvo kupaca» označava kumulativnu mjeru (Boulding, 1993), ali on nije istovjetan kvalitetu usluga; Između ova dva koncepta postoje mnoge sličnosti, ali je potrebno u njihovoj analizi pristupiti integrirano kroz izučavanje koncepta «ocjena od strane potrošača» (Iacobucci, 1996); Radi se o dvije dimenzije koje se nalaze u uzročno-posljedičnoj vezi, ali se postavlja pitanje koja od njih prethodi sljedećoj, kvalitet usluga zadovoljstvu (Oliver, 1981) ili zadovoljstvo kvaliteti usluga (Woodside, 1989).

Evropaki okvir kvaliteta socijalnih usluga definira sedam temeljnih principa na kojima treba da se zasniva pružanje usluga. Ti principi se odnose na: dostupnost socijalnih usluga, pristupačnost, priuštivost, usmjerenje usluga na korisnika, sveobuhvatnost, kontinuitet i usmjerenje usluga na rezultate (SPC/2010/10/8). U odnosu na predmet ovog rada mi ćemo analizirati principe kvaliteta socijalnih usluga koji definiraju odnos između pružaoca i korisnika usluga, a koji se odnose na učestvovanje i osnaživanje korisnika, te odnose između pružaoca usluga, javnih vlasti, socijalnih partnera i drugih zainteresiranih strana definiranih kroz partnerstvo.

Učestvovanje i osnaživanje podrazumijeva da pružaoci usluga moraju poticati aktivno učestvovanje korisnika i, ako je potrebno, njihove porodice ili pouzdane osobe i njihove neformalne njegovatelje u donošenju odluka o planiranju, pružanju i evaluaciji usluga. Pružaoci usluga trebaju osnažiti korisnike da definiraju svoje lične potrebe koje trebaju imati za cilj jačanje i održavanje svojih kapaciteta zadržavajući koliko god je to moguće kontrolu nad vlastitim životom. Kako bi se ispoštovao navedeni princip definirani su kriteriji kvaliteta i to: osigurati učestvovanje korisnika i kada je to potrebno, njihovih predstavnika, njihovih porodica ili pouzdanih osoba i njihovih neformalnih njegovatelja u planiranju, razvoju, pružanju, praćenju i vrednovanju usluga, te kada je potrebno osigurati odgovarajuće načine podrške, uključujući i podršku donošenja odluka i zastupanja; učestvovati u dijalogu s organizacijama koje predstavljaju korisnike i uključiti ih u sistem donošenja odluka; uspostavljanje periodičnih preispitivanja i procjena zadovoljstva korisnika pruženom uslugom.

Partnerstvo u razvoju socijalnih usluga zahtijeva aktivno uključivanje i saradnju svih relevantnih aktera iz javnog i privatnog sektora: lokalnih vlasti, korisnika i njihovih porodica, neformalnih njegovatelja, korisničkih organizacija, pružaoca usluga i njihovih organizacija, socijalnih partnera i lokalnih organizacija civilnog društva. Ovo partnerstvo je bitno za osiguranje kontinuiteta usluga koje odgovaraju lokalnim potrebama, kako bi se osiguralo djelotvorno korištenje resursa i stručnosti, kao i za postizanje socijalne kohezije. Kako bi se ispoštovao navedeni princip definirani su kriteriji kvaliteta i to: uspostavljanje sinergije između svih učesnika na lokalnom nivou u vezi politike, procjene potreba, planiranja, razvoja, pružanja, praćenja i vrednovanja usluga, kako bi se osigurao kontinuitet pružanja socijalnih usluga za vrijeme trajanja potrebe, kako bi se korisnicima olakšao pristup i širok spektar socijalnih usluga i kako bi se osiguralo da usluge doprinose inkluzivnom društvu; zagovaranje blizine između korisnika i pružaoca usluga; podrška koordinacije između pružaoca usluga kako bi se postigla sveobuhvatnost i integriranost socijalnih usluga.

Predmet istraživanja: S obzirom na važnost osnaživanja i učtvovanja korisnika i uspostavljanja sinergije i partnerstva između socijalnih aktera u obezbjeđenju kvaliteta socijalnih usluga definiranih evropskim okvirom kvaliteta socijalnih usluga predmet istraživanja smo definirali kao: utvrđivanje kvaliteta socijalnih usluga u sistemu socijalne zaštite Bosne i Hercegovine u odnosu na uključivanje korisnika i svih relevantnih socijalnih aktera u procesu pružanja usluga socijalne zaštite.

Opća hipoteza: Institucije sistema socijalne zaštite u Bosni i Hercegovini ne obezbjeđuje adekvatan nivo kvaliteta socijalnih usluga u odnosu na osnaživanje i aktivno učestvovanje korisnika i izgradnju partnerstva između relevantnih socijalnih aktera.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Za uzorak u okviru empirijskog istraživanja uzeo se stratifikovani uzorak vodeći računa o proporcionalnoj teritorijalnoj zastupljenosti institucija socijalne zaštite u Bosni i Hercegovini, kao i proporcionalnoj zastupljenosti ispitanika u odnosu na dob, spol, vrstu usluge i druge relevantne faktore. Uzorak je činilo ukupno 263 ispitanika i to: Pružaoca socijalnih usluga činilo je 133 ispitanika, od toga je 95 ispitanika (71.4%) iz Federacije Bosne i Hercegovine, 33 ispitanika (24.8%) iz Republike Srpske i 5 ispitanika (3.8%) iz Distrikta Brčko BiH. Ispitanike iz institucija socijalne zaštite činilo je 114 (85.7%) iz Centara za socijalni rad, 10 (7.5%) iz ustanova socijalne zaštite i 9 (6.8%) iz nevladinih organizacija. U odnosu na zvanje socijalnih radnika je bilo 99 ispitanika (ili 74.4%) i magistara nauka socijalnog rada 7 ispitanika (ili 5.3%), što čini oko 80% uzorka ispitanika sa zvanjem iz oblasti socijalnog rada. Ostala zvanja čine pedagozi-psiholozi 14 ispitanika (ili 10.5%), pravnici 9 ispitanika (ili 6.8%), sociolozi 2 ispitanika (ili 1.5%) i po 1 ispitanik je ekonomista i profesor razredne nastave (po 0.8%). Korisnika socijalne zaštite činilo je 130 ispitanika od toga je 54 ispitanika (41.5%) iz Federacije Bosne i Hercegovine, 56 ispitanika (43.1%) iz Republike Srpske i 20 ispitanika (15.4%) iz Distrikta Brčko. Od ukupnog broja ispitanih korisnika istraživanjem je obuhvaćeno 79 korisnika (61%) koji su primali određenu vrstu pomoći/beneficije i 51 korisnik (39%) koji je koristio određenu vrstu usluge u institucijama socijalne zaštite.

Mjerni instrument

U svrhu prikupljanja podataka konstruiran je poseban instrument u formi anketnih upitnika, a ispitivanje je izvršeno terenski. S obzirom na dvije grupe ispitanika kreirani su posebni anketni upitnici za svaku grupu, te indikatori koji predstavljaju odgovore na pitanja pružanja usluga socijalne zaštite primjereno svakoj grupi ispitanika. Korištene su tvrdnje strukturiranog tipa s višestrukim izborom i to Likertova ljestvica od 7 nivoa skala. Naime, ispitanicima je ponuđen niz tvrdnji te se od njih tražilo da izraze nivo slaganja. Odgovori su kodirani brojevima od 1 do 7, pri čemu 1 označavao izuzetno lošije od prosjeka, a 7 izuzetno bolje od prosjeka. Nakon prikupljenih podataka i dobivenih rezultata vršene su analize i mjerenja.

Metode obrade podataka

Za analizu podataka i testiranje hipoteza korištena je tehnika sređivanja i statistička obrada podataka, uz korištenje statističkog paketa SPSS. Na rezultatima mjerenja izvodile su se sljedeće statističke operacije: *Sažimanje podataka*, izračunavanjem distribucije frekvencije, mjera centralne vrijednosti, mjere varijabilnosti; *Određivanje značajnosti*, izvedeno je na dva načina: *t*-testom značajnosti razlika inicijalnog (početnog) i finalnog (završnog) stanja, te univarijantnom analizom varijanse (skraćeno ANOVA) ili jednofaktorska analiza varijanse; *Određivanje relacija*, između skupa nezavisnih varijabli na jednu zavisnu varijablu ili međusobne relacije između sistema varijabli dva različita prostora u okviru jedne grupe ispitanika, izvodilo se serijom klasičnih *regresionih analiza* (metodom – Enter i Stepwise); *Utvrdjivanje strukture*, izvodilo je se izračunavanjem matrica interkorelacija karakterističnih korjenova matrica interkorelacija.

REZULTATI

Učestvovanje i osnaživanje korisnika

Rezultate o učestvovanju i osnaživanju korisnika socijalne zaštite (Tabela 1.) dobijenih na osnovu odgovora pružaoca usluga, odnosno institucija socijalne zaštite, izvršili smo provjerom pouzdanosti mjerne skale od 6 indikatora. Provjera pouzdanosti mjerne skale Kronbahovim koeficijentom $\alpha = 0.96$, ukazuje na veoma visoku pouzdanost i unutrašnju saglasnost skale za ovaj uzorak ispitanika, bez obzira na mjernu skalu manju od 10 stavki. Srednja vrijednost korelacije između stavki iznosi 0.81, odnosno da je korelacija među stavkama veoma snažna, a korelacija parova stavki od 0.65 do 0.94. Izračunata aritmetička sredina (M) za 6 indikatora od 3.39 pokazuje da je učestvovanje i osnaživanje korisnika, po ocjeni pružaoca usluga, lošije od prosjeka. Vrijednost standardne devijacije (SD) od 1.53 ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine veliko, što potvrđuje i koeficijent varijabilnosti (CV) od 45.1%, a time i slabiju homogenost dobijenih rezultata za ovaj uzorak ispitanika.

Analiza indikatora urađena je na osnovu procjene pružaoca usluga sortirajući ih u grupne koji se odnose na indikatore koji su ispod prosjeka i one koji su lošiji od prosjeka. *Ispod prosjeka* su ocijenjeni indikatori: da su u instituciji zastupljeni propisi koji obavezuju učestvovanje korisničkih organizacija u planiranju, razvoju, pružanju, praćenju i vrednovanju usluga socijalne zaštite; te da institucija vrši preispitivanje zadovoljstva korisnika pruženom uslugom. *Lošije od prosjeka* su ocijenjeni indikatori da su u instituciji zastupljeni propisi koji obavezuju učestvovanje korisnika a po potrebi i njihovih porodica i predstavnika u planiranju, razvoju, pružanju, praćenju i vrednovanju usluga; da institucija obezbjeđuje učestvovanje korisnika a po potrebi i njihovih porodica u planiranju, razvoju, pružanju, praćenju i vrednovanju usluga; da institucija obezbjeđuje učestvovanje korisničkih organizacija u planiranju, razvoju, pružanju, praćenju i vrednovanju usluga socijalne zaštite; te da su u instituciji zastupljeni propisi koji reguliraju oblast ispitivanja zadovoljstva korisnika pruženom uslugom.

Ukupna ocjena pružaoca usluga svih šest indikatora ocijenjenih ispodprosječno (loše, mnogo loše i izuzetno loše) iznosi 53.47, ukupna prosječna ocjena iznosila je 27.58, dok ukupna ocjena svih indikatora ocijenjenih iznadprosječno (dobro, mnogo dobro i izuzetno dobro) iznosi 18.95. Time se može potvrditi početna hipoteza da institucije

sistema socijalne zaštite u Bosni i Hercegovini ne obezbjeđuje adekvatan nivo kvaliteta socijalnih usluga u odnosu na osnaživanje i aktivno učestvovanje korisnika i izgradnju partnerstva između relevantnih socijalnih aktera.

Tabela 1. Deskriptivni pokazatelji mjere srednjih vrijednosti *učestvovanja i osnaživanja korisnika*

Table 1. Descriptive indicators of the mean values of participation and empowerment of users

| Učestvovanje i osnaživanje korisnika u instituciji socijalne zaštite | N | M | SD | R | Izuzetno loše | Mnogo loše | Loše | Prosječno | Dobro | Mnogo dobro | Izuzetno dobro |
|---|-----|------|-----|---|---------------|------------|------|-----------|-------|-------------|----------------|
| U kojoj mjeri su zastupljeni propisi koji obavezuju učestvovanje korisnika a po potrebi i njihovih porodica i predstavnika u planiranju, razvoju, pružanju, praćenju i vrednovanju usluga | 133 | 3.35 | 1.5 | 6 | 16.5 | 15.0 | 17.3 | 28.6 | 14.3 | 7.5 | 0.8 |
| U kojoj mjeri se obezbjeđuje učestvovanje korisnika a po potrebi i njihovih porodica u planiranju, razvoju, pružanju, praćenju i vrednovanju usluga | 133 | 3.30 | 1.6 | 6 | 15.0 | 19.5 | 18.8 | 25.6 | 10.5 | 9.0 | 1.5 |
| U kojoj mjeri su zastupljeni propisi koji obavezuju učestvovanje korisničkih organizacija u planiranju, razvoju, pružanju, praćenju i vrednovanju usluga socijalne zaštite | 133 | 3.50 | 1.5 | 6 | 6.0 | 24.1 | 21.8 | 27.8 | 6.8 | 9.0 | 4.5 |
| U kojoj mjeri se obezbjeđuje učestvovanje korisničkih organizacija u planiranju, razvoju, pružanju, praćenju i vrednovanju usluga socijalne zaštite | 133 | 3.36 | 1.5 | 6 | 10.5 | 16.5 | 32.3 | 22.6 | 8.3 | 4.5 | 5.3 |
| U kojoj mjeri su zastupljeni propisi koji reguliraju oblast ispitivanja zadovoljstva korisnika pruženom uslugom | 133 | 3.35 | 1.5 | 6 | 9.0 | 20.3 | 26.3 | 30.8 | 3.8 | 3.8 | 6.0 |
| U kojoj mjeri se vrši preispitivanje zadovoljstva korisnika pruženom uslugom | 133 | 3.50 | 1.6 | 6 | 10.5 | 14.3 | 27.1 | 30.1 | 6.0 | 5.3 | 6.8 |

Partnerstvo institucija socijalne zaštite

Rezultate o uspostavljanju partnerstva i sinergije između relevantnih socijalnih aktera prilikom pružanja socijalnih usluga (Tabela 2.) dobijenih na osnovu odgovora pružaoca usluga, odnosno institucija socijalne zaštite, izvršili smo provjerom pouzdanosti mjerne skale od 8 indikatora. Provjera pouzdanosti mjerne skale Kronbahovim koeficijentom $\alpha = 0.94$, ukazuje na veoma visoku pouzdanost i unutrašnju saglasnost skale za ovaj uzorak ispitanika, bez obzira na mjernu skalu manju od 10 stavki. Srednja vrijednost korelacije između stavki iznosi 0.65, odnosno da je korelacija među stavkama veoma snažna, a korelacija parova stavki od 0.41 do 0.86. Izračunata aritmetička sredina (M) za 8

indikatora od 3.76 pokazuje da je partnerstvo institucija socijalne zaštite, po ocjeni pružaoca usluga socijalne zaštite, lošije od prosjeka. Vrijednost standardne devijacije (SD) od 1.11 ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine veće, što potvrđuje i koeficijent varijabilnosti (CV) od 29.5%, a time i nešto slabiju homogenost dobijenih rezultata za ovaj uzorak ispitanika.

Analizu indikatora smo uradili na osnovu procjene pružaoca usluga sortirajući ih u grupne koji se odnose na indikatore koji su prosječni i one koji su ispod prosjeka. *Prosječni* indikatori su: da je u instituciji zastupljeno partnerstvo između pružaoca i korisnika usluga; te da je zastupljena stvarana koordinacija između vlastite institucije i drugih institucija u pružanju usluga socijalne zaštite. *Ispod prosjeka* su indikatori da je zastupljena sinergija između svih socijalnih aktera (javnog, privatnog i neformalnog sektora) na lokalnom nivou u vezi politike, procjene potreba, planiranja, razvoja, pružanja, praćenja i vrednovanja usluga koje pruža institucija; da su socijalni akteri u lokalnoj zajednici uključeni u planiranje, razvoj, pružanje, praćenje i vrednovanje socijalnih usluga; da je zastupljena sinergija svih socijalnih aktera u lokalnoj zajednici; da sinergija svih socijalnih aktera u lokalnoj zajednici utiče na obezbjeđenje širokog spektra usluga socijalne zaštite; da sinergija svih socijalnih aktera u lokalnoj zajednici olakšava korisnicima pristup uslugama socijalne zaštite; te da sinergija svih socijalnih aktera u lokalnoj zajednici doprinosi inkluzivnom društvu.

Tabela 2. Deskriptivni pokazatelji mjere srednjih vrijednosti *partnerstva institucija socijalne zaštite*

Table 2. Descriptive indicators of the measure of mean values of partnership of social protection institutions

| Partnerstvo i sinergija institucija socijalne zaštite i relevantnih socijalnih aktera | N | M | SD | R | Izuzetno loše | Mnogo loše | Loše | Prosječno | Dobro | Mnogo dobro | Izuzetno dobro |
|---|----------|----------|-----------|----------|----------------------|-------------------|-------------|------------------|--------------|--------------------|-----------------------|
| U kojoj mjeri je zastupljena sinergija između svih socijalnih aktera (javnog, privatnog i neformalnog sektora) na lokalnom nivou u vezi politike, procjene potreba, planiranja, razvoja, pružanja, praćenja i vrednovanja usluga koje pruža institucija | 133 | 3.62 | 1.1 | 6 | 3.0 | 12.0 | 25.6 | 43.6 | 12.0 | 2.3 | 1.5 |
| U kojoj mjeri su socijalni akteri u lokalnoj zajednici uključeni u planiranje, razvoj, pružanje, praćenje i vrednovanje socijalnih usluga | 133 | 3.58 | 1.1 | 6 | 3.8 | 12.8 | 21.8 | 49.6 | 8.3 | 3.0 | 0.8 |
| U kojoj mjeri je zastupljena sinergija svih socijalnih aktera u lokalnoj zajednici | 133 | 3.58 | 1.0 | 6 | 1.5 | 11.3 | 30.8 | 42.9 | 12.0 | 0.8 | 0.8 |

Tabela 2. nastavak
Table 2. continuation

| Partnerstvo i sinergija institucija socijalne zaštite i relevantnih socijalnih aktera | N | M | SD | R | Izuzetno loše | Mnogo loše | Loše | Prosječno | Dobro | Mnogo dobro | Izuzetno dobro |
|---|----------|----------|-----------|----------|----------------------|-------------------|-------------|------------------|--------------|--------------------|-----------------------|
| U kojoj mjeri sinergija svih socijalnih aktera u lokalnoj zajednici utiče na obezbjeđenju širokog spektra usluga socijalne zaštite | 133 | 3.55 | 1.0 | 6 | 3.0 | 15.0 | 19.5 | 51.9 | 8.3 | 1.5 | 0.8 |
| U kojoj mjeri sinergija svih socijalnih aktera u lokalnoj zajednici olakšava korisnicima pristup uslugama socijalne zaštite | 133 | 3.75 | 1.1 | 6 | 1.5 | 11.3 | 26.3 | 39.8 | 14.3 | 6.0 | 0.8 |
| U kojoj mjeri sinergija svih socijalnih aktera u lokalnoj zajednici doprinosi inkluzivnom društvu | 133 | 3.67 | 1.0 | 6 | 1.5 | 9.0 | 39.8 | 27.1 | 16.5 | 5.3 | 0.8 |
| U kojoj mjeri je zastupljena stvarana koordinacija između institucije u kojoj radite i drugih institucija u pružanju usluga socijalne zaštite | 133 | 4.08 | 1.2 | 6 | 0.8 | 7.5 | 25.6 | 33.8 | 18.0 | 10.5 | 3.8 |
| U kojoj mjeri je zastupljeno partnerstvo između institucije, kao pružaoca usluga, i korisnika, kao primaoca usluga | 133 | 4.22 | 1.4 | 6 | 1.5 | 3.0 | 30.1 | 33.1 | 10.5 | 13.5 | 8.3 |

Ukupna ocjena pružaoca usluga svih osam indikatora ocijenjenih ispodprosječno iznosi 34.78 (loše, mnogo loše i izuzetno loše), ukupna prosječna ocjena iznosila je 40.23 dok ukupna ocjena svih indikatora ocijenjenih iznadprosječno iznosi 20.05 (dobro, mnogo dobro i izuzetno dobro).

Rezultate uspostavljanja partnerstva i sinergije između relevantnih socijalnih aktera prilikom pružanja socijalnih usluga dobijenih na osnovu odgovora *korisnika usluga socijalne zaštite* izvršili smo provjerom pouzdanosti mjerne skale od jednog indikatora koji glasi „u kojoj mjeri je zastupljeno partnerstvo između Vas kao korisnika i institucije u kojoj ostvarujete pravo na pomoć“. Izračunata aritmetička sredina (M) za jedan indikator partnerstva od 4.65 pokazuje da je partnerstvo institucija socijalne zaštite, po ocjeni korisnika socijalne zaštite, iznad prosjeka. Vrijednost standardne devijacije (SD) od 1.98 ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine veliko, što potvrđuje i koeficijent varijabilnosti (CV) od 42.6%, a time i veoma slabu homogenost dobijenih rezultata za ovaj uzorak ispitanika. Po osnovu odgovora korisnika socijalne zaštite izuzetno loše je ocijenio 13.1% korisnika, mnogo loše 2.3%, loše 11.5%, prosječno 16.9%, dobro 14.6%, mnogo dobro 19.2%, izuzetno dobro 22.3%.

Utvrđivanje značajnosti *t-testom* razlika aritmetičkih sredina *partnerstva institucija socijalne zaštite* s obzirom na učesnike socijalne zaštite (N) pokazalo je da u analizi

razlika između grupa (Tabela 3.) postoje statistički značajne razlike aritmetičkih sredina (AS), u korist korisnika socijalne zaštite (na nivou $p < 0.01$). Nominalno najbolje ocjene o partnerstvu institucija socijalne zaštite imaju korisnici usluga socijalne zaštite (iznad prosjeka 4.65), a zatim pružaoci usluga socijalne zaštite (mnogo bolje od prosjeka 3.76).

Tabela 3. Usporedna analiza partnerstva institucija socijalne zaštite

Table 3. Comparative analysis of partnership of social protection institutions

| Partnerstvo institucija socijalne zaštite | N | AS | SD | Razl. AS | F | p | t | p |
|---|-----|------|------|----------|--------|-------|--------|---------|
| Pružaoци usluga socijalne zaštite | 133 | 3.76 | 1.11 | | | | | |
| Korisnici usluga socijalne zaštite | 130 | 4.65 | 1.98 | -0.89 | 81.394 | 0.000 | -4.643 | 0.000** |

Napomena: ** - nivo značajnosti od 0.01, * - nivo značajnosti od 0.05

Potpuno nedovoljne u cjelini (ispodprosječne 4.65 i lošije od prosjeka 3,76) o postojanju partnerstva u institucijama socijalne zaštite u potpunosti potvrđuju hipotezu da institucije sistema socijalne zaštite u Bosni i Hercegovini ne obezbjeđuje adekvatan nivo kvaliteta socijalnih usluga u odnosu na osnaživanje i aktivno učestvovanje korisnika i izgradnju partnerstva između relevantnih socijalnih aktera.

ZAKLJUČAK

Socijalne usluge imaju svrhu obezbijediti socijalno ugroženim pojedincima i porodicama da žive nezavisno u kontaktu sa drugim ljudima i da ostanu jednaki članovi društva u njihovoj prirodnoj sredini koristeći institucije koje pružaju usluge, kao i njihovu prirodnu mrežu odnosa, ukratko - da žive na dostojanstven način. Sam kvalitet usluga ogleđa se u njihovm kapacitetu da podrže korisnike usluga u rješavanju svoje vlastite nepoželjne socijalne situacije u koju su dospjeli. Evropskim okvirom za kvaliteta socijalnih usluga definirani su principi koji se odnose na učestvovanje i osnaživanje korisnika u procesu planiranja, pružanja i evaluacije usluga, te uspostavljanje partnerstva i sinergije svih socijalnih partnera kako bi se osigurao kontinuitet u uslugama koje odgovaraju potrebama korisnika i lokalne zajednice.

Provedenim istraživanjem u Bosni i Hercegovini utvrđeno je da se u institucijama sistema socijalne zaštite ne obezbjeđuje adekvatan nivo kvaliteta socijalnih usluga zasnovanih na evropskim standardima u odnosu na osnaživanje i aktivno učestvovanje korisnika u planiranju, pružanju i evaluaciji socijalnih usluga, te izgradnji partnerstva između relevantnih socijalnih aktera iz javnog, neprofitnog i privatnog sektora.

U odnosu na učesvovanje i osnaživanje korisnika socijalnih usluga identificirani su propusti u sistemu socijalne zaštite koji se odnose na situacije da institucijama socijalne zaštite nisu zastupljeni propisi koji obavezuju učestvovanje korisnika a po potrebi i njihovih porodica i predstavnika u planiranju, razvoju, pružanju, praćenju i vrednovanju usluga. Pored toga, institucije ne obezbjeđuju u praksi učestvovanje korisnika a po potrebi i njihovih porodica u planiranju, razvoju, pružanju, praćenju i vrednovanju usluga, te da u institucijama socijalne zaštite nisu zastupljeni propisi koji reguliraju oblast ispitivanja zadovoljstva korisnika pruženom uslugom. Utvrđeno je i nepostojanje propisa u institucijama socijalne zaštite koji obavezuju učestvovanje korisničkih organizacija u planiranju, razvoju, pružanju, praćenju i vrednovanju usluga socijalne

zaštite, te situacije da institucije ne vrše preispitivanje zadovoljstva korisnika pruženom uslugom.

Istraživanjem su identificirani ključni nedostaci u odnosu na izgradnju partnerstva prilikom pružanja usluga. Utvrđeno je da u sistemu socijalne zaštite nije zastupljena sinergija između svih socijalnih aktera (javnog, privatnog i neformalnog sektora) na lokalnom nivou u vezi politike, procjene potreba, planiranja, razvoja, pružanja, praćenja i vrednovanja usluga koje pružaju institucije. Pored toga, socijalni akteri u lokalnoj zajednici nisu u dovoljnoj mjeri uključeni u planiranje, razvoj, pružanje, praćenje i vrednovanje socijalnih usluga. Nepostojanje sinergije između socijalnih aktera negativno utiče na obezbjeđenje širokog spektra usluga socijalne zaštite i olakšanju korisnicima pristup uslugama socijalne zaštite što negativno utiče na doprinos inkluzivnom društvu. Nedostaci koji su zastupljeni u manjoj mjeri se odnose na situacije da u institucijama socijalne zaštite nije zastupljeno partnerstvo između pružaoca i korisnika usluga, te da nije zastupljena stvarna koordinacija između socijalnih institucija u pružanju usluga socijalne zaštite.

LITERATURA

- Bolton, R. N., & Drew, J. H. (1991). A Multistage Model of Customers' Assessments of Service Quality and Value. *Journal of Consumer Research*, 17(4), 375-384. <http://www.jstor.org/stable/2626833>
- Boulding, E. (1993). *Feminism; Women; History; Social conditions; 20th century; Modern period*. HQ1154, B69 1993 Volume 16.
- Commission of the European Communities. (2006). *Implementing the Community Lisbon programme: Social services of general interest in the European Union COM(2006) 177 of 26 April 2006*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0177:-FIN:EN:PDF>
- Commission of the European Communities. (2007). *Commission Communication Services of general interest, including social services of general interest: A new European commitment, COM(2007) 725 final of 20 November 2007*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0725:-FIN:EN:PDF>
- European Commission. (2010). *A Voluntary European Quality Framework for social services, SPC/2010/10/8*. www.ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6140&langId=en
- European Commission. (2013). *Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. Towards Social Investment for Growth and Cohesion – including implementing the European Social Fund 2014-2020*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0083&from=EN>
- Evers, A. (2003). *Current strands in debating user involvement in social services* (Paper commissioned for the project on 'User Involvement in Social Services'). <https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialrights/source/SocServEversRep.doc>
- Harrison, T. (2000). *Financial Services Marketing*. Financial Times/Prentice Hall
- Iacobucci, D. (ed.) (1996). *Networks in Marketing*. Thousand Oaks: Sage.
- Munday, B. (n.d.). *European social services: A map of characteristics and trends*. www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialrights/.../SocServEumap_en
- Oliver, R. L. (1981). Measurement and Evaluation of Satisfaction Processes in Retail Settings. *Journal of Retailing*, 57, 25-48. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1984-10995-001>

- Pandžić, A. (2015). *Menadžment institucija socijalne zaštite i evropski standardi kvaliteta socijalnih usluga*. U Naučna monografija "Menadžment u socijalnom radu – unapređenje kvaliteta socijalne zaštite" (str. 19-56). Tuzla: Centar za socijalne inovacije.
- Pandžić, A. (2018). Primjena evropskih standarda kvaliteta socijalnih usluga u institucijama socijalne zaštite Bosne i Hercegovine sa fokusom na ljudski i fizički kapital, *Društvene i humanisatičke studije DHS*, 1(4), 11-38.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Puljiz, V., Bežovan, G., Šućur, Z. i Zrinščak, S. (2005). *Socijalna politika - Povijest sustavi pojmovi*. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Spiker, P. (2014). *Social Policy: Theory and Practice*. UK: Policy Press, University of Bristol.
- Teas, R. K. (1993). Expectation, Performance, Evaluation and Consumers' Perceptions of Quality. *Journal of Marketing*, 57(4), 18-34.
- Vidanović, I. (2006). *Rečnik socijalnog rada*. Beograd.
- Woodside, C. M. (1989). Throughput Calculation for Basic Stochastic Rendezvous Networks. *Preformance Evaluation*, 9(2), 143-160. [https://doi.org/10.1016/0166-5316\(89\)90039-4](https://doi.org/10.1016/0166-5316(89)90039-4)
- Zakona o socijalnim uslugama u Federaciji Bosne i Hercegovine* (Prednacr, 2023). Ministarstvo za rad i socijalnu politiku Federacije Bosne i Hercegovine, Sarajevo, novembar 2023. godine.

NEKI KORELATI PERCEPCIJE SOCIJALNE KLIME ZATVORA U KAZNENO-POPRAVNOM ZAVODU ZATVORENOG TIPA U ZENICI

SOME CORRELATES OF THE PERCEPTION OF THE SOCIAL CLIMATE OF THE PRISON IN THE CLOSED PENITENTIARY IN ZENICA

Alisabri ŠABANI

Univerzitet u Sarajevu – Fakultet za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije, Sarajevo,
Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Zatvor zatvorenog tipa poput zatvora u Zenici predstavlja totalnu instituciju, a to znači da se provodi totalna socijalna kontrola nad zatvorenicima. No zatvorenici su osobe koje imaju veoma preciznu percepciju kako se ta kontrola provodi i koje su implikacije te provedbe. Dakle, u centru interesa je zatvorenička percepcija izdržavanja kazne zatvora, a istraživanje je provedeno u Zenici 2016. u novembru mjesecu na uzorku od 152 zatvorenika od ukupno 729 na izdržavanju kazne. Iako je u pitanju znatna vremenska distanca rezultati istraživanja nisu zanemarljivi i mogu poslužiti za longitudinalna i komparativna istraživanja, kreiranje tretmanskih programa, a mogu djelimično indicirati i stanje ljudskih prava u zatvoru. U radu se koristio Prilagođeni inventar stavova socijalne klime u zatvoru koji je komponiran od subskala doživljaja represije, deprivacija, zatvoreničkog kodeksa i percepcije socijalne dezorganizacije zatvora. Primijenjeni inventar stavova socijalne klime zatvora ima dobru pouzdanost (Cronbach-alpha = 0.700), ali njegove subskale imaju manju pouzdanost: Subskala deprivacije ima dobru pouzdanost (Cronbach-alpha = 0.641), Subskala represije ima zadovoljavajuću pouzdanost (Cronbach-alpha = 0.524), dok subskale dezorganizacije (Cronbach-alpha = 0.303) i zatvoreničkog kodeksa (Cronbach-alpha = 0.271) imaju slabu pouzdanost. Prema očekivanju deprivacije i represija su se izdvojile kao primarni faktori klime, dok ostale subskale nemaju dovoljne pouzdanosti. Subskala zatvoreničkog kodeksa indicira na heterogenost zatvoreničke zajednice i, vjerovatno, sukobima unutar nje. U radu se detaljnije problematiziraju skupovi socio-demografskih varijabli u odnosu na percepciju socijalne klime zatvora.

Ključne riječi:

Zatvor, socijalna klima zatvora, deprivacije, represija, dezorganizacija, zatvorenički kodeks.

ABSTRACT

A closed type prison like the prison in Zenica represents a total institution, which means that total social control is implemented over the prisoners. But prisoners are people who have a very precise perception of how this control is implemented and what the implications of this implementation are. So, in the center of our interest is the prisoner's perception of serving the prison sentence that we realized in Zenica in 2016. in the month of November on a sample of 152 prisoners out of a total of 729 serving their sentences. Although there is a considerable time gap, the results of the research are not negligible and can be used for longitudinal and comparative studies, the creation of treatment programs, and can partially indicate the state of human rights in prison. In the work an adapted inventory of attitudes towards the social climate in prison was used, which is composed of subscales of the experience of repression, deprivation, the prison code and the

perception of social disorganization in prison. The applied inventory of attitudes towards the social climate of the prison has good reliability (Cronbach-alpha = 0.700), but its subscales have lower reliability: The deprivation subscale has good reliability (Cronbach-alpha = 0.641), the repression subscale has satisfactory reliability (Cronbach-alpha = 0.524), while the subscales of disorganization (Cronbach-alpha = 0.303) and the prisoner's code (Cronbach-alpha = 0.271) have poor reliability. As expected, deprivation and repression stood out as primary climate factors, while the other subscales do not have sufficient reliability. The prisoner code subscale indicates the heterogeneity of the prisoner community and, possibly, conflicts within it. The paper examines in more detail the sets of socio-demographic variables in relation to the perception of the social climate of prisons.

Keywords:

Prison, prison social climate, deprivations, repression, disorganization, prison code

UVOD

Definicija zatvora, pored zakonskih, u sebi sadrži i one elemente koji nadopunjuju te odredbe. Navešćemo neke: zatvor je fizička struktura; sa snažnom unutarnjom vidljivošću u smislu totalne kontrole nad zatvorenima; sa mogućnošću apsolutnog ograničenja u nekim kretanjima; gdje je boravak odlučan od strane drugih osoba; nezavisno od volje onih koji se tamo nalaze; jer je boravak tamo posljedica krivnje; sa svrhom da se izazove bol i patnja.

Navedene osobine zatvora proizilaze iz iskustva zatvorenika i sociologija ih uvažava kao elemente realiteta kao jednog od osnovnih fokusa interesa. Ovakav realitet za Goffmana (1961) zadovoljava definiciju totalne institucije. Zatvoreničko ponašanje i doživljavanje zatvora zatvorenog tipa, kao što je zatvor u Zenici, se stoga može istraživati sa stanovišta individualnih sobina zatvorenika i njegovog doživljavanja zatvora. Lewin (1936) je tu činjenicu sažeo u izraz $P=f(I,O)$ iz čega proizilazi važnost aktuelne okoline za ljudsko ponašanje. Iz toga proizilazi potreba za uvažavanjem učešća situacijskih, aktuelnih, determinanti koji oblikuju ponašanje. Na tom tragu autor poput Arthura (1971) je utvrdio da u institucionalnim okolinama prognoza ponašanja znatno zavisi o situacijskim varijablama, te da korelacija između individualnih karakteristika zatvorenika i ponašanja ostavlja golem dio predikcije ponašanja neobjašnjenim. Tu činjenicu je naročito radikalizirao Rudolph H. Moos (Moos, 1968, 1974a i b, 1975; Moos & Houts, 1968; Wenk & Moos, 1972; Moos & Schwartz, 1972) u nizu svojih radova u kojima se fokusirao na istraživanje institucionalnih okolina i dokazao da je potrebno sistematski kvantificirati različite aspekte socijalne i fizičke okoline, te ih kombinirati s individualnim osobinama ispitanika, u svrhu predikcije ponašanja. Oni su te istraživačke pristupe definisali kao socijalnu klimu koja se temelji na dvije pretpostavke. Prvoj, da je pojedina okolina jedinstven entitet, i drugo, da se socijalna klima može opisati i kvantificirati. To znači da se zatvori mogu istraživati sa stanovišta kvaliteta i kvantiteta unutarnje okoline kao skupa odnosa između zatvorenika i službenog osoblja i tim postupkom mjeriti rigidnost socijalne kontrole, struktuiranost situacija i skupa događaja. Ukupnost opaženih međusobnih socijalnih odnosa između aktera unutar zatvora i odnos prema zatvoru, kao instituciji, definiše se kao socijalna klima. Istraživanjem socijalne klime zatvora bavili su se Brinc (1985), Ajduković i Kulenović

(1989), Bogojević (1991), a u novijem periodu zapaženi su radovi Ilijić (2013, 2016, 2017, 2021).

Zatvoska zajednica na izdržavanju kazne u zatvoru zatvorenog tipa Zenica po definiciji fiksirana je u vremenu i prostoru. Boravak u određenom prostoru i vremenu izaziva potrebu kod ljudi da imenuju taj prostor/vrijeme. Zatvorenici zatvor imenuju kao robijašnicu, a kaznu kao robiju. I sam grad Zenica je identitetski jako označen zatvorom jer je jedna od najstarijih institucija u gradu Zenički zatvor je formiran krajem 19. st. pod upravom Austro- Ugarske. U poetiku književnosti ga je uveo Ivo Andrić, a potom A. Sidran u filmu „Kuduz“. U pop kulturu ga je uvela grupa „Zabranjeno pušenje“. Zenica - zatvor u bosansko hercegovačkom imaginariju često znače jedno. Zatvor je, općenito, značajan umjetničko-književni interes i poznat je pojam zatvoreničke književnosti. Unatoč tome, unutar zatvorske zajednice postoji mnoštvo međusobnih odnosa i procesa koji izrastaju iz specifičnog karaktera zatvora ali i psihosocijalnih razlika zatvorenika. Neke od njih su poput statusnih razlika između zatvorenika, mogućnost zatvorske zajednice da kontroliše pripadnika zajednice, skup normi (zatvorenički kodeks) koje regulišu odnose unutar i izvan zajednice, zajednički interesi zajednice i niz drugih odnosa koji imaju različit utjecaj na samu zajednicu. Stanje u zatvoru, koji čine istovremeno formalni i neformalni dio, njihova formalna i neformalna izdiferenciranost, je jedna promjenjiva veličina koje varira pod utjecajem mnoštva vanjskih i unutarnjih faktora i kao takvo podrazumijeva više istovremenih događaja. Univerzum varijable socijalne klime zatvora je stratifikovan i najčešća događanja - varijable su:

- represija, označava način „vršenja vlasti“ na relaciji zatvorska zajednica- službeno osoblje, mjeri nivo nadzora, kontrole i primjenu sile.
- dezorganizacija, meri mjeri količinu nereda unutar formalnog osoblja zatvora, nejednoznačnost postupanja i zahtjeva prema zatvorenicima, nedosljenost i raspad sistema i to unutar formalnog i neformalnog (zatvoreničkog) dijela i između njih.
- zatvorenički kodeks, mjeri skup nepisanih pravila ponašanja unutar zatvoreničke zajednice, koheziju i snagu suprostavljanja formalnoj zajednici.
- deprivacije, mjeri skup uskraćenja u pogledu slobode, materijalnih vrijednost, dobara, usluga, heteroseksualnih odnosa, autonomije i sigurnosti u zatvorenika prema drugim zatvorenicima. Deprivacije su izrazito subjektivan osjećaj, ali se smatraju kolektivnom varijablom zbog sličnih iskustava zatvorenika.

Na osnovu ovih dimenzija socijalna klima zatvora je je rezultanta odnosa koji determiniše različit stepen prisutnosti represije, dezorganizacije, zatvoreničkog kodeksa i deprivacija pri čemu se uvažava diferencija zatvora na formalni dio (represija i dezorganizacija) i neformalni dio (zatvorenički kodeks i deprivacije). Na osnovu ove definicije možemo smatrati da je socijalna klima zatvora rezultanta odnosa između:

1. Službenog osoblja i zatvorenika.
2. Zatvorenika i zatvorenika.
3. Zatvorenika prema životnim uslovima u zatvoru.
4. Zatvorenika prema slobodnom vremenu zatvoru.
5. Zatvorenika prema deprivacijama.

Generalna hipoteza

Socijalna klima zatvora, odnosno njena percepcija od strane zatvoreničke populacije, koja se nalazila u istom zadatom prostoru/vremenu, strukturalno i

funkcionalno je determinirana doživljajem represije i deprivacija što se ogleda kroz različit intenzitet veza sa dezorganizacijom i zatvoreničkim kodeksom i njihovog ukupnog međuodnosa. Socijalna klima je zavisna varijabla koja je u centru interesa ovog rada, te se željelo analizirati njeno pulsiranje u zatvoreničkom iskustvu. Kao nezavisne varijable u obzir su uzela dob, nacionalnost, mjesto prebivališta (predpenalne varijable), odnosno varijable karakteristične za period prije izdržavanja kazne. U eksplanatorne varijable su uvršteni osuđivanost ispitanika, dužina izrečene kazne i dužina izdržane kazne, korištenje vanjskih pogodnosti, disciplinski prkršaji (aktualne penalne varijable, tj. obilježja zatvorenika u toku izdržavanja kazne), a u specifikatorne školska spremu, vrstu krivičnog djela, odnos sa porodicom, mjesto prebivališta. Zbog obimnosti podataka i činjenica u ovom radu će se osvrnuti samo na najvažnije pokazatelje socijalne klime.

METODE RADA

Uzorak i socio-demografsko kriminološke osobine uzorka zatvoreničke populacije Istraživanje smo proveli u Zenici 2016 godine u novembru mjesecu na uzorku od 152 zatvorenika od ukupno 729 na izdržavanju kazne, uključivši zatvorenike sa vanjskog paviljona imaloljetnike koji izdržavaju kaznu odvojeni od odraslih. U uzorak smo uzeli u obzir samo odrasle zatvorenike koji su izdržavali kaznu u zatvorskom krugu u smislu definicije zatvora zatvorenog tipa. Na taj načins su se zadovoljili zahtjev za reprezentativnošću uzorka u odnosu na skup. Najmlađi ispitanik je bio dobi od 25 godina, a najstariji 84, najzastupljenija je dob od 36-46 godina (N = 77). Od ukupnog broja ispitanika, najveći broj njih 65 (42.8%) ima završenu trogodišnju srednju školu, 49 (32.2%) ima završenu osnovnu školu, 26 (17.1%) ima završenu četverogodišnju srednju školu, 11 (7.2%) nema završenu ni osnovnu školu, a samo 1 (0.7%) ima završen fakultet. Naveći broj ispitanika, njih 42 (27.6%) u zatvoru zbog krivičnog djela protiv života i tijela (uključuje ubistva i varijante), 38 (25.0%) ih je u zatvoru zbog krivičnog djela protiv imovine (uključuje krađe i varijante), 26 (17.1%) zbog krivičnog djela protiv zdravlja ljudi (uključuje droge i varijante), 9 (5.9%) zbog krivičnog djela protiv spolne slobode i morala (uključuje silovanje i varijante), a 37 (24.3%) za druga krivična djela. Pprosječna dužina kazne ispitanika 7.38 godina uz SD = 6.643. Najveći broj ispitanika je sa područja Zeničko-dobojskog kantona, te sa područja Kantona Sarajevo i sa područja Tuzlanskog kantona.

Mjerni instrument i način provođenja istraživanja

Korišten je revidirani i prilagođeni CIES (*Correctional Institutions Environment Scale Manual*- Priručnik za mjerenje okoline popravnih ustanova) koji je Moos (Moos,1974) kreirao za različite vrste zatvora.

Na osnovu načina prikupljanja podataka i činjenica primjenjen je neeksperimentalni Survey-method, a izbor je proistekao zbog aplikativnog značaja koji se prevenstveno ogleda u dijagnostičkoj vrijednosti rada, potom za longitudinalana i komparativna istaživanja, kreiranje tretmanskih programa, a mogu djelimično indicirati i stanje ljudskih prava u zatvoru. Tehnika anketiranja se pokazala kao najprimjerenija, a

instrument je sadržavao 39 tvrdnji u Likertovom formatu (zbog ekonomičnosti rada navodimo samo brojčanu zasićenost subskala. Test socijalne klime zatvora, kao i preateću dokumnetaciju, može se dobiti od autora na uvid). Službeno osoblje zatvora je dodatno popunilo socio-demografski i kriminološki obrazac za svakog pojedinog ispitanika. Na subskaluru represije se odnosi 9 tvrdnji, na deprivacije 10, na zatvorenički kodeks 9 i na dezorganizaciju 11.

Metode obrade podataka

Analiza dobivenih podataka izvršena je pomoću statističkog programa IBM SPSS Statistics 26.0.

REZULTATI I DISKUSIJA

U svrhu utvrđivanja puzdanosti testa koristili smo Cronbachov alpha koeficijent

Tabela 1. Cronbach-alpha koeficijent pouzdanosti primijenjenog Testa SKZ i njegove četiri subskale

Table 1. Cronbach-alpha reliability coefficient of the applied SKZ Test and its four subscales

| INSTRUMENTI | CRONBACH ALPHA | N stavki |
|------------------------------|----------------|----------|
| Test SKZ | 0.700 | 39 |
| Subskala represije | 0.524 | 9 |
| Subskala dezorganizacije | 0.303 | 11 |
| Subskala deprivacije | 0.641 | 10 |
| Subskala zatvorenički kodeks | 0.271 | 9 |

Tabela 1. pokazuje da primijenjeni test SKZ ima dobru pouzdanost ($\alpha= 0.700$), ali njegove subskale imaju manju pouzdanost: Subskala deprivacije ima dobru pouzdanost ($\alpha= 0.641$), Subskala represije ima zadovoljavajuću pouzdanost ($\alpha= 0.524$), dok subskale dezorganizacije ($\alpha= 0.303$) i zatvoreničkog kodeksa ($\alpha= 0.271$) imaju slabu pouzdanost.

Tabela 2. Kolmogorov-Smirnov test normaliteta distribucije za ispitivane varijable

Table 2. Kolmogorov-Smirnov test of normality of distribution for the investigated variables

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|------------------------------|---------------------------------|-----|--------|--------------|-----|-------|
| | KS | N | p | SW | N | p |
| REPRESIJA | 0.085 | 152 | 0.009 | 0.985 | 152 | 0.099 |
| DEZORGANIZACIJA | 0.077 | 152 | 0.028 | 0.988 | 152 | 0.201 |
| DEPRIVACIJA | 0.082 | 152 | 0.015 | 0.982 | 152 | 0.045 |
| ZATVORENIČKI KODEKS | 0.091 | 152 | 0.004 | 0.986 | 152 | 0.136 |
| Ukupni rezultat na Testu SKZ | 0.055 | 152 | 0.200* | 0.984 | 152 | 0.080 |

Budući da Kolmogorov-Smirnovljev test pokazuje da dobivene distribucije svih subskala testa SKZ statistički značajno na nivou značajnosti od 0.05 odstupaju od normalne distribucije ($p < 0.05$), bilo je potrebno primjenjivati neparametrijske testove prilikom obrade podataka (Mann-Whitney U-test i Kruksal-Wallis test), dok distribucija rezultata na samom testu SKZ statistički značajno na nivou značajnosti od 0.05 ne

odstupa od normalne distribucije ($p > 0.05$), pa je bilo moguće primjenjivati parametrijske testove prilikom obrade podataka (t-test, ANOVA). Zbog obimnosti podataka ne može ih se ih prezentirati ali se naglašava da je to bilo moguće u obradi.

Tabela 3. Korelacije cijelog testa u odnosu prema subskalama testa

Table 3. Correlations of the entire test in relation to the subscales of the test

| | | UR | R | D | DEP | ZK |
|---------------------|---|----|---------|---------|---------|---------|
| Ukupni rezultat | r | 1 | 0.659** | 0.665** | 0.775** | 0.596** |
| | p | | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| REPRESIJA | r | | 1 | 0.137 | 0.381** | 0.207* |
| | p | | | 0.093 | 0.000 | 0.011 |
| DEZORGANIZACIJA | r | | | 1 | 0.370** | 0.345** |
| | p | | | | 0.000 | 0.000 |
| DEPRIVACIJA | r | | | | 1 | 0.221** |
| | p | | | | | 0.006 |
| ZATVORENIČKI KODEKS | r | | | | | 1 |
| | p | | | | | |
| | N | | | | | 152 |

** . Korelacija je značajna na nivou od 0.01; * . Korelacija je značajna na nivou od 0.05

Legenda: UR (ukupni rezultat); R (Represija); D (Dezorganizacija); DEP (Deprivacija); ZK (Zatvorenički kodeks)

Tabela 3. pokazuje da sve četiri subskale testa SKZ pokazuju statistički značajnu pozitivnu povezanost sa ukupnim rezultatom na Testu SKZ na nivou od 0.01: represija ($r = 0.659$, $p < 0.01$), dezorganizacija ($r = 0.665$, $p < 0.01$), deprivacija ($r = 0.775$, $p < 0.01$) i zatvorenički kodeks ($r = 0.596$, $p < 0.01$).

Tabela 4. Korelacija represije prema cijelom testu i subskalama testa

Table 4. Correlation of repression according to the entire test and subscales of the test

| Represija | Ukupni rezultat | Dezorganizacija | Deprivacija | Zatvorenički kodeks |
|-----------|-----------------|-----------------|-------------|---------------------|
| r | 0.659** | 0.137 | 0.381** | 0.207* |
| p | 0.000 | 0.093 | 0.000 | 0.011 |
| N | 152 | 152 | 152 | 152 |

** . Korelacija je značajna na nivou od 0.01; * . Korelacija je značajna na nivou od 0.05

Tabela 4. pokazuje da represija pokazuje statistički značajnu pozitivnu povezanost sa skoro svim varijablama: Ukupni rezultat na testu SKZ ($r = 0.695$, $p < 0.01$), deprivacija ($r = 0.381$, $p < 0.01$) i zatvorenički kodeks ($r = 0.207$, $p < 0.05$), osim sa varijablom dezorganizacija ($r = 0.137$, $p > 0.05$).

Tabela 5. Korelacija dezorganizacije prema cijelom testu i subskalama testa

Table 5. Correlation of disorganization according to the entire test and subscales of the test

| Dezorganizacija | Ukupni rezultat | Represija | Deprivacija | Zatvorenički kodeks |
|-----------------|-----------------|-----------|-------------|---------------------|
| r | 0.665** | 0.137 | 0.370** | 0.345** |
| p | 0.000 | 0.093 | 0.000 | 0.000 |
| N | 152 | 152 | 152 | 152 |

** . Korelacija je značajna na nivou od 0.01; * . Korelacija je značajna na nivou od 0.05

Tabela 5. pokazuje da dezorganizacija pokazuje statistički značajnu pozitivnu povezanost sa skoro svim ostalim varijablama na nivou od 0.01: Ukupni rezultat na testu SKZ ($r = 0.665$, $p < 0.01$), deprivacija ($r = 0.370$, $p < 0.01$) i zatvorenički kodeks ($r = 0.345$, $p < 0.01$), osim sa varijablom represija ($r = 0.137$, $p > 0.05$).

Tabela 6. Korelacija deprivacija prema cijelom testu i subskalama testa

Table 6. Correlation of deprivation according to the entire test and subscales of the test

| Deprivacija | Ukupni rezultat | Represija | Dezorganizacija | Zatvorenički kodeks |
|-------------|-----------------|-----------|-----------------|---------------------|
| r | 0.775** | 0.381** | 0.370** | 0.221** |
| p | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.006 |
| N | 152 | 152 | 152 | 152 |

** . Korelacija je značajna na nivou od 0.01; * . Korelacija je značajna na nivou od 0.05

Tabela 6. pokazuje da deprivacija pokazuje statistički značajnu pozitivnu povezanost sa svim ostalim varijablama na nivou od 0.01: Ukupni rezultat na testu SKZ ($r = 0.775$, $p < 0.01$), represija ($r = 0.381$, $p < 0.01$), dezorganizacija ($r = 0.370$, $p < 0.01$) i zatvorenički kodeks ($r = 0.221$, $p < 0.01$).

Tabela 7. Korelacija zatvoreničkog kodeksa prema cijelom testu i subskalama testa

Table 7. Correlation of the prisoner's code according to the whole test and subscales of the test

| Zatvorenički kodeks | Ukupni rezultat | Represija | Dezorganizacija | Deprivacija |
|---------------------|-----------------|-----------|-----------------|-------------|
| r | 0.596** | 0.207* | 0.345** | 0.221** |
| p | 0.000 | 0.011 | 0.000 | 0.006 |
| N | 152 | 152 | 152 | 152 |

Tabela 7. pokazuje da deprivacija pokazuje statistički značajnu pozitivnu povezanost sa svim ostalim varijablama: Ukupni rezultat na testu SKZ ($r = 0.596$, $p < 0.01$), represija ($r = 0.381$, $p < 0.01$), dezorganizacija ($r = 0.345$, $p < 0.01$) i Deprivacija ($r = 0.221$, $p < 0.01$) na nivou od 0.01, a represija ($r = 0.596$, $p < 0.05$) na nivou od 0.05.

U daljoj analizi utvrdilo se da 12 faktora sa vrijednošću iznad 1, objašnjavaju 65.5% ukupne varijance. Međutim, budući da prva tri faktora sa vrijednošću iznad 2 objašnjavaju mnogo veći iznos varijance (31.5%) od preostalih faktora te da međusobno imaju veoma niske korelacije, koristilo se trofaktorsko rješenje. Utvrdilo se da je faktor prvog reda percepcija komponirana od „doživljaja disciplinskih kazni i kontrolisanja“, odnosno najviše je zasićen represijom, a čiji je doprinos zajedničkoj varijanci 16.816. To najbolje objašnjavaju sljedeće stavke testa SKZ:

- Služba straže prečesto upotrebljava fizičko kažnjavanje,
- Prijave za disciplinske prekršaje podnose se i za najmanju sitnicu,
- U ovom domu nije moguće ljudski razgovarati sa službenim licima,
- Disciplinske kazne koje se izriču na disciplinskom raportu su prestroge.
- Teško podnosim što mi drugi određuju kada ću jesti, spavati, šetati, raditi i slično,
- Službena lica previše kontrolišu zatvorenike,
- Službena lica uživaju u ponižavanju zatvorenika.

Faktor drugog reda, koji se imenovao kao „povezanost, komunikacija i saradnja“, komponiran je od veze zatvoreničkog kodeksa i deprivacija, a njegov doprinos zajedničkoj varijanci je 8.586. Najbolje ga objašnjavaju sljedeći itemi testa:

- Službena lica su ličnosti koje treba posebno uvažavati,
- Teško podnosim uskraćivanje obavještenja o onome što me interesuje,
- Teško podnosim nemogućnost da kad god osjetim potrebu da budem nasamo sa svojom ženom ili djevojkom,
- Važno je da zatvorenici budu međusobno povezani i solidarni.

Faktor trećeg reda, koji je nazvan „poštivanje kućnog reda u zatvoru“ najviše je zasićen doživljajem dezorganizacije, a čiji je doprinos zajedničkoj varijanci 6.144, najbolje objašnjavaju sljedeći itemi testa:

- Službenim licima nije važno kakav si čovjek, već da li se ponašaš u skladu s kućnim redom,
- Kockanje bi trebalo dozvoliti, ono je samo dobra zabava za zatvorenike,
- Službena lica pravedno odobravaju pogodnost zatvorenicima.

ZAKLJUČCI

Primjenjeni test socijalne klime pokazao je zadovoljavajuću pouzdanost, ali subskale su indicirale nešto manju pouzdanost. To se može pripisati relativno malom broju itema subskala i relativno heterogenoj strukturi zatvoreničke populacije što se ogleda naročito u pogledu zatvorenilčog kodeksa. Ipak, ima smisla istraživati socijalnu klimu jer omogućuje uvid u glavne procese i situacije unutar zatvoreničke populacije.

Primjenjeni test korelacijski značajno korespondira sa subskalom deprivacija ($r = 0.755$), dok subskale represije ($r = 0.659$) i dezorganizacije ($r = 0.665$) indiciraju nešto slabiju, ali značajnu, vezu. Navedeni odnosi potvrđuju preliminarnu hipotezu da su glavni procesi/dešavanja zatvorenika deprivacije i represija, ali se u ovom istraživanju pridružuje i dezorganizacija. Tom zaključku u prilog ide i korelacijski međuodnos između represije i deprivacija ($r = 0.381$), dok se deprivacije bitno vežu za dezorganizaciju ($r = 0.37$). Generalno govoreći, zaključak je da su deprivacije i represija strukturni problemi zatvora. Relativno niža povezanost zatvoreničkog kodeksa sa cijelim testom i ostalim subskalama pripisuje se činjenici što je zatvorenička zajednica heterogena. Kao kriterij jest podjela zatvorenika na one koji koriste vanjske pogodnosti i koji su zainteresovani za poštivanje kućnog reda kako bi dalje ostvarivali svoja prava, a druga grupa zatvorenika ne koristi vanjske pogodnosti i nije zainteresovana za mijenjanje svog statusa. Jedno ranije istraživanje (Šabani, 2004) analize disciplinskih kazni u istom zatvoru nam je ukazalo na ovu činjenicu. Može se zaključiti da je evidentno djelovanje zatvoreničkog kodeksa u zatvoru, ali je zbog heterogenosti zatvoreničke zajednice usmjeren u više pragmatičnih ciljeva.

Istraživanja ovog tipa mogu pomoći u definisanju ciljeva izdržavanja kazne posebno u pogledu:

- reduciranja kršenja institucionalnih pravila, a naročito individualnog i kolektivnog nasilja unutar zatvora,
- upravljanje bezbjedonosnim rizicima u zatvoru
- kreiranja prevaspitnih tretman kod zatvorenika u smislu razvoja kompetencija koje će omogućiti funkcionisanje i u vanzavorskim okolnostima (edukacija, vještine rješavanja problema i sl.),
- redukcije recidivizma.

LITERATURA

- Ajduković, D. i Kulenović, A. (1989). Konstrukcija skale psihosocijalne klime u penalnim ustanovama. *Penološke teme*, 3-4, 207-213.
- Arthur, R. J. (1971). Success is predictable. *Military Medicine*, 136(6), 539-545.
- Bogojević S. (1991). *Konstrukcija skale psihološke atmosfere zatvora KPD Zenica*. Zenica: KPD Zenica. Interno izdanje.
- Brinc, F. (1985). Določitelji družbenega vzdušja v kazenskih zavodih v SR Sloveniji. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 36(4), 304-317.
- Goffman, E. (1961) *Asylums: Essays on the Condition of the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Anchor Books and Doubleday.
- Ilijić, Lj. (2013). Savremene penološke tendencije – o konceptu procjene rizika i potreba. *Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja*, 32(1), 167-176.
- Ilijić, Lj. (2016). *Uticaj obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja na redukciju rizika recidivizma kod osuđenih lica* (Doktorska disertacija). Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu.
- Ilijić, Lj. (2017). Praktične implikacije savremenog penološkog pristupa na institucionalni tretman osuđenika – osvrt na tretman zavisnika. U N. Macanović, J. Petrović i G. Jovanić (Ur.), *Društvene devijacije – Anomija društva i posljedice* (str. 362-371). Univerzitet u Banja Luci, Fakultet političkih nauka.
- Ilijić, Lj. (2021). Zatvorska socijalna klima – pojam, faktori i značaj zatvorske socijalne klime. *Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja*, 40(2-3), 59-76. <https://doi.org/10.47152/ziksi202123024>
- Lewin, K. (1936). *Principals of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Moos, R. H. (1960). *Effects of the Social Climates of Correctional Institutions*. Berkeley: University of California Press.
- Moos, R. H. (1970). Differential Effects of the Social Climates of Correctional Institutions. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 7(1), 71-82. <https://doi.org/10.1177/002242787000700107>
- Moos, R. H. (1974). *Correctional Institutions Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Moos, R. H. (1974). *Evaluating Treatment Environments: A Social Ecological Approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Moos, R. H. (1975). *The Human Context: Environmental Determinants of Behavior*. New York: Wiley-Interscience.
- Moos, R., & Schwartz, J. (1972). Treatment environment and treatment outcome. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 154(4), 264-275.
- Šabani, A. (2024). Analysis of disciplinary offenses and disciplinary punishment in the closed penitentiary in Zenica in the period from 2020 to 2022. In University of Criminal Investigation and Police Studies (Ed.), *Conference Proceedings of International Significance* (pp. 286-303). Belgrade: University of Criminal Investigation and Police Studies.
- Wenk, E. A., & Moos, R. H. (1972). Social Climates in Prison: An Attempt to Conceptualize and Measure Environmental Factors in Total Institutions. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 9(2), 134-148. <https://doi.org/10.1177/002242787200900206>

NAPOMENA

Istraživanje je odobreno od strane ministra Federalnog Ministarstva Pravde, Sarajevo, rješenjem broj: 04-09-3206/16 od 27.7.2016.

KVALITETA STUDENTSKOG ŽIVOTA I UTJECAJ NA ZADOVOLJSTVO STUDENATA: STUDIJA SLUČAJA SVEUČILIŠNI CENTAR KOPRIVNICA

QUALITY OF STUDENT LIFE AND IMPACT ON STUDENT SATISFACTION: CASE STUDY UNIVERSITY CENTER KOPRIVNICA

Ivana DODLEK ŠARKANJ, Bojan ŠARKANJ, Antonija MANDIĆ,
Tanja ŠIPEK

Sveučilište Sjever, Koprivnica, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Zadovoljstvo studenata višestruki je koncept na koji mogu utjecati različiti čimbenici, koji u konačnici doprinose njihovoj sveukupnoj dobrobiti i iskustvu tijekom njihovog akademskog putovanja. Veća je vjerojatnost da će ustanove kojima je prioritet zadovoljstvo studenata privući i zadržati studente, njegovati poticajno okruženje za učenje i postići akademsku izvrsnost. Glavni je cilj otkriti čimbenike koji mogu utjecati na zadovoljstvo studenata, uključujući akademska iskustva, usluge podrške, kvalitetu nastave, objekte kampusa, društvene interakcije, izvannastavne aktivnosti i ugled ustanove. Kada su studenti vrlo zadovoljni, to često dovodi do pozitivnih ishoda kao što su veće stope zadržavanja, akademski uspjeh i angažman bivših studenata. Istraživanje će se provesti metodom upitnika kako bi se identificirali čimbenici koji utječu na zadržavanje i privlačnost studenata na Sveučilištu Sjever s krajnjim ciljem poboljšanja cjelokupnog obrazovnog iskustva učenika. Nalazi studije slučaja omogućit će Sveučilištu Sjever da se uspoređi s drugim institucijama u smislu zadovoljstva studenata i poduzme korake za njegovo poboljšanje izvan anketa i obrazaca za povratne informacije. Učinkovita komunikacija institucije u vezi s politikama, postupcima i akademskim očekivanjima može pomoći studentima da se osjećaju informiranima i podržanima. Osim toga, pozitivna percepcija studenata o reputaciji i akademskom statusu ustanove može utjecati na njihovo zadovoljstvo i potaknuti osjećaj ponosa na svoju ustanovu.

Ključne riječi: kvaliteta studentskog života, zadovoljstvo studenata, studija slučaja, Sveučilište Sjever

ABSTRACT

The satisfaction of students is a multifaceted concept that can be impacted by a variety of factors, ultimately contributing to their overall well-being and experience throughout their academic journey. Institutions that prioritize student satisfaction are more likely to attract and retain students, cultivate a supportive learning environment, and achieve academic excellence. The main goal is to detect factors that can influence student satisfaction, including academic experiences, support services, teaching quality, campus facilities, social interactions, extracurricular activities, and institutional reputation. When students are highly satisfied, it often leads to positive outcomes such as higher retention rates, academic success, and alumni engagement. A study will be conducted using a questionnaire method to identify the factors that influence student retention and attraction at University North. The purpose of the study was to gain a deeper understanding of the factors that influence student retention and attraction, with the ultimate goal of improving the overall educational experience for students. The findings of the

case study will enable University North to compare itself to other institutions in terms of student satisfaction and take steps to improve it beyond surveys and feedback forms. Effective communication from the institution regarding policies, procedures, and academic expectations can help students feel informed and supported. Additionally, students' positive perceptions of an institution's reputation and academic standing can influence their satisfaction and foster a sense of pride in their University.

Keywords: Quality of students' life, student satisfaction, case study, University North, Koprivnica

PREDSTAVLJANJE PROJEKATA I KNJIGA

ZNAČAJ DRUŠTVENE PODRŠKE DJECI ROMSKE POPULACIJE

THE IMPORTANCE OF SOCIAL SUPPORT FOR CHILDREN IN THE ROMA POPULATION

Ajla KARIĆ

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

Predstavljanje projekta

APSTRAKT

Primjeri podrške djeci romskih porodica mogu poslužiti kao dokaz da se iz jedne mikrozaednice može pokrenuti pozitivna priča u cilju podrške djeci i porodicama roma. Cilj ovog rada je prikazati kako djeca i mladi romske nacionalne manjine, uz primjerenu podršku mogu ostvariti svoje pravo na život u zajednici i socijalnu uključenost. Put od planiranja aktivnosti i formiranja načina realizacije programskih sadržaja za djecu, iziskuje vrijeme i saradnju sa lokalnom zajednicom. U radu su također opisane aktivnosti sa djecom jednog mjesnog područja grada Tuzle, uz podršku predstavnika mjesnog područja. Projekt se provodio u maju mjesecu, 2024. godine u sklopu Svjetskog dan kulturne raznolikosti za dijalog i razvoj. Dan na koji se osvještava uloga djece i njihova vrijednost za budućnost društva. Ovaj rad će se baviti nekim od problema vezanih za isključenost romske djece iz društvenih aktivnosti, a pažnja će posebno biti usmjerena na opis mogućih načina provođenja aktivnosti za svu djecu. Rad će takođe ponuditi niz preporuka i konkretno opisati kako se ovi problemi mogu prevazići. U radu je predstavljen i opisan značaj pravilno iskorištenog slobodnog vremena i aktivnosti sa aspekta podrške lokalne zajednice djeci u njihovim sportskim i kreativnim aktivnostima.

Ključne riječi: djeca romske populacije, društvene aktivnosti, dječije igre

ABSTRACT

Examples of support for children from Roma families can serve as evidence that a positive story can emerge from a microcommunity with the aim of supporting children and families of Roma descent. The aim of this paper is to demonstrate how children and youth of the Roma national minority, with appropriate support, can realize their right to live in the community and achieve social inclusion. The process of planning activities and forming ways to implement program content for children requires time and collaboration with the local community. The paper also describes activities with children from a local area in the city of Tuzla, with the support of local representatives. The project is being implemented in May 2024 as part of the World Day for Cultural Diversity for Dialogue and Development. A day that raises awareness of the role of children and their value for the future of society. This paper will address some of the issues related to exclusion of Roma children from social activities, with particular attention to describing possible ways of implementing activities for all children. The paper will also offer a series of recommendations and specifically describe how these problems can be overcome. The paper presents and describes the importance of properly utilizing free time and engaging in activities from the perspective of supporting children in their sports and creative activities in the local community.

Keywords: children of Roma population, social activities, children's games

UVOD

UNICEF BiH već duži niz godina afirmiše jednake mogućnosti za svako dijete u obrazovanju, zdravstvenoj zaštiti, socijalnoj zaštiti i drugim uslugama, posvećujući naročitu pažnju potrebama najugroženije djece, među kojima su i romska djeca. Nakon razgovora sa partnerima iz vlasti i predstavnicima civilnog društva 2012. godine, UNICEF ponovo potvrđuje da su romska djeca jedna od prioriternih grupa, što podrazumijeva da u svojim istraživanjima, zagovaranju, savjetovanju o politikama i programima stavlja naglasak na njihova prava. Poboljšavanje pristupa obrazovanju i kvaliteta obrazovanja dostupnog Romima mora biti glavni prioritet svakog dugoročnog programa kojim se želi riješiti njihovo generacijsko siromaštvo. U BiH će za to biti potrebno značajno povećati učestvovanje Roma u predškolskim pripremnim programima, budući da trenutno tek 1,5 posto romske djece pohađa organizovane programe obrazovanja u ranom djetinjstvu (UNICEF, 2013). Prema podacima popisa održanog 1991. godine, Romi su najbrojnija od 17 nacionalnih manjina u BiH (UNICEF, 2013).

Iako su vijekovima dio bosanskog života i kulture, većinsko stanovništvo još uvijek slabo prihvata Rome i prisutno je opšte nepoznavanje romske kulture, tradicije i običaja (UNICEF, 2013). 2001. godine glavna skupština UNESCO-a usvojila je Opću deklaraciju o kulturnoj raznolikosti čiji je cilj pomoći državama da u vlastitim sredinama, poštujući i promičući kulturnu raznolikost, stvore uvjete za dijalog kultura i civilizacija u uvjetima globalizacije. Svjetski dan kulturne raznolikosti za dijalog i razvoj proglašen je 2002. godine. Cilj Svjetskog dana kulturne raznolikosti za dijalog i razvoj je stoga njegovanje iskustva ove raznolikosti u duhu znatiželje, upuštanja u dijalog i uzajamnog osluškivanja kako bi se testirale praktične mogućnosti razvoja koje nudi kulturno poduzetništvo, industrije, kreativnosti, kulturni turizam i očuvanje kulturne baštine. Siromaštvo u BiH blisko je povezano sa socijalnom isključenošću, koja se u nacrtu Strategije socijalnog uključivanja (SSU) definiše kao „proces kroz koji se određeni pojedinci ili grupe potiskuju na rub društva, sprečava ih se u njihovim nastojanjima da žive pristojnim životom uz puno sudjelovanje u društvu zbog njihovog etničkog porijekla, dobni ili polni razlika, invalidnosti, finansijskih problema, nedostatka formalnog zaposlenja i nedostatka obrazovanja“.

Prema podacima iz izvještaja UNDP-a iz 2007. godine više od 50 posto stanovništva doživjelo je neki oblik socijalne isključenosti. Romi su među najugroženijim kategorijama, zajedno sa licima sa invaliditetom, raseljenima licima, porodicama sa dvoje ili više djece, starim osobama, nezaposlenima i niskokvalifikovanom omladinom. I dalje je prisutna de fakto diskriminacija djece na osnovu njihovog etničkog/manjinskog porijekla, invaliditeta i socijalnog statusa, jednako kao što su prisutne razlike između ruralnih i urbanih područja i između polova (UNICEF, 2013). Na primjer, u sistemu socijalne zaštite, nivo pomoći koju korisnik prima zavisi od mjesta prebivališta korisnika. Institucionalna diskriminacija i dalje uskraćuje djeci iz nacionalnih manjina i ugroženih kategorija pravo na kvalitetno obrazovanje. Škole još uvijek imaju slabe mehanizme za identifikaciju diskriminacije ili njenu eliminaciju kroz afirmativnu akciju. Prisutne su značajne razlike u stopama upisa i pohađanja nastave između pojedinih kategorija i državnog prosjeka. Većina djece koja ne idu u školu u BiH dolaze uglavnom iz reda romske djece, siromašne djece (naročito djevojčica) iz ruralnih područja, djece

ometene u razvoju i iz drugih ugroženih kategorija. U BiH još uvijek postoje jednonacionalne i podijeljene škole gdje djeca različite nacionalnosti dolaze u istu zgradu, ali ne i na iste časove, a među djecom i nastavnicima je uopšte malo osjetljivosti spram problema diskriminacije, naročito tamo gdje većinsko stanovništvo pripada jednoj etničkoj grupi (UNICEF, 2013).

Bećirović (2006) navodi tehnike koje su prepoznate kao uspješne u obrazovanju romske djece. Za direktore škola i menadžment: pripremiti i podstaći nastavnike da se više uključe, pokrenuti diskusiju o obrazovanju romske djece na sastancima, podstaći osoblje škola da pokaže razumijevanje prema načinu života Roma i da posvete dodatnu pažnju romskoj djeci, ispitati osnovne poteškoće s kojima se nastavnici susreću u obrazovanju romske djece i pružiti im podršku da to prevaziđu, tražiti pomoć od općine, pokušati se sastati sa načelnikom općine ili nekom drugom ovlaštenom osobom i razgovarati o pitanjima obrazovanja romske djece, tražiti pomoć od općine u finansiranju knjiga za siromašnu romsku i drugu djecu, tražiti pomoć od međunarodnih organizacija, putem pisma, e-maila ili u telefonskom pozivu opisati situaciju u školi i tražiti podršku za obrazovanje romske djece, ispitati zašto romska djeca napuštaju ili se uopšte ne upisuju u školu, od NVO-a i općine prikupiti raspoložive podatke o romskoj djeci koja žive u naseljima blizu škole, sa predstavnikom Roma posjetiti romske zajednice, razgovarati sa roditeljima i djecom o razlozima nepohađanja i ponuditi im podršku. Bećirović navodi i tehnike rada sa romskom djecom. Za nastavnike i svo osoblje škola pokazati spremnost za uključivanje romske djece, obratiti malo više pažnje na romsko dijete u razredu, čak i ako je to samo nekoliko minuta, pohvaliti svaki uspjeh i dati dodatnu podršku gdje je to potrebno, sankcionirati vrijeđanje i diskriminaciju druge djece prema romskoj djeci. U skladu sa uzrastom djece, na času započeti razgovor o jednakosti i poštovanju drugih, bez obzira na njihovu nacionalnost ili društveni položaj, razviti individualni obrazovno-pedagoški pristup za romsko dijete koje ima poteškoće sa usvajanjem znanja ili ponašanjem. Neka romska djeca imaju problema sa savladavanjem jezika; ne treba ih obeshrabriti već im posvetiti dodatnu pažnju da savladaju jezik. U nekim slučajevima na uspjeh romske djece negativno utiče to što nisu nikad pohađali školu i što se ne ponašaju u skladu sa školskim pravilima. Razgovarati pojedinačno sa djetetom koje ima ovaj problem i tražiti pomoć od pedagoga škole ili od Roma asistenta, podstaći svako dijete da izrazi svoje nedoumice i ohrabrujuće odgovori na njih (Bećirović, 2006).

Pored uključivanja romske djece u škole, važan aspekt uključivanja čini i uključivanje u izvanastavne aktivnosti i aktivnosti slobodnog vremena, a sa ciljem punog socijalnog uključivanja u zajednicu. Nositelji aktivnosti i faktori odgoja u slobodnom vremenu su: obitelj, predškolske ustanove, škole, izvanškolska društva, ustanove kao što su razna sportska, znanstvena, tehnička, kulturna i druga druženja (Rosić, 2005; Tomić i Hasanović 2007). Škola predstavlja značajan faktor odgojnog djelovanja u slobodnom vremenu mladih. Izvanastavne aktivnosti čine različiti organizacijski oblici okupljanje učenika u slobodno izvanastavno vrijeme u školama, koji imaju pretežno kulturno-umjetničko, sportsko, tehničko, rekreacijsko i obrazovno obilježje. Učenike u skupini vežu zajedničke sklonosti i interesi prema nekoj aktivnosti, a jedna od specifičnosti jest i visoka motivacija polaznika (Klapan, Čerkez-Zovko i Musa, 2017).

OPIS PROJEKTA ZA DJECU NA PODRUČJU MIKROZAJEDNICE

Mjesto održavanja projekta: mjesno područje „Kreka“ grada Tuzla.

Učesnici projekta: predstavnici gradskog područja mjesne zajednice „Kreka“ Tuzla, djeca i roditelji područja, mjesni privredni subjekti kao prijatelji projekta u povodu obilježavanja *Svjetskog dana kulturne raznolikosti*.

Cilj projekta: Aktivnosti su osmišljene s ciljem razvoja svijesti o značaju prihvatanja i razumijevanja međusobnih sličnosti i razlika te shvatanja da se kroz zajedničku igru, međusobno pomaganje i saradnju možemo bolje upoznati.

Ishodi projekta:

- djeca prihvataju razlike te odgovorno i društveno prihvatljivo postupaju u društvenim aktivnostima,
- razumiju aktivno učestvuju u organizovanim dječijim igrama,
- uvažavaju emocionalna stanja i potrebe drugih,
- dogovaraju igre – osmisle niz igara koji odgovaraju uzrastu djece,
- kombinuju različite igre i aktivnosti u vlastitom kreativnom izražavanju,
- učestvuju i uživaju u različitim stvaralačkim aktivnostima,
- djeca romske populacije će pozitivno reagovati na druge i tražiti društvo i prijateljstvo te tako jačati pozitivnu sliku o sebi i stvarati osjećaj pripadnosti svojoj životnoj okolini.

Projekt se realizovao u mjesecu maju jer se u ovom mjesecu obilježava Svjetski dan kulturne raznolikosti za dijalog i razvoj. Okuplja djecu mjesne zajednice „Kreka“ grada Tuzle s ciljem da podstaknemo djecu na zajedničku igru i druženje. Sama ideja za realizaciju ovih sadržaja nastaje iz želje da se unaprijedi kulturno zabavni sadržaj mjesne zajednice koji nudi edukativni program za svu djecu ovog dijela grada. U okviru sadržaja programa planirane su raznovrsne igre i aktivnosti, uvažavajući uzrast djece. Saradnja sa društvenom zajednicom od velike je važnosti za provođenje organizovanog i edukativnog programa za djecu i mlade.

Prikaz plana i programa dječijih aktivnosti

S obzirom da sistematizovane i unaprijed isplanirane društvene aktivnosti zahtijevaju potrebno vrijeme, neophodno je aktivirati društvenu sredinu u cilju uspješne realizacije iste. To podrazumijeva informisanje sredine o događaju, upoznati potencijalne partnere u provođenju aktivnosti, pripremiti promotivni materijal, provesti promociju kroz jedan određen vremenski period, nabavka ozvučenja, balona i transparenata. Izuzetna saradnja, ostvarena je sa roditeljima djece lokalne zajednice koji su nesebično ponudili svoju podršku u organizaciji. To je dijeljenje informacije o događaju putem javnog informisanja, putem društvenih mreža, dijeljenjem promo materijala u okviru lokalne mjesne zajednice. Posebna je i podrška predstavnika lokalne zajednice, koji su na isti način dali podršku kroz dozvolu korištenja prostorija lokalne mjesne zajednice grada. Aktivnosti koje obuhvataju sportski i kreativni dio osmišljene su na način da se poštuje potreba djece za odmorom. Tako su se smjenjivale kreativne umjetničke sa sportskim takmičarskim igrama. Sportske rekvizite i ostali dekorativni sadržaj podrška je roditelja djece. Kratki program obuhvatio je raznovrsne dječije igre:

- Jutarnja gimnastika uz muziku,
- Umjetničke - kreativne aktivnosti,

- Takmičarske igre sa rekvizitima,
- Pjevanje pjesmica o prijateljstvu.

Početak programa obuhvatio je upoznavanje sa djecom i roditeljima kao i upoznavanje djece sa izgledom naših igara. Svaka igra je osmišljena na način da mogu u njoj učestvovati sva djeca. Igre koje zahtjevaju motoričku aktivnost vođene su od strane djece koja se već bave sportom i predvode tjelesne vježbe uz prigodnu dječiju muziku. Djeca koja su motorički spretnija predvode jutarnju gimnastiku za svoje drugare. Nakon jednog bloka jutarnje gimnastike, slijede umjetničke kreativne aktivnosti. Djeca imaju priliku slikati na temu prijateljstva među djecom na cijelom svijetu, pa su se na crtežima mogli vidjeti simboli kao što je planeta, srce, zajednička kuća, djeca i porodica. Uz dječiju muziku i vedro raspoloženje djeca su se međusobno upoznala.



Slika 1. Donacija prijatelja projekta
Figure 1. Donation from project friends



Slika 2. Muzičke aktivnosti
Figure 2. Musicial activities

Aktivno učešće prijatelja projekta

Obilježavanje Svjetskog dana kulturne raznolikosti za dijalog i razvoj podržava niz prijatelja, saradnika koji su svojim volonterskim učešćem dali neizmjernu podršku u realizaciji kulturno-zabavnog programa na ovaj značajni datum za djecu i mlade ovog mjesnog područja grada Tuzle. To su u prvom redu roditelji djece, gradska štamparija, lokalni distributer vode za piće, mjesne trgovine.

Saradnja sa porodicama

Poseban dio u pripremi projekta posvećen je edukaciji roditelja djece kroz upoznavanje sa značajem druženja djece iz bliže okoline. Od velikog značaja je promocija primjera dječijih aktivnosti koje obuhvataju sve aspekte razvoja djece. Zbog toga sadržaj programa projekta obuhvata raznolike igre u vidu sportskih i umjetničkih igara. Roditelji i djeca učestvuju u pripremi kroz prijedloge igara. Roditelji predlažu aktivnosti za naredni period, izražavaju svoje potrebe u želji da se djeca druže intenzivno kroz organizovane aktivnosti mjesne zajednice.

Dječije kreativne igre i aktivnosti

Ono što je posebno zanimljivo i posebno se ističe, jeste dječija potreba za aktivnim učenjem. Tu je dječije lutkarsko pozorište i igra malih glumaca u pozorištu. Djeca imaju priliku da osmisle svoju priču i naprave male scene za igrokaz svojim drugarima. Dovoljno je da se uz pomoć saradnje sa lokalnim privrednim društvima ostvari saradnja.



Slika 3. Lutkarska predstava
Figure 3. Puppet show



Slika 4. Maskenbal za djecu
Figure 4. Children's Masked Ball



Slika 5. Malo pozorište
Figure 5. Small Theater

Sportske i umjetničke igre

Voditelj igara počinje sa upoznavanjem djece o igrama i raspoloživim rekvizitima za igre. Djeca se dogovaraju o redoslijedu igara. Ono što je izuzetno predstavlja ispunjenje cilja projekta je uvažavanje prijedloga među djecom i međusobna saradnja i uvažavanje. Vježbanje uz muziku podstiče dječije raspoloženje za druženje i saradnju. Djeca predlažu ko će da predvodi vježbe. *Igre loptomu* u skladu sa uzrastom djeteta: dodavanje lopte, odbojka, košarka, nogomet. Takmičarske igre u skladu sa motoričkim mogućnostima: štafeta, igre sa lopticama takmičenje, između grupa. Umjetničke igre - Voditelj počinje s igrom govoreći da su djeca sada mali umjetnici, a nekoliko zadataka je na temu „*Prijateljstvo*“. Djeca maju priliku da se slobodno kreativno izražavaju, uvažavajući druga pored sebe, dijeleći međusobno materijal za rad.



Slika 6. Takmičarske igre
Figure 6. Competitive games



Slika 7. Umjetničke aktivnosti - slikanje temperama
Figure 7. Art activities – Tempera Painting

Uloga i odgovornost sredine

Kroz razgovor sa predstavnicima mjesne zajednice došli smo na ideju da se nastave provoditi slične aktivnosti. Neophodno je kroz različite manifestacije animirati okolinu, u prvom redu ostvariti intenzivnu saradnju sa mjesnim školama, vrtićima i drugim obrazovnim ustanovama u okolini u smislu da se svojoj djeci posveti više pažnje u smislu podrške i uvažavanja. Obaveza lokalne zajednice je jako bitna s obzirom da osigurava međuresornu saradnju svih subjekata lokalne zajednice, osigurava prostorne, kadrovske i druge uslove za kvalitetno provođenje slobodnog vremena i aktivnosti djece i mladih. Uključenost djece u kulturni život zajednice doprinosi osjećaju pripadnosti, podstiče razvoj sposobnosti, umijeća, njeguje stvaralaštvo ali naviku mladih na kulturu i tradicionalne umjetnosti. Svaki program kome je svrha u prvom redu prevencija a potom i otklanjanje nekog oblika negativnog ponašanja kod djece i mladih može se nazvati programom odgojnog karaktera. U interakciji s ostalim pojedincima i skupinama, djeca i mladi doživljavaju rast ličnog samopouzdanja, a samim time dublje spoznaje svijet oko sebe, i svoje najuže socijalne sredine (Mehmedović, Šehanović, Lugavić i Poljić, 2020).

Postignuti pozitivni učinci

Djeca jedne mikrozajednice a koja obuhvata nekoliko ulica u kojima žive porodice djece romske populacije, imali su priliku da se kroz dogovaranje i igru osjete prihvaćenim od strane vršnjaka. Aktivnosti su doprinijele tome da djeca razviju osjetljivost prema drugima i svijest o tome koliko je važno uvažavati druge, dijeliti i zajedno planirati igru i druženje. Djeca su izrazila želju da se češće igraju na sličan način, kako bi još jednom imali priliku aktivno učestvovati u organizaciji i pripremi igrališta, radionica, materijala, igraćaka i ostalih priprema za igre. Nakon ovih aktivnosti kod djece je vidljiva saradnja kao i napredak u zajedničkim igrama gdje su sva djeca aktivnim učešćem izrazila želju za igrom vani uz vršnjake, roditelje, prijatelje i svu podršku okoline mjesta u kojem žive. Obzirom da su dječije igre organizovane u povodu Svjetskog dana kulture raznolikosti, došli smo na ideju da za naredna, ista ili slična, druženja pozovemo više djece sa ostalih mjesnih područja grada, kako bi mogli bolje upoznati različite kulture življenja i provesti dan u igri i druženju.



Slika 8. Zahvalnice djeci i roditeljima
Figure 8. Acknowledgements to children and parents



Slika 9. Dječiji kreativni rad
Figure 9. Children's creative work

Ovakav vid projekta trebao bi se realizovati kontinuirano sa planiranim sadržajem aktivnosti za djecu i mlade. Organizovane igre pomažu djeci da se socijalizuju u grupi vršnjaka, razvijaju empatiju, emocionalnu zrelost i tako stječu vještine za saradnju u školi i društvenim aktivnostima. Djeca predškolskog uzrasta koja dolaze iz romskih naselja koja nisu imala priliku pohađati vrtić u godini pred polazak u školu trebala bi da uzmu učešće u većem broju kolektivnih dječijih aktivnosti i igara. Svi mladi koji imaju potrebu za društvenim aktivnostima te lokalnoj zajednici mogu uz podršku okoline organizovati kolektivne sportske i kulturno umjetničke aktivnosti.

ZAKLJUČAK

Posebna vrijednost realizovanih aktivnosti ogleda se u komunikaciji djece i mladih koji odrastaju u duhu različitih kultura i tradicija. Cilj je podstaknuti zajednicu za aktivnim učešćem u organizovanim aktivnostima za svu djecu i mlade te podsticati međusobno uvažavnje i saradnju. Posebna pažnja posvećena je promociji događaja u mjesnom području kao i uključivanju uslužnih djelatnosti u svrhu uspješnog provođenja projektnih aktivnosti. Projektnom planu prethodio je nedostatak podrške djeci romskih porodica. U narednom periodu nastojimo organizovati što više pozitivnih priča lokalnih zajednica u našem gradu. Ovaj će projekat biti pokušaj da u odgojno obrazovnom procesu uzimamo u obzir društvo koje želi aktivni doprinos među različitim kulturnim grupama. Velika pažnja posvećena je razvijanju empatije prema drugom i drugačijem, a sve igre i inkluzivne radionice osmišljene su i realizovane u duhu integrativnih aktivnosti. U narednom periodu planira se nastavak saradnje sa mjesnim područjem u cilju bliže saradnje sa gradskom upravom, a sve u cilju planiranja projekata za djecu i mlade. Ključna zadaća današnjeg društva mora biti oplemenjivanje društvenih aktivnosti, pozivanje na inkluziju i inkluzivne aktivnosti u lokalnim zajednicama. Djeca moraju iskoristiti sve prirodne resurse. Djeci treba prirodni okoliš koji pruža bezbrojne mogućnosti afirmacije raznih oblika sportskih aktivnosti.

LITERATURA

- Bećirević, M. (2006). *Inkluzija romske djece u obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Osnovne poteškoće i kako ih prevazići*. Fond otvoreno društvo.
- Klapan, L., Čerkez Zovko i Musa, N. (2017). Provođenje slobodnog vremena učenika osnovne škole. U M. Nikolić i M. Vantić-Tanjić (Ur.), *Zbornik radova „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“* (str. 82). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
- Mehmedović, F., Šehanović, J., Lugavić, A. i Poljić, E. (2020). Slobodno vrijeme djece i mladih. U M. Nikolić i M. Vantić-Tanjić (Ur.), *Zbornik radova „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“* (str. 325-334). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
- UNICEF (2013). *Položaj romske djece i porodica u Bosni i Hercegovini*. <https://www.unicef.org/bih/media/436/file/Polo%C5%BEaj%20romske%20djece%20i%20porodica%20u%20Bosni%20i%20Hercegovini.pdf>
- Tomić, R. i Hasanović, L. (2007). *Mladi i slobodno vrijeme*. Tuzla: OFF SET.
- Rosić, V. (2005.) *Odgov obitelj škola*. Rijeka: Naklada Žagar.

POSEBAN CJELODNEVNI SPORTSKI PROGRAM DJEČJEG VRTIĆA VJEVERICA

SPECIAL ALL-DAY SPORTS PROGRAM OF THE VJEVERICA KINDERGARTEN

Martina JELIĆ, Petra MORIĆ

Dječji vrtić Vjeverica, Zagreb, Republika Hrvatska

Predstavljanje projekta

APSTRAKT

Primarna uloga Posebnog cjelodnevnog sportskog programa je stvaranje zdravih navika redovitog bavljenja tjelesnim aktivnostima. Razvoj motoričkih sposobnosti djece na višu razinu i usvajanje motoričkih znanja uz istovremeno poticanje usvajanja zdravih navika redovitog bavljenja tjelesnim aktivnostima, usvajanja zdravih navika prehrane, poticanje razvoja pozitivnih emocionalnih stanja, samopouzdanja, samopoštovanja i socijalnih kompetencija kao temelja razvoja zdravlja djece je potican tijekom tridesetogodišnje prakse i kroz dvadeset i više sportova koji su osmišljeni za rad s djecom predškolske dobi u aktivnostima i igrama. Odgojno-obrazovni rad u Posebnom cjelodnevnom sportskom programu je obilježen suradnjom i timskim radom različitih stručnjaka: odgojitelja, kineziologa, psihologa i pedagoga (multidisciplinarnost). Djetetu je pristupano iz više različitih struka na holistički način gdje je suradnja stručnjaka različitih profila uvijek planirana i organizirana u najboljem interesu djeteta. Integracijom sadržaja i aktivnosti iz redovitog programa u sportski i obrnuto svakodnevnim promišljanjem je kreirana poticajna sredina u kojoj je djeci omogućeno da kroz igru, zabavu i veselje ostvaruju svoj maksimalni potencijal u psihofizičkom, motoričkom, socio-emocionalnom, govornom i kognitivnom razvoju. Mnogostruke dobrobiti za cjeloviti razvoj generacija djece predškolske dobi polaznika Posebnog cjelodnevnog sportskog programa su pokazane dugogodišnjom praksom i iskustvom stručne suradnje odgojitelja, kineziologa, stručnog tima vrtića i roditelja te rezultatima različitih kinezioloških i antropoloških mjerenja i testova.

Ključne riječi: cjeloviti razvoj, holistički pristup, integracija, multidisciplinarnost, sportski program

ABSTRACT

The primary role of the Special all-day Sports Program is to create healthy habits of regular physical activity. The development of children's motor skills to a higher level and the acquisition of motor skills while at the same time encouraging the adoption of healthy habits of regular physical activity, the adoption of healthy nutrition habits, encouraging the development of positive emotional states, self-confidence, self-esteem and social competences as the basis of children's health development has been encouraged during thirty years of practice and through twenty and more sports designed to work with children of preschool age in activities and games. The educational work in the Special all-day Sports Program is characterized by cooperation and teamwork of various experts, preschool teachers, kinesiologists, psychologists and pedagogues. The child was approached from several different professions in a holistic way where the cooperation of experts from different profiles is always planned and organized in the best interest of the child. By integrating content and activities from the regular program into sports and vice versa, through daily thinking, a stimulating environment has been created in which children are enabled to achieve their maximum potential in psychophysical, motor, socio-emocional, speech

and cognitive development through play, fun and joy. The multiple benefits for the comprehensive development of generations of preschool children participating in the Special all-day Sports Program have been demonstrated by the long-term practice and experience of the professional cooperation of preschool teachers, kinesiologists, the professional team of Kindergarten and parents as well as the results of various kinesiological and anthropological measurements and tests.

Keywords: complete development, holistic approach, integration, multidisciplinary, sports program.

UVOD

Suvremene znanstvene spoznaje vezane uz odgoj, razvoj i obrazovanje djece upućuju na to da dijete od prvih dana života svjesno i aktivno živi i razvija se (Neljak, 2009). Dijete već po rođenju istražuje svoje okruženje, komunicira s odraslima, prvenstveno roditeljima, ali i s drugom djecom. Predškolski je period idealan za razvoj i odgoj, ne samo prehrambenih i zdravstvenih navika, nego i za cjeloviti razvoj u psihomotornom području. Suvremene teorije otkrivaju da je učenje proces koji pripada cijelom tijelu i svim osjetilima, a da se mozak razvija, oblikuje i mijenja na temelju pokreta. Predškolsko je razdoblje jedno od najvažnijih perioda u životu djeteta jer se tada stvaraju dobre ili loše osnove koje kasnije formiraju čovjeka (Karković, 1998). Za zdravlje djeteta tjelesna je aktivnost od velike važnosti jer uvelike doprinosi održavanju i razvoju sposobnosti tijekom života. Brojni su dokazi koji potvrđuju da je sustavnom, kvalitetnom i primjereno vođenom tjelesnom aktivnošću, uz uvažavanje individualnih karakteristika svakog djeteta, moguće utjecati na morfološke karakteristike, kao i na pozitivne promjene u prostoru motoričkih sposobnosti (Katić, Viskić-Štaleb i Šimunović, 1998). Odrasli (odgojitelji, učitelji, treneri...) imaju značajnu ulogu u pravilnom razvijanju svijesti kod djece o potrebi tjelesne aktivnosti organizirajući adekvatne sportske aktivnosti. Zadnjih petnaestak godina povećao se broj istraživanja, koja uključuju djecu predškolske dobi, a bave se utjecajem tjelesnog vježbanja na poboljšanje funkcionalnih i motoričkih sposobnosti. Tako je u istraživanju utjecaja devetomjesečnog sportskog programa na promjene motoričkih obilježja djece u dobi od četiri godine utvrđeno da su djeca eksperimentalne skupine pod utjecajem sportskog programa bitno poboljšala svoje motoričke sposobnosti (Živčić, Trajkovski-Višić & Sentedri, 2008) i djeca u dobi od pet do šest godina, koja su bila uključena u sportski program, poboljšala su svoje funkcionalne sposobnosti (Trajkovski i sur., 2014). Dječji vrtić "Vjeverica" provodi eksperimentalni Sportski program od 1994. godine. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta verificiralo ga je 2006. godine kao Cjeloviti sportski program namijenjen djeci predškolske dobi. Kroz eksperimentalnu fazu napravljeno je čitav niz kinezioloških i antropoloških mjerenja koja su potvrdila da je Program optimalno poticajan za cjeloviti razvoj djeteta.

POSEBNI CJELODNEVNI SPORTSKI PROGRAM

Poseban cjelodnevni sportski program dječjeg vrtića Vjeverica temelji se na igri i provodi kroz dvadeset i više sportova koji se recipročno povezuju s temama i aktivnostima unutar odgojne skupine (integracija). Primarna je uloga Posebnog

cjelodnevnog sportskog programa stvaranje zdravih navika redovitog bavljenja organiziranim tjelesnim aktivnostima. Cilj je da se u tom iznimno osjetljivom periodu razvoja djeteta utječe na optimalan rast i razvoj antropoloških obilježja te podizanja motoričkih sposobnosti i znanja na višu razinu. Nadalje, naglasak je Sportskog programa da se djecu ne zatvara u stroge okvire unaprijed definiranog programa, već se prilikom odgojno-obrazovnog rada s djecom vodi računa o individualnosti svakog djeteta. Program se temelji na igri kroz dvadeset i više sportova koji su prilagođeni i osmišljeni za rad s djecom predškolske dobi. Uz primarni cilj ovog Programa ključna je i uloga partnerstva s roditeljima koji su od početka uključeni u odgojno-obrazovni proces Posebnog cjelodnevnog sportskog programa.

PRIMJERI ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA U POSEBNOM CJELODNEVNOM SPORTSKOM PROGRAMU

Integracijom sadržaja iz Sportskoga programa u Redoviti, i obrnuto, svakodnevnim promišljanjem stvara se poticajna sredina ; u sobi dnevnog boravka odgojne skupine i u sportskoj dvorani, u kojoj je djeci omogućeno da kroz igru, zabavu i veselje uče o sebi i svijetu oko sebe te ostvaruju svoj maksimalni potencijal u socio-emocionalnom, psihofizičkom, motoričkom, govornom i spoznajnom razvoju. Projekti i aktivnosti koje se provode s djecom u Redovitom programu prenose se u sportsku dvoranu i integriraju u tjelesne aktivnosti. Sportovi i igre koje se vježbaju u sportskoj dvorani implementiraju se u aktivnosti Redovitog programa.

Ostvarivanje i usavršavanje integrativnosti u odgojno-obrazovnom radu u Posebnom cjelodnevnom sportskom programu pretpostavlja visoku razinu osobne i timske motiviranosti, znanja i fleksibilnosti unutar odgojno-obrazovnog procesa, osobito u odnosu na dječje interese, sposobnosti, darovitosti , različite stilove učenja, posebne potrebe, kao i u odnosu na socio-emocionalne i ostale osobitosti u razvoju svakog pojedinog djeteta. Također, pretpostavlja i prilagodljivost potrebama i interesima te slobodu izražavanja zamisli, prijedloga i drugih inicijativa djece i odraslih.

U odgojnoj skupini djece u dobi od pet do pet do šest godina primarni cilj je sigurno, zaštićeno i zadovoljno dijete. Slijedom toga tema projekta „Jabuke - pravljenje pekmeza“ bila je poticaj za planiranje i realizaciju aktivnosti kojima se osigurao dinamičan proces zdravog i uspješnog funkcioniranja svakog djeteta kroz igru i sport. Krenuvši od djeci poznatih iskustava i znanja o jabukama odgojitelji i kineziolozi zajedno s djecom sukonstruiraju poticaje, aktivnosti i poligone za tjelesne aktivnosti, kao i sve centre aktivnosti unutar sobe dnevnog boravka odgojne skupine. Aktivnosti i igre planirani su i realizirani unutar Vrtića i na otvorenom prostoru. Tema projekta je sagledana iz više aspekata u odnosu na poticanje socio-emocionalnog, tjelesnog, psihomotoričkog i spoznajnog razvoja (cjeloviti razvoj).

POTICANJE TJELESNOG I PSIHO-MOTORIČKOG RAZVOJA KROZ IGRU

Dobrobiti svakodnevno planiranih tjelesnih aktivnosti u Posebnom cjelodnevnom sportskom programu kojima se zadovoljavaju prirodne potrebe djeteta za kretanjem, ali i rukovođenje njima prilikom planiranja daljnjih igara su: razvoj ravnoteže, fleksibilnosti, agilnosti, snage, izdržljivosti, održavanje i poboljšanje zdravlja

kralježnice te razvoj samopouzdanja kroz poticanje pozitivne slike djeteta o sebi. Vodeći se time projekt „Jabuke - pravljenje pekmeza“ implementiran je i u sportske sadržaje na satovima tjelesnog vježbanja u sportske poligone. Suradnjom kineziologa i odgojiteljica projekt je prenesen iz sobe dnevnog boravka u sportsku dvoranu te je uz poticajne aplikacije prethodno izrađene u sklopu odgojno-obrazovnog procesa odgojne skupine i sportski pribor nastao scenarij ili priča uz koju djeca izvode zadane vježbe na sportskim poligonima (integracija i maštanje kao motivacija).

U vježbama branja jabuka djeca su uz igru i veselje istezala svoju kralježnicu te pomoću prirodnih oblika kretanja vježbala ravnotežu. Vježbe „mazanja pekmeza“ bile su poticaj za osmišljavanje vježbe elementa iz mačevanja (borilačkog sporta).



Slika 1. Vježba „Branja jabuka“
Figure 1. Exercise „Picking apples“



Slika 2. Vježba nošenja jabuka
Figure 2. Exercise of carrying apples



Slika 3. Vježba „Kuhanje pekmeza“
Figure 3. Exercise „Cooking jam“



Slika 4. Vježba „Branja jabuka“
Figure 4. Exercise „Picking apples“



Slika 6. Vježba „Kuhanje pekmeza“
Figure 6. Exercise „Cooking jam“



Slika 5. Vježba nošenja jabuka
Figure 5. Exercise of carrying apples

Velikim kružnim pokretima ruku iz ramena držeći, po potrebi, mač (za mačevanje) ili kuhaču (za kuhanje pekmeza), izmijenjujući ruke, djeca su kroz igru ujedno jačala rameni pojas. Svi oblici igre motivacijsko su sredstvo u procesu poticanja razvoja motoričkih znanja i sposobnosti. Djeca svakodnevno tjelesno vježbaju i usvajaju nova znanja o elementima sportovima uz igru, maštanje, zabavu i smijeh.

AKTIVNOSTI POTICANJA SPOZNAJNOG RAZVOJA I KREATIVNOSTI

U sklopu navedenog projekta „Jabuke“ odgojiteljice su djeci ponudile poticaje i aktivnosti izrađivanja čipsa od jabuke te kušanja različitih vrsta jabuka i pravljenja savijače. Izrađenim didaktičkim sredstvima poticale su razvoj novih znanja o jabukama, proizvodima koji se dobivaju od jabuka, razvoj predmatematičkih i predčitalačkih vještina te likovno i dramsko-scensko stvaralaštvo (lutkarski igrokazi i dramske improvizacije) i kreativnost.

Djeca su na izletu obiteljsko-poljoprivrednom gospodarstvu dodatno proširila iskustveni doživljaj sudjelovanja u kuhanju i kušanju pekmeza od jabuka.

Jedan od osnovnih ciljeva Posebnog cjelodnevnog sportskog programa dječjeg vrtića Vjeverica je usvajanje zdravih stilova života kroz uravnoteženu prehranu, redovitu fizičku aktivnost i higijenske navike. Svakodnevni život u poticajnom okruženju u kojem se nude kvalitetne prehrambene namirnice, različite aktivnosti kroz igru i dnevne rituale pobuđuju kod djece interes i unutarnju motivaciju za usvajanjem zdravih stilova života. Projekt „Jabuke- pravljenje pekmeza“ omogućio je djeci dodatno upoznavanje s jabukom kao voćem. Emocionalna uključenost u simboličku igru te životno iskustvo, od branja jabuka, rezanja na sitne komadiće do kuhanja i kušanja pekmeza te svjesno osjećanje mirisa i okusa raznih proizvoda od jabuke (pekmez, čips, kolač, sok), kao i zahvala na plodovima prirode prije jela dodatno je približio djeci jabuku kao omiljeni voćni međuobrok.

ZAKLJUČAK

Tridesetogodišnje iskustvo stručne suradnje odgojitelja, kineziologa i stručnih suradnika u Posebnom cjelodnevnom sportskom programu dječjeg vrtića Vjeverica ukazalo je na mnogostruke dobrobiti za cjeloviti razvoj generacija djece predškolske dobi polaznika Programa. Multidisciplinarni pristup planiranju, organizaciji, realizaciji, dokumentiranju, vrednovanju i ponovnom planiranju odgojno-obrazovnog rada svakodnevno omogućava uzajamno učenje te profesionalan i osobni rast i razvoj za sve uključene stručnjake koji zajedno s djecom stvaraju kurikulum našeg dječjeg vrtića. Djetetu se pristupa holistički, iz više različitih područja razvoja pri čemu je stručna suradnja odgojitelja i kineziologa uvijek planirana i organizirana u najboljem interesu djeteta s ciljem optimalnog cjelovitog razvoja. Razvojem motoričkih sposobnosti i usvajanjem motoričkih znanja postignut je i jedan od primarnih i najvažnijih ciljeva: sretno i zadovoljno dijete.

LITERATURA

- Findak, V. (1992). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture*. Zagreb: Školska knjiga
- Karković, R. (1998). *Roditelj i dijete u sportu*. Zagreb: Oktar.
- Katić, R., Viskić-Štalec, N. i Šumanović, M. (1998). Utjecaj posebno programirane nastave tjelesnog odgoja na morfološki i motorički razvoj dječaka. *Sport u teoriji i praksi*, 3(2), 13-19.
- Neljak, B. (2009). *Kineziološka metodika u predškolskom odgoju*. Zagreb: Kineziološki fakultet.
- Trajkovski, B., Tomac, Z., Rastovski, D. (2014). Impact Of a sports program on thefunctionalabilitiesofchildrenaged 5 to 6 years. *Acta Kinesiologica*, 8(2), 45-47.
- 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.

UNAPREĐIVANJE ZDRAVLJA DJECE OSNOVNOŠKOLSKE DOBI KROZ PROJEKT CUNGE, CUNGE, CUNGERAJ

IMPROVING THE HEALTH OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE THROUGHOUT THE CUNGE, CUNGE, CUNGERAJ PROJECT

Ružica KOTARSKI

Osnovna škola Ksavera Šandora Gjalskog Zabok, Zabok, Republika Hrvatska

Predstavljanje projekta

APSTRAKT

Projekt „Cunge, cunge, cungeraj“ pripremaju i izvode učenici i učitelji Osnovne škole Ksavera Šandora Gjalskog Zabok s volonterima Ansambla Zabok. Dobiva ime po dječjoj brojlici. Učenici od 1. do 8. razreda uvježbavaju i izvode primjerene dječje folklorne plesove. Školska koordinatorica projekta je Ružica Kotarski, pedagoginja škole. Projekt se odnosi na odgojno-obrazovna očekivanja i ishode u okviru triju međupredmetnih tema: Građanskog odgoja i obrazovanja, Osobnog i socijalnog razvoja i Zdravlja te je uvršten u svim nastavnim predmetima, prvenstveno Tjelesno-zdravstvenoj i Glazbenoj kulturi te Hrvatskom jeziku. Projektom se njeguju tjelesna priprema, razvoj koordinacije pokreta i osjećaja za ritam, razvoj i čuvanje mentalnog i fizičkog zdravlja djece; zajedništva i tolerancije na različitost. Projekt „Cunge, cunge, cungeraj“ provoden je unatrag četrnaest godina, a javno je izvođen dvanaest puta na središnjem gradskom trgu. Do sada je u javnim prezentacijama uključeno više od 2200 osnovnoškolaca kroz više od 10 000 pojedinačnih nastupa. Zaključno, ovo je originalan i jedinstven projekt jer je provoden samo u zabočkoj osnovnoj školi na razini Republike Hrvatske, a vrijednost mu je prepoznata u zdravstvenom i odgojno-obrazovnom smislu. Osim razvijanja međusobne komunikacije i socijalizacije, te jačanja samopouzdanja zajedničkim plesom, kod učenika se razvijaju i koordinacija tijela, osjećaj za ritam, fizička pokretljivost i općenito zdravlje. Međusobno se surađuje, prihvaćaju se različitosti u mogućnostima izvođenja plesa, uči se međusobnoj suradnji, zajedništvu i toleranciji. Naposljetku, upoznavanjem i očuvanjem folklorne kulturne baštine ukupno zdravlje svakog učenika jest unaprijeđeno.

Ključne riječi: projekt, zdravlje, dječja folklorna baština

ABSTRACT

The "Cunge, cunge, cungeraj" project is prepared and performed by students and teachers of Ksaver Šandor Gjalski Elementary School Zabok (Croatia) with volunteers of the Ensemble Zabok. All students rehearse and perform appropriate children's folklore dances. The school coordinator of the project is Ružica Kotarski, the school's pedagogue. The project is related to educational expectations and outcomes within the framework of three cross-curricular themes: Citizenship Education, Personal and Social Development, and Health, and is included in all subjects. The project fosters physical preparation, development of movement coordination and sense of rhythm, development and maintenance of children's mental and physical health; togetherness and tolerance for diversity. The project has been carried out for fourteen years, and was publicly performed twelve times in the city's central square. So far, more than 2,200 elementary school students have been involved in public presentations with more than 10,000

individual performances. In conclusion, this is an original and unique project because it was implemented only in the Zabok Elementary School at the national level, and its value was recognized in terms of health and education. In addition to developing mutual communication and socialization, and strengthening self-confidence by dancing together, students also develop body coordination, a sense of rhythm, physical mobility and general health. We cooperate with each other, we accept differences in the possibilities of performing dance, we learn mutual cooperation, togetherness and tolerance. Finally, by getting to know and preserving folklore cultural heritage, the overall health of each student is improved.

Keywords: project, health, children's folklore heritage



Slika 1. Učenci 4. razreda sa učiteljicom školske godine 2022./23.

Figure 1. 4th grade students with their teacher in the 2022/23 school year.

VRIJEDNOSTI PROJEKTA „CUNGE, CUNGE, CUNGERAJ“ U RADU SA UČENICIMA I NJIHOVOM MENTALNOM ZDRAVLJU

Tko pleše, taj i pjeva; a tko pjeva taj zlo ne misli!

Projekt „Cunge, cunge, cungeraj“ je projekt kojeg tijekom školske godine pripremaju učenici i učitelji Osnovne škole Ksavera Šandora Gjalškog Zabok zajedno sa volonterima Ansambla Zabok. Dobiva ime po dječjoj brojatici; a sama riječ „cunge“ nema posebno značenje. Projekt je osmislila i nadjenula mu ime folkloristkinja i direktorica Ansambla Zabok, Senka Jurina. Temelji se na upoznavanju i usvajanju narodnih plesova Hrvatskog zagorja među svim generacijama osnovnoškolaca, pa svaka generacija nauči plesati po jedan zagorski ples, primjeren njihovoj dobi. Učenici po redu od 1. do 8. razreda uvježbavaju i izvode plesove: Muha h melin nosila, Polegala trava detelina, Oj ti lepa moja či, Jelica kolce vodila, Nad mostec, Judin polku, Repu i Oberštajer.

Čuvanje kulturne baštine i njegovanje dječje folklorne tradicije je od neizmjernog značenja za razvoj i bogatstvo kulturne raznolikosti našeg zavičaja i hrvatske tradicije. Projekt se odnosi na odgojno-obrazovna očekivanja i ishode u okviru tri međupredmetne

teme (2019): Građanski odgoj i obrazovanje, Osobni i socijalni razvoj i Zdravlje; te kroz sve nastavne predmete, prvenstveno Tjelesno-zdravstvenu i Glazbenu kulturu te Hrvatski jezik. Nekad davno, dječji narodni plesovi su nastali kao psihofizička, sociološka i estetska potreba djece (Knežević, 2005) koja spada u kreativno dječje izražavanje. Upravo iz navedene potrebe osmišljen je projekt koji se provodi već petnaestu godinu. Plesovima su učenici razvijali osobnu i kolektivnu kreativnost u skladu sa plesovima koje su prezentirali. Istaknuti dječji folklorni koreograf Goran Knežević naglašava da se plesovi mogu uvježbavati zbog učenja u školi i rekreacije i zabave. Ovom prilikom valja naglasiti i poticanje na osobni razvoj te upoznavanje sa dječjim folklornim izričajem svojeg kraja. Stoga je direktorica Ansambla Zabok izabrala primjerene narodne plesove, da bi ih učitelji TZK-a, razredne nastave, razrednici i volonteri Ansambla Zabok postupno uvježbavali sa učenicima kroz tjelesnu pripremu, razvoj koordinacije pokreta i razvijanje osjećaja za ritam. Osim navedenog, uvježbavanje plesova u projektu je potrebno promatrati kroz razvoj i čuvanje mentalnog i fizičkog zdravlja djece; posebno u izražavanju emocija, doživljaja, socijalnih motiva plesa i plesa kao igre i kroz igru (Maletić, 1986). Svjetska zdravstvena organizacija ZDRAVLJE određuje kao stanje potpunog tjelesnog, mentalnog (psihičkog) i društvenog blagostanja. Mentalno zdravlje se određuje kao stanje dobrobiti u kojemu pojedinac ostvaruje svoj puni potencijal, može se nositi s uobičajenim životnim stresorima, može produktivno i plodonosno raditi te doprinositi svojoj zajednici (Capak, 2024). Maknuti djecu sa mobitela i računala i općenito sjedilačkog načina života je izazov kako učiteljima, tako i roditeljima još i više. Zdravstveni problemi sjedilačkog načina života, problemi usmjerenosti samo na sebe i svoje potrebe, samodostatnosti i egocentričnosti su bolesti društva u kojem živimo. U svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu sa našim učenicima navedene (ne)vrijednosti ne prihvaćamo, već pronalazimo različite načine izražavanja učenika kako bismo im unaprijedili životne vještine i kvalitetu života u školi.



Slika 2. Javno izvođenje na Trgu svete Jelene Križarice školske godine 2013./14.

Figure 2. Public performance at St. Jelena Križarica Square in the 2013/14 school year.

PROJEKT CUNGE JE NAČIN KAKO SAČUVATI MENTALNO ZDRAVLJE ŠKOLARACA U OSNOVNIM ŠKOLAMA

Kako su učenici reagirali tijekom uvježbavanja plesova u projektu ? U početku je bilo otpora, nesigurnosti, osjećaja srama u izvođenju sa plesnim partnerom i nepovjerenja da oni to uopće mogu. Kad su učitelji i volonteri , koji su uvježbavali učenike pokazali učenicima da se može, da su učenici dio razrednog kolektiva i da bez njihovog aktivnog sudjelovanja neće biti uspjeha u timskom izazovu uvježbavanja, učenici su počeli aktivno sudjelovati i razumijevati značenje ulaganja zajedničkog napora i postizanja zajedničkog cilja. Od početne nelagode počeli su se smijati i igrati, postali su samopouzdaniji. Obzirom da se razredni odjel sastoji od različitih pojedinaca, naučili su prihvaćati i poštivati različitost na osobnom planu podredivši je zajedničkom cilju. Zajedničko uvježbavanje i poslije javna prezentacija je poboljšalo raspoloženje učenika i uvećavala je koncentraciju u izvođenju plesnih figura. Učenici su spoznali da mogu naučiti, svladavati nove vještine i time jačali i svoje samopoštovanje. Koristeći svoje tjelesne predispozicije koje su se aktivirale i razvijale, koordiniranje pokreta i ritma, kretanje s drugim učenicima u odjelu, donošenje odluka, trenirali su i pamćenje i primjenu svega navedenog koji su rezultirali učenjem vještina radi dobrobiti svakog učenika ponaosob. Upravo zbog svega navedenog, projekt živi već petnaestu godinu.

Projekt „Cunge, cunge, cungeraj“ provodio se unatrag petnaest godina a javno se izvodio dvanaest puta, zbog svima poznatih razloga utjecaja pandemije. Do sada je u javnim prezentacijama sudjelovalo više od 2200 osnovnoškolaca sa svojim učiteljima kroz više od 10 500 pojedinačnih nastupa. U tijeku je priprema za uvježbavanje i izvođenje 16. javne prezentacije naredne školske godine.

Zaključno, ovo je originalan i jedinstven projekt jer se provodi samo u našoj školi, a vrijednost mu je prepoznata u zdravstvenom i odgojno-obrazovnom smislu. Osim razvijanja međusobne komunikacije i socijalizacije, te jačanja samopouzdanja kroz zajednički ples, učenici razvijaju koordinaciju tijela, osjećaj za ritam, fizičku pokretljivost i općenito zdravlje. Kroz upoznavanje i očuvanje tradicijske kulture vlastitog zavičaja njeguje se kreativnost svakog učenika.

Pozivamo Vas na 16. javnu prezentaciju projekta na Trgu svete Jelene Križarice uoči Dana grada Zaboka u svibnju 2025. godine.

LITERATURA

Capak, K. (2024). *PoMoZi Da, Promicanje mentalnog zdravlja djece*. Zagreb: Zavod za javno zdravstvo.

Knežević, G. (2005). *Srebrna kola, zlaten kotač*. Zagreb: Ethno d.o.o.

Maletić, A. (1986). *Knjiga o plesu*. Zagreb: Kulturno-prosvjetni sabor Hrvatske.

Međupredmetne teme (2019). <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/međupredmetne-teme/3852>

ULOGA PRAVOBRANITELJICE ZA DJECU U UNAPRJEĐENJU ŽIVOTA DJECE NA HRVATSKIM OTOCIMA

THE ROLE OF THE OMBUDSPERSON FOR CHILDREN IN IMPROVING THE LIVES OF CHILDREN ON THE CROATIAN ISLANDS

Ana BABIĆ, Helena PIRNAT DRAGIČEVIĆ
Pravobraniteljice za djecu, Republika Hrvatska

Predstavljanje institucije

APSTRAKT

Pravobraniteljica za djecu štiti, prati i promiče prava sve djece u Republici Hrvatskoj (RH). S ciljem uvida u stvarno stanje života otočke djece i poduzimanja mjera u okviru svojih ovlasti, pravobraniteljica za djecu i njezini suradnici posjetili su veliki broj otoka, obišli tamošnje dječje institucije i javne službe te razgovarali s djecom i stručnjacima. Djeca koja žive na otocima svakodnevno se suočavaju sa specifičnim poteškoćama i brojnim preprekama u ostvarivanju svojih prava u različitim područjima života. Izazovi djece i odraslih koji brinu o njima na hrvatskim otocima brojni su i raznovrsni, a odnose se na: neadekvatne prostorne, sigurnosne i organizacijske uvjete odgojno-obrazovnih ustanova, nedostupnost ustanova predškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja te stručnog kadra, neadekvatnu brigu za djecu s teškoćama u razvoju, lošu prometnu povezanost mjesta na otoku i otoka s kopnom te nedovoljnu ponudu sadržaja slobodnog vremena. Budući da djeca na otocima imaju jednaka prava te zaslužuju jednaku pažnju i brigu kao i djeca u razvijenim područjima na kopnu, nužno je poboljšanje kvalitete njihova života. Cilj rada je ukazati na obilježja odrastanja djece u otočnim dijelovima Hrvatske te predstaviti ulogu i dosadašnje aktivnosti institucije pravobraniteljice za djecu koje su utjecale na unaprjeđenje kvalitete života djece na hrvatskim otocima.

Ključne riječi: prava djece, otoci, pravobraniteljica za djecu

ABSTRACT

The Ombudsperson for children protects monitors and promotes the rights of all children in the Republic of Croatia. With the aim of insight into the real state of life of island children and taking measures within her powers, the Ombudsperson for children and her associates visited a large number of islands, visited the children's institutions and public services there and talked with children and experts. Children living on islands face specific difficulties and numerous obstacles to the exercise of their rights in different areas of life every day. The challenges of children and adults who take care of them on the Croatian islands are numerous and diverse, and relate to: inadequate spatial, security and organizational conditions of educational institutions, inaccessibility of preschool and secondary education institutions and professional staff, inadequate care for children with developmental disabilities, poor transport connections on the islands and between the islands and the mainland and insufficient offer of free time content. Since children on the islands have the same rights and deserve the same attention and care as children in developed land areas, it is necessary to improve the quality of their lives. The aim of the paper is to highlight the characteristics of children growing up on the islands of Croatia and to present

the role and activities of the Ombudsperson institution for children that have influenced the improvement of the quality of life of children on the Croatian islands.

Keywords: children's rights, islands, Ombudsperson for children

UVOD

Hrvatski otočni prostor prostire se na površini od 3.259,57 km² te, prema službenim podacima Državnog zavoda za statistiku iz 2011. godine, na ukupno 50 naseljenih otoka i poluotoku Pelješcu živi ukupno 132.756 stanovnika što čini 3.1% ukupnog stanovništva Republike Hrvatske. Prema dobnoj strukturi na otocima živi ukupno 12.86% mladih osoba do 14 godina (u RH 15.23%), 65.01% osoba srednje dobi od 15 do 64 godine (u RH 67.07%) i 22.13% osoba starije dobi od 65 godina i više (u RH 17.70%). Stanovništvo hrvatskih otoka u cjelini je natprosječno staro. No, neovisno o broju djeca koja žive na otocima imaju jednaka prava te zaslužuju jednaku brigu kao djeca u drugim dijelovima Republike Hrvatske. Jednakopravni status djece na otocima proizlazi i iz hrvatskog *Ustava* koji ističe da su otoci razvojno jednakopravni dijelovi Hrvatske te područja od državnog interesa i pod osobitom zaštitom. Definirani su i *Ugovorom o Europskoj uniji* kojim je regulirana nužnost provedbe politika u cilju smanjenja razlika u stupnju razvijenosti među različitim regijama. Otoci su u *Nacionalnoj razvojnoj strategiji RH do 2030. godine* prepoznati kao jedan od prioriteta razvojne politike RH. Donesen je *Nacionalni plan razvoja otoka za razdoblje 2021.-2027. godine* koji pokriva višesektorsko područje i uključuje javne politike koje trebaju sinergijski djelovati u području razvoja otoka. Navedenim je propisima nedvojbeno stvoren temelj za poboljšanje kvalitete života stanovništva na otocima. No, unatoč postojećim propisima, djeca, njihovi roditelji i radnici odgojno-obrazovnih ustanova na otocima suočavaju se s brojnim preprekama u ostvarivanju svojih prava u različitim područjima života.

Prema *Zakonu o pravobranitelju za djecu* Republike Hrvatske pravobraniteljica za djecu štiti, prati i promiče prava i interese sve djece. Obveza pravobraniteljice i njezinih suradnika, među ostalim, je obilaziti sve ustanove u kojima borave djeca s ciljem uvida u način ostvarivanja brige o djeci koja borave ili su privremeno odnosno trajno smještena kod fizičkih i pravnih osoba i drugih pravnih subjekata na temelju posebnih propisa. S ciljem praćenja stanje prava djece na hrvatskim otocima, poduzimanja mjera u okviru svojih ovlasti kao i promocije prava, pravobraniteljica za djecu i njezini suradnici od naseljenih hrvatskih otoka posjetili su sve otoke na kojima postoje odgojno obrazovne ustanove, a to je ukupno 22 otoka i poluotok Pelješac. Obišli su tamošnje dječje institucije i javne službe te razgovarali s djecom i stručnjacima. Izazovi na otocima razlikuju se kako u pogledu prostornih, sigurnosnih i organizacijskih uvjeta ustanova tako i u pogledu ponude sadržaja slobodnog vremena, dostupnosti stručnog kadra i prometne povezanosti mjesta na otoku i otoka s kopnom. Nakon svakog posjeta pravobraniteljica je upućivala izvješća i preporuke nadležnim institucijama te obavještavala Hrvatski Sabor o saznanjima, aktivnostima i preporukama. Dosadašnje preporuke i aktivnosti pravobraniteljice za djecu na hrvatskim otocima bile su poticaj za poduzimanje mjera koje su pridonijele podizanju razine kvalitete života pojedine djece na otocima.

OVLASTI I ULOGA PRAVOBRANITELJICE ZA DJECU RH

Republika Hrvatska ratificirala je Konvenciju o pravima djeteta 1991. godine te preuzela sve obveze koje iz nje proizlaze. UN-ov Odbor za prava djeteta je nakon prvog inicijalnog izvješća o stanju prava djece u Republici Hrvatskoj, 1996. godine preporučio Hrvatskoj da razmotri osnivanje posebne nezavisne nadzorne institucije ili unutar Pučkog pravobranitelja ili kao samostalnog tijela. Hrvatska je tako 2003. godine temeljem Zakona o pravobranitelju za djecu osnovala autonomnu, specijaliziranu ustanovu za zaštitu, praćenje i promicanje prava djece. Pravobranitelj za djecu prati usklađenost zakona i drugih propisa u Republici Hrvatskoj koji se odnose na zaštitu prava i interesa djece s odredbama Ustava Republike Hrvatske te UN-ove Konvencije o pravima djeteta kao i izvršavanje obveza Republike Hrvatske koje proizlaze iz navedenih propisa. Ujedno prati primjenu svih propisa koji se odnose na zaštitu prava i interesa djece i povrede pojedinačnih prava djece te proučava opće pojave i načine povreda prava i interesa djece, predlaže poduzimanje mjera za izgradnju cjelovitog sustava zaštite i promicanja prava i interesa djece te za sprječavanje štetnih djelovanja koja ugrožavaju prava i interese djece i obavještava javnost o stanju prava djece. Pravobranitelj za djecu je glasnogovornik djece te upoznaje i savjetuje djecu o načinu ostvarivanja i zaštite njihovih prava i interesa. Surađuje s djecom, potiče djecu na izjašnjavanje i uvažava njihovo mišljenje, inicira i sudjeluje u javnim aktivnostima usmjerenim na poboljšanje položaja djece te predlaže mjere za povećanje utjecaja djece u društvu. Pravobranitelj može sudjelovati u postupku izrade nacrtu prijedloga propisa koji se odnose na prava djece ili kojima se uređuju pitanja važna za djecu. Kad u praćenju stanja u okviru svoga djelokruga ocijeni potrebnim, pravobranitelj za djecu može potaknuti donošenje i izmjene zakona i drugih propisa koji se odnose na prava i zaštitu djece. U obavljanju poslova iz svoga djelokruga pravobranitelj za djecu je ovlašten upozoravati, predlagati i davati preporuke. Pravobranitelj za djecu je ovlašten nadležnim tijelima državne uprave, tijelima jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave, pravnim i fizičkim osobama predlagati poduzimanje mjera za sprječavanje štetnih djelovanja koja ugrožavaju prava i interese djece i zahtijevati izvješća o poduzetim mjerama. Tijela državne uprave, jedinice lokalne i područne (regionalne) samouprave, kao i pravne i fizičke osobe obvezni su surađivati s pravobraniteljem za djecu i na njegov zahtjev podnositi izvješća i odgovarati na upite. Pravobranitelj za djecu obavezan je jednom godišnje podnositi izvješće o radu Hrvatskom Saboru. Pravobranitelj za djecu RH, član je Europske mreže pravobranitelja za djecu (ENOC) te ima neovisni model sa zakonodavnim okvirom i vlastitim proračunom slično kao 22 pravobraniteljske institucije u Europi od ukupno njih 35.

U drugom periodičnom izvješću o dječjim pravima UN-ov Odbor za prava djeteta preporučio je Hrvatskoj da se nastavi jačati politička, ljudska i financijska potpora Uredu pravobranitelja za djecu na lokalnoj razini, izvan glavnoga grada te su 2007. godine otvorena tri regionalna ureda u Splitu, Osijeku i Rijeci u kojem su zaposlene po dvije savjetnice. Na taj način ured je postao dostupniji djeci i svima koji brinu o njima. Pravobraniteljica za djecu ima dvije zamjenice i 15 savjetnica. Djelatnice su različitih profila. Najviše je zaposlenih pravnicā (10), a u uredu rade pedagoginja, socijalna pedagoginja, psihologinja, logopedinja, socijalna radnica, prof, stranih jezika i ekonomistica. Pravobraniteljica za djecu ima i Mrežu mladih savjetnika (MMS) koju

čine djeca u dobi od 12-18 godina te Forum mladih 16+ koju čine mladi i djeca do 18 godina. Članovi mreže su savjetnici, suradnici i ambasadori pravobraniteljice. Iz različitih su dijelova Hrvatske različitih profila, a biraju ih prethodne generacije djece. Oni svojim vršnjacima prenose informacije o radu pravobraniteljice i Mreže te ih upoznaju s dječjim pravima i njihovom zaštitom. Ujedno upoznaju pravobraniteljicu sa stajalištima o položaju djece u društvu, problemima s kojima se djeca suočavaju u svojim sredinama te predlažu načine njihovog rješavanja. S pravobraniteljicom i djelatnicima Ureda komuniciraju putem zatvorenog elektroničkog foruma te u neposrednom kontaktu.

STANJE PRAVA DJECE NA HRVATSKIM OTOCIMA

S namjerom uvida u stvarno stanje života otočke djece, pravobraniteljica za djecu i njezini suradnici obišli su 22 otoka i poluotok Pelješac. Na naseljenim otocima obišli su 12 dječjih vrtića (Vis, Komiža, Lastovo, Dugi otok, Brač, Pelješac), 24 osnovne škole (Mljet, Korčula, Blato-Korčula, Lastovo, Sućuraj - Hvar, Hvar, Vis, Komiža-Vis, Supetar-Brač, Postira-Brač, Šolta, Murter, Pašman, Preko-Ugljan, Silba, Olib, Molat, Veli Iž, Premuda, Sali-Dugi otok, Novalja-Pag), Mali Lošinj, Ilovik, Cres, Krk, Rab, Ston-Pelješac, 4 srednje škole (Vis, Vela Luka-Korčula, Korčula, Pučišća-Brač), Dom za odgoj djece (Cres), Odgojni Dom (Mali Lošinj), Đački dom (Pučišća), 3 Dječja odmarališta i objekte u kojima se provodi škola u prirodi (Rab, Krk, Veli Lošinj), 5 Centara za socijalnu skrb (Brač-Supetar, Korčula, Dubrovnik, Šibenik, Split) i Policijsku postaju Hvar. Prilikom svih obilazaka razgovarali su s djecom i stručnjacima zaduženima za zaštitu, skrb, odgoj i obrazovanje djece te obišli prostore u kojima djeca borave. Osim obilazaka stanje prava djece na otocima Pravobraniteljica kontinuirano prati i kroz pojedinačne pritužbe i obraćanja roditelja i stručnjaka.

Problemi djece i odraslih koji brinu o njima na otocima, razlikuju se kako u pogledu prostornih, sigurnosnih, kadrovskih i organizacijskih uvjeta odgojno-obrazovnih i zdravstvenih ustanova te drugih javnih službi, tako i u pogledu ponude sadržaja slobodnog vremena, dostupnosti usluga stručnog kadra različitih profila i prometne povezanosti mjesta na otoku i otoka s kopnom.

U području **odgoja i obrazovanja** velike su razlike u broju djece/učenika, prostornim i kadrovskim uvjetima te u organizaciji rada odgojno-obrazovnih ustanova na otocima.

U odnosu na **sustav predškolskog odgoja i obrazovanja na otocima** uočeno je da u brojnim jedinicama lokalne samouprave predškolski odgoj nije organiziran. Osim Lastova, ni jedan manji otok nema organiziran predškolski odgoj, a od većih otoka Mljet nema organiziran predškolski odgoj. Neki su dječji vrtići nenamjenski građeni, a neki dijele prostor sa školom. U postojećim predškolskim ustanovama najčešće nije zaposlen niti jedan stručni suradnik ili su zaposleni na pola radnog vremena, što rezultira nepravovremenim detektiranjem problema djece te neodgovarajućim tretmanom. Nerijetko i u većim vrtićima ravnatelj i istovremeno obavljaju i posao odgajatelja. Stanje prava djece u području predškolskog odgoja na otocima najčešće ovisi o senzibilitetu i financijskim mogućnostima osnivača.

Otoci imaju **40 osnovnih škola, 13 srednjih škola** i ukupno 10 705 učenika, a od toga 8664 učenika osnovnih škola i 2041 učenik srednjih škola. Vidljiva su ulaganja u prostorne uvjete te didaktičku i informatičku opremu gotovo svih škola. No, raste broj

škola koje se zatvaraju i propadaju. U školama su stručni suradnici zaposleni na pola radnog vremena, što otežava kvalitetno praćenje i rad s učenicima koji imaju potrebu za stručnim tretmanom. Nedostatak stručnih suradnika ravnateljima ističu kao najveći problem koji se produbio u postpandemijskom razdoblju u kojem veliki broj djece ima potrebu za podrškom stručnih suradnika, posebno psihologa. Posebno je zabrinjavajuće stanje kod **djece s teškoćama u razvoju** koja trebaju opservaciju, rješenje o primjerenom obliku školovanja i rad sukladno *Pravilniku o školovanju djece s teškoćama*. Učitelji na otocima prepušteni su sami sebi. Teškoće stvara i sporost sustava, kada je riječ o školovanju i skrbi o djeci s teškoćama u razvoju koja imaju rješenje za školovanje i smještaj u Centrima za odgoj i obrazovanje, ali se i dalje školuju u redovnom sustavu. Njihovi roditelji najčešće su primorani mijenjati mjesto boravišta jer na otoku ne mogu dobiti odgovarajuću pomoć, što umnožava probleme obitelji. Uočena je i potreba osnivanja posebnih razrednih odjela za djecu s većim teškoćama u razvoju, sukladno *Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* kako bi se djeca i roditelji zadržali na otoku i dobili odgovarajuće obrazovanje i skrb.

Svjesna važnosti pružanja pravovremene i sveobuhvatne stručne pomoći u životu svakog djeteta, a posebno djece na otocima koja osim u školi takvu pomoć nigdje na otoku ne mogu dobiti te zabrinuta zbog stanja na koje ukazuju ravnateljima otočnih škola, Pravobraniteljica već godinama apelira na zapošljavanje stručnih suradnika, neovisno o broju djece u ustanovi ili osiguravanje tzv. **mobilnih timova stručnih suradnika** koji bi bili zaduženi za djecu iz više otočnih odgojno-obrazovnih ustanova.

Srednjoškolsko obrazovanje nije dostupno djeci na svim otocima ili je izbor programa vrlo sužen pa djeca srednjoškolsko obrazovanje najčešće nastavljaju u većim gradovima.

Učestale su promjene učitelja koji često putuju i ovise o trajektnom i autobusnom prijevozu, rade u više škola ili se ne mogu zaposliti na puno radno vrijeme. Poticaji za njihovo zadržavanje na otocima još uvijek su nedostadni. Uočen je i problem odlaska odgojno-obrazovnih djelatnika na stručna usavršavanja, kao i nemogućnost pronalaženja zamjene za odsutnog djelatnika. Nedostadni knjižni fond školskih knjižnica i nedostatak stručnog suradnika knjižničara također je istaknut kao jedan od problema. Uočeno je da radnici odgojno-obrazovnih ustanova na otocima nerijetko krše pravo na privatnost djece te postupanje sukladno čl. 70 *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* prema kojem su obvezni svako kršenje prava djece, a posebno nasilje, prijaviti nadležnim službama. Nerijetko se miješaju privatni i profesionalni odnosi te im je u tako malim sredinama, navode, teško postaviti granice profesionalne uloge. Ujedno im je teško pronaći osobu kojoj se dijete može povjeriti ili osobu koja će, primjerice, voditi nadzor nad izvršavanjem roditeljske skrbi u obitelji.

Osim u obrazovnim ustanovama, **nedostatak stručnog kadra na otocima** ističu i djelatnici zdravstvenih ustanova i ustanova socijalne skrbi. Na pojedinim otocima veliki je broj djece razvedenih roditelja, djece s različitim obiteljskim, socijalnim i zdravstvenim teškoćama često povezanih s problemima u učenju, konzumiranjem droga i alkohola, problemima u ponašanju i cjelokupnom odrastanju, kao i otežanom suradnjom škole i njihovih roditelja. Zbog nedostatka stručnog kadra, djeca i obitelji nemaju gdje dobiti stručnu psihološku pomoć i obiteljsko-pravnu zaštitu. Financijske teškoće i udaljenost otoka mnogim obiteljima onemogućuju odlazak u najbliže gradove

na kopnu na savjetovanje i drugu vrstu tretmana (psihološkog, psihijatrijskog, defektološkog, logopedskog, liječničkog).

U okviru **sustava socijalne skrbi**, za područje naseljenih otoka u RH nadležno je 12 Područnih ureda Zavoda za socijalni rad, od kojih samo četiri imaju sjedište na otoku. Geografski položaj i prometna povezanost utječu na dinamiku postupanja Zavoda za socijalni rad na otocima te na ostvarivanje prava djece. Dojam stručnih radnika Zavoda jest da propisi koji reguliraju organizaciju njihovog rada ne zadovoljavaju stvarne potrebe djece. Kao i u ostatku RH, zastupljena je česta fluktuacija stručnih radnika u Zavodima, uzrokovana mijenjanjem radnih mjesta odlaskom iz sustava ili osobnim stanjima. Specifičnosti otočne sredine – zatvorenost, povezanost obiteljskim vezama i poznanstvima, često se ističu kao otežavajuće okolnosti u radu s obiteljima i utječu na prijave povreda prava djece. Zavodi se suočavaju i s poteškoćama pronalaska voditelja mjera za zaštitu prava i dobrobiti djece (stručna pomoć i podrška, mjere nadzora nad roditeljskom skrbi). Suradnja Zavoda s raznim institucijama uglavnom je ocijenjena vrlo dobrom, ali zabrinjavaju pojedini izolirani slučajevi nedostatne suradnje. Na Cresu i Lošinju nalaze se **domovi socijalne skrbi za djecu s problemima u ponašanju** koja dolaze iz cijele Hrvatske. Zbog udaljenosti od mjesta prebivališta i organizacije i troškova prijevoza, većina roditelja nije u mogućnosti posjećivati djecu u instituciji, a djeca dulje vrijeme putuju do svog doma kamo imaju mogućnost povremeno otići na vikend i praznike. Zbog istih razloga djecu rjeđe obilaze socijalni radnici iz nadležnih Zavoda te suci koji su dužni obilaziti djecu koja izvršavaju odgojne mjere sukladno *Zakonu o sudovima za mladež*. Djeci je otežan pristup i uslugama koje su im potrebne, primjerice, dječjeg i adolescentnog psihijatra, a velik broj te djece ima teškoće s mentalnim zdravljem. Određene šanse imaju mladići iz Odgojnog doma u Malom Lošinju koji lakše mogu pronaći posao u turizmu pri kraju izvršenja odgojne mjere ili nakon što dovrše školu i budu otpušteni iz ustanove.

Zdravstvena zaštita djece na otocima nije uvijek pravodobna i sveobuhvatna. Zbog nepostojanja liječnika specijalista (pedijatri, školski liječnici, psihijatri, fizijatri, stomatolozi ginekolozi...) djeca su "prisiljena" odlaziti na kopno što predstavlja dodatno financijsko opterećenje za roditelje te dulji izostanak djece s nastave.

Stručnjaci na otocima također ukazuju na nedostatak policijskog osoblja, posebice ljeti.

Sigurnost djece u kopnenom i pomorskom prometu, zaštita od različitih vrsta nasilja, nadziranje provedbe odredbe o zabrani noćnih izlazaka djece mlađe od 16 godina, zaštita od zloporabe droga i alkohola, intervencije kod razbojništva i krađe kao i opća prevencija i zaštita kod kažnjivih radnji, dio su aktivnosti u kojima se očekuje pravodobna i učinkovita akcija policijskih službenika, a koju je nerealno očekivati od jednog policijskog službenika, posebice u ljetnim mjesecima.

Djeca i stručnjaci istaknuli su nedostatak **kulturnih sadržaja na otoku** zbog kojih djeca moraju putovati u obližnji grad na kopnu. Ponuda sadržaja slobodnih aktivnosti djeci na otocima razlikuje se od otoka do otoka. Neke odgojno-obrazovne i kulturne ustanove kao i nevladine udruge nastoje upotpuniti slobodno vrijeme djece ponudom različitih slobodnih aktivnosti, no, na većini je otoka ta ponuda i dalje nedostatna. Nedostaje i prostor za druženje i zabavu djece. Zbog nedostatka prijevoza u popodnevnim satima i slabe prometne povezanosti među otočnim mjestima, neka djeca nemaju priliku za uključenost u nenastavne aktivnosti.

AKTIVNOSTI PRAVOBRANITELJICE ZA DJECU U CILJU UNAPRJEĐENJA ŽIVOTA DJECE NA OTOCIMA

Pravobraniteljica za djecu je kroz različite aktivnosti promicala prava djece na otocima te ukazivala na njihove specifične potrebe i izazove s kojima se suočavaju. Nakon obilaska institucija upućivala je preporuke, kojih se dio realizirao u korist djece koja žive na otocima. Želeći ukazati na specifične izazove u ostvarivanju prava djece na otocima, pravobraniteljica za djecu je osim pojedinačnih preporuka u cilju ostvarivanja prava djece na otocima i podizanja razine zaštite njihovih prava organizirala dva dvodnevna interdisciplinarna stručna skupa na temu *Jednake mogućnosti za djecu na otocima* na otoku Rabu 2012. godine i u suradnji s OŠ Grohote, 2022. godine u Splitu i u Grohotama na otoku Šolti. Cilj skupova bio je ukazati na potrebe i izazove otočne djece i svih koji brinu o njima, predložiti rješenja i resurse kojima će se djeci na otocima pružiti jednake mogućnosti za razvoj njihovih potencijala. U radu skupa sudjelovali su predstavnici ministarstava, drugih državnih institucija i lokalnih vlasti te brojni istaknuti stručnjaci koji rade s djecom. Prilikom obilazaka otoka organizirala je predavanja za djecu i odrasle koji o njima brinu kako bi ih upoznala s ovlastima ureda, dječjim pravima i mogućnostima zaštite djece. Kako bi prenijela sva saznanja i prikupljene informacije te iznijela prijedloge za poboljšanja kvalitete života djece na otocima organizirala je sastanak s Upravom za otoke Ministarstva regionalnoga razvoja i fondova EU. Imajući u vidu potrebu za kvalitetnijim djelovanjem sustava u osiguravanju jednakih mogućnosti za djecu na otocima, na sastanku se raspravljalo o poboljšanju usluga predškolskog i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja te zdravstvene skrbi djece na otocima, posebice po pitanju stipendiranja i zapošljavanja stručnog kadra te unaprjeđenja infrastrukture, čime bi djeca koja žive na otocima imala kontinuiranu adekvatnu skrb, a posebice tijekom boravka u odgojno obrazovnim ustanovama. Upravi za otoke preporučeno je detaljno snimanje stanja prava djece na otocima, specifičnih problema otočne djece i odraslih koji o njima brinu.

Prateći stanje prava djece na otocima već dugi niz godina, osim na zakonodavnoj razini unutar koje je stvoren temelj za ostvarivanje prava djece na otocima, uočavaju se pomaci u podizanju razine kvalitete njihovog života i na terenu. Ohrabruje vidjeti prihvaćenost i realizaciju nekih preporuka pravobraniteljice koje su podigle razinu kvalitete pojedinoj djeci na otocima (ulaganja u predškolski odgoj, zapošljavanje stručnog kadra u odgojno obrazovnim ustanovama, besplatni prijevoz za djecu s otoka, osiguravanje pristupa Internetu na svim otocima, otvaranje Odjela za pružanje izvaninstitucionalnih usluga Centra za odgoj i obrazovanje Juraj Bonači na otoku Braču koji djeci s teškoćama u razvoju pruža uslugu rane intervencije, organizacija stručnih skupova samo za djelatnike otočnih škola od strane AZOO, telesavjetovanje Obiteljskog centra na otoku Lastovu, rad liječnika obiteljske medicine s liječnicima pedijatrima u svrhu obuke te dolazak jednom mjesečno liječnika pedijatra konzilijarno u cilju rješavanja zahtjevnijih zdravstvenih problema dojenčadi i male djece, aktivnosti učeničkih vijeća, pravo upisa u učenički dom kao i pravo na prehranu u učeničkom domu ukoliko su djeca smještena u privatnom smještaju i drugih pojedinačnih preporuka. Očekuje se i najavljeno je otvaranje sličnih Odjela za pružanje izvaninstitucionalnih usluga Centra za odgoj i obrazovanje i na drugim otocima gdje postoji potreba djece i roditelja za ovakvom vrstom usluge gdje će djeca s teškoćama u razvoju na svom otoku moći dobiti uslugu

psihologa logopeda, edukatora rehabilitatora, radnog terapeuta i fizioterapeuta. Preporuke koje su upućivane osnivačima odgojno obrazovnih ustanova i nadležnom ministarstvu u odnosu na zapažene prostorne i kadrovske nedostatke su prihvaćene te je dio njih realiziran. U odnosu na osnovno i srednje obrazovanje vidljiva su ulaganja u prostorne uvjete te didaktičku i informatičku opremu gotovo svih škola, a osoblje je postalo osjetljivije na prava i potrebe djece.

ZAKLJUČCI I PREPORUKE

Vlada Republike Hrvatske naglašava razvitak i pojačanu brigu o otocima, te dugoročno stvaranje boljih i kvalitetnijih uvjeta života na otocima kao jedan od osnovnih prioriteta. Unatoč učinjenim pomacima i dosadašnjim ulaganjima u otoke nije uočljivo da je stvaranje kvalitetnijih uvjeta života na otocima istinski prioritet, a u mnogim područjima zaštite dječjih prava još uvijek nije dosegnuta zadovoljavajuća razina. Stoga je potrebno sa deklarativnog isticanja što prije prijeći u realizaciju predviđenih planova i mjera kako bi djeca koja žive na otocima imala jednake mogućnosti u ostvarivanju svojih prava.

U cilju podizanja razine kvalitete života djece na otocima nužno je:

Predškolski odgoj

- osigurati pravo na predškolski odgoj svoj djeci na otocima, te međusobnim sporazumom i sufinanciranjem JLS-ova na većim otocima osigurati mogućnost upisa u dječji vrtić djeci iz općina i gradova koji nemaju vrtiće.

Osnovna škola

- podupirati opstanak i rad otočnih škola, a zatvorene područne škole oživjeti i koristiti u svrhu organiziranja odgojno-obrazovnih i kulturnih aktivnosti za djecu i mlade. Uvesti materijalne i financijske poticaje te stambeno zbrinjavanje za prosvjetni i stručni kadar u svim resorima na otocima. Djeci na otocima treba osigurati podršku stručnjaka psihologa/logopeda/edukacijskog rehabilitatora/ socijalnog pedagoga. U vezi s provedbom opservacije i određivanja primjerenog oblika školovanja te za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i onima koji imaju teškoće mentalnog zdravlja, školama treba pravovremeno pružiti stručnu pomoć, osobito onima koje nemaju stručne suradnike. Valja poticati sudjelovanje djece u svim segmentima školskog života, a posebno aktivnosti vijeća učenika te različite oblike suradnje škole s roditeljima, a u osmišljavanju slobodnih aktivnosti za djecu ponajprije polaziti od interesa same djece. Potrebno je organizirati stručna usavršavanja za učitelje na otoku te intenzivirati stručno pedagoški nadzor i savjetovanje. Poželjno je poticati školske knjižnice na uključivanje u program „*Ruksak pun kulture*“ u okviru *aktualne Nacionalne strategije za poticanje čitanja 2017.-2022.*

Socijalna skrb

- poboljšati prostorne i kadrovske uvjete centara za socijalnu skrb na otocima, kako bi bili dostupniji djeci i obiteljima. Pojačati aktivnosti Obiteljskih centara na otocima kako bi se njima obuhvatilo što više obitelji i djece.

Međuresorna suradnja

- intenzivirati međuresornu suradnju i razmjenu iskustava među institucijama i stručnjacima na otoku i među otocima. Intenzivirati sastanke ili studije slučaja odgojno-obrazovnih i ustanova socijalne skrbi radi razmjene informacija i pravovremene i cjelovite zaštite djece.

Promet i komunikacije

- osigurati dobru prometnu povezanost otoka s kopnom i unutar otoka po, te prijevoz djece u sigurnim uvjetima. Osigurati pristup brzom internetu za svu djecu na otocima. Intenzivirati policijsku zaštitu djece na otocima, posebice tijekom ljetnih mjeseci.

Jedinice lokalne samouprave

- inicirati provedbu preventivnih aktivnosti u kojima su djeca ciljana zaštitna skupina u JLS-ima u kojima postoje vijeća za prevenciju.

Zajedno s djecom planirati i osigurati što više sadržaja za djecu te aktivirati dječja gradska/općinska vijeća na otocima.

LITERATURA

Nacionalni plan razvoja otoka 2021.-2027. (2021). chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://razvoj.gov.hr/UserDocsImages/O%20ministarstvu/Regionalni%20razvoj/Otoci%20i%20priobalje/2021/Nacionalni%20plan%20razvoja%20otoka%202021.-2027._28.12.2021..pdf

Nacionalna razvojna strategija RH do 2030. godine (2021). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_02_13_230.html

Zakon o otocima (2021). <https://www.zakon.hr/z/638/Zakon-o-otocima>

Zakon o pravobranitelju za djecu (2017). <https://www.zakon.hr/z/264/Zakon-o-pravobranitelju-za-djecu>

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

IMPROVING THE QUALITY OF LIFE FOR PRESCHOOL CHILDREN

Gordana LUKAČIĆ, Ivanka IVANČIĆ
Dječji vrtić „Bukovac“, Zagreb, Republika Hrvatska

Predstavljanje projekta

APSTRAKT

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske (2014) put je za razvoj kvalitetne odgojno-obrazovne prakse u kojem su uključeni i roditelji/skrbnici, kao ravnopravni sudionici u odgojno obrazovnom procesu. Slijedeći Nacionalni kurikulum naš vrtić ima svoj kurikulum u kojem su roditelji/skrbnici partneri stvaranja poticajnog okruženja za cjelokupni rast i razvoj svakog djeteta. To je temelj za stvaranje partnerskog odnosa roditelja i odgojitelja za unapređenje kvalitete života djece predškolskog uzrasta. Na ovim temeljima nastao je i naš projekt: „Roditelj gost u skupini“, u kojem su roditelji, bake, djedovi djeci pokazivali svoja znanja i vještine (učiteljica, medicinska sestra, stolar, fotograf, policajac, kuharica...). Djeca su usvajala znanja i vještine kao aktivni sudionici, te razvijala povjerenje i sigurnost u odgojnoj skupini uz podršku svojih roditelja, baka, djedova, odgojitelja. Roditelji su zajedno s nama sudjelovali u kreiranju i organizaciji odgojno-obrazovnog rada, te smo na taj način unaprijedili kvalitetu odgojno obrazovnog rada u našem vrtiću. Partnerstvo roditelja/skrbnika i odgojitelja temelj je za stabilan i kvalitetan cjelokupni dječji rast i razvoj.

Ključne riječi: Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje RH, roditelji i odgojitelji, partneri, projekt „Roditelj gost u skupini“, odgoj, dječji rast i razvoj

ABSTRACT

The National Curriculum for Early and Preschool Education and Care of the Republic of Croatia (2014) is a path towards developing high-quality educational practices where parents/guardians are included as equal participants in the educational process. Following the National Curriculum, our kindergarten has its own curriculum in which parents/guardians are partners in creating a stimulating environment for the overall growth and development of each child. This is the foundation for creating a partnership between parents and educators to improve the quality of life for preschool children. On these foundations, our project "Parent as a Guest in the Group" was created, in which parents, grandmothers, and grandfathers showed the children their knowledge and skills (teacher, nurse, carpenter, photographer, policeman, cook...). The children acquired knowledge and skills as active participants, and developed confidence and security in the educational group with the support of their parents, grandmothers, grandfathers, and educators. Together with us, the parents participated in creating and organizing educational work, and in this way, we improved the quality of educational work in our kindergarten. The partnership between parents/guardians and educators is the foundation for stable and high-quality overall child growth and development.

Keywords: National Curriculum for Early and Preschool Education and Care of the Republic of Croatia, parents and educators, partners, project "Parent as a Guest in the Group", upbringing, child growth and development

UVOD

Partnerstvo roditelja i odgajatelja u predškolskim ustanovama važan je čimbenik za unaprijeđenje kvalitete života djeca predškolske dobi. Obitelj je na prvom mjestu u odgoju, a odgajatelji (vrtić) su nadopuna obiteljskom okruženju potrebnim za cjelokupni dječji rast i razvoj. Odgajatelji (vrtić) su podrška roditeljima/skrbnicima kako bi na kvalitetan način zadovoljili dječje potrebe. Isto tako roditelji/skrbnici djeteta su potrebni i vrtiću kao podrška u odgojno-obrazovnom procesu. Uključivanjem roditelja/skrbnika u odgojno-obrazovni proces vrtića (odgojna skupina njihovog djeteta) ostvarujemo kvalitetnu suradnju s dvosmjernom međusobnom komunikacijom, te na taj način dobivamo uvid u cjelokupni dječji rast i razvoj. Polazi se od toga da je svako dijete individua za sebe, da je jedinstveno i neponovljivo, sa svojim razvojnim karakteristikama, specifičnim samo za njega, sa različitim interesima i da je važno da ih prepoznamo te ih potičemo i razvijamo. Svaka obitelj je različita, sa različitim kulturaloškim i vjerskim osobinama, navikama i nasljeđima koje uvažavamo. Uključujemo ih u svakodnevni odgojno-obrazovni proces odgojne skupine. U vrtiću roditelji/skrbnici su ravnopravni članovi odgojno-obrazovne zajednice s prijedlozima i idejama kao i sa sugestivnim kritikama, kako bi poboljšali odgojno-obrazovni rad s djecom. Povezivanjem obiteljskog i izvanobiteljskog života ostvaruje se kvalitetan i zajednički doprinos za unaprijeđenje kvalitete života djece predškolskog uzrasta.

„RODITELJ GOST U SKUPINI“

Maleš (1996) definira partnerstvo kao odnos kojem je cilj postizanje zajedničkog cilja. Zajednički cilj roditelja, odgajatelja i vrtića je stvoriti potrebno poticajno okruženje za cjeloviti razvoj djeteta. Zajedništvo, otvorena komunikacija je temelj za realizaciju projekta: „Roditelj gost u skupini“. Kroz realizaciju projekta roditelji, bake i djedovi su gosti u skupini te demonstriraju djeci svoja znanja i vještine koje djeca kroz neposredno iskustvo stječu nove spoznaje (stolar, informatičar, učitelj, liječnik, fotograf, vatrogasac.), a istodobno i roditelji gostujući u skupini upoznaju okruženje svoga djeteta, drugu djecu i učvršćuju odnos s odgajateljima kroz vrtićko okruženje i vrtićku svakodnevicu. Roditelji se uključuju u aktivnosti koje kontinuirano provodimo u vrtiću od radnih akcija uređenja vrtićkog okoliša do humanitarnih prigodnih sajmovi. Svi zajedno doprinosimo zajednici u kojoj živimo za dobrobit svakog djeteta.

Oblici suradnje s roditeljima su:

- Kutici za roditelje,
- Kutija za prijedloge i kritike,
- Individualni razgovori,
- Kreativne radionice,
- Tematski roditeljski sastanci,
- Kazališne predstave,
- Dani otvorenih vrata,
- Projekt „Roditelj gost u skupini“,
- Druženje roditelja, djece i odgajatelja,
- Suradnja humanitarnog karaktera (prigodni sajmovi),

- Radionice za roditelje „Rastimo zajedno“,
- Pismeni oblici suradnje (obavijesti, letci, ankete) (Milanović i sur., 2014).

Uključujući se u rad odgojno-obrazovnog procesa skupine roditeljima je jasniji i pristupačniji način življenja njihovog djeteta u vrtićkom okruženju. Roditelji su otvoreniji u komunikaciji, brži je protok međusobnih informacija i lakše rješavamo problemske situacije. Međusobno smo se povezali kao zajednica, obogaćena s uvažavanjem i poštivanjem.

ZAKLJUČAK

Roditelji trebaju biti ravnopravni partneri s odgajateljima i stručnim suradnicima vrtića jer su sposobni pridonositi zajednici i kvaliteti vrtića. Uvažavajući roditelje u stvaranju i oblikovanju (modeliranju) odgojno-obrazovnog procesa, komunikacija je kvalitetnija, otvorenija, iskrenija, podržavajuća i ravnopravnija. Djeca su zadovoljnija i ponosnija jer imaju podršku u svom odrastanju od cjelokupnog obiteljskog i izvanobiteljskog okruženja.

„Dijete uvijek može odraslog naučiti trima stvarima: da bude veseo bez razloga, da bude uvijek nečim zabavljen i da se zna svom snagom zauzeti za ono što želi.“

P. Coelho

LITERATURA

- Maleš, D. (1996). Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja*, 5(1 (21)), 75-88. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/32200>
- Milanović, M., Gabelica Šupljika, M., Starc, B., Jukić Lušić, I., Pleša, A., Rajković, L., Šaravanja A., Šarić, Lj., Modrić, N., Dragojević, Z., Profaca, B., Žižak, A. (2014) *Pomozimo im rasti - priručnik za partnerstvo odgojitelja i roditelja*. Zagreb: Golden Marketing - Tehnička knjiga.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). <https://hlapic.semeljci.hr/download/nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predškolski-odgoj-i-obrazovanje/>

VRTIĆ PO MIJERI CJELOKUPNE PORODICE

KINDERGARTHEN TAILORED TO THE ENTIRE FAMILY

Tamara ŽIVANOVIĆ, Ivana RATKOVIĆ

JPU „Naša radost“, Herceg Novi, Crna Gora

Predstavljanje institucije

APSTRAKT

JPU „Naša radost“ Herceg Novi je vaspitno-obrazovna ustanova koja je iza sebe ostavila trag dug 46. godina u razvoju predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Izgrađen je jedinstven smjer vaspitno-obrazovnog rada u kojem centralno mjesto zauzima dijete, njegova interesovanja i njegove razvojne potrebe. Cilj funkcionisanja ustanove, tokom godina rada je obezbjeđivanje adekvatnih uslova u kojima će djeca ostvariti pravo na kvalitetno odrastanje. U ostvarenju ovog cilja preuzimani su koraci u više smjerova: doedukacije kadra u pravcu profesionalnog razvoja kroz seminare i predavanja, saradnja sa roditeljima u cilju osluškivanja njihovih potreba, osnaživanje saradnje sa lokalnom zajednicom, ostvarivanje partnerskih veza sa vaspitno-obrazovnim ustanovama u regionu, osmišljavanje programa za dječiji razvoj. Kroz realizovanje različitih regionalnih i međunarodnih projekata u Ustanovi je stvaran ambijent u kojem su poštovana Dječija prava, njihova interesovanja, aktivno je praćen njihov razvoj u svim razvojnim domenima, te uzrasne i razvojne potrebe. Pruža se je podrška roditeljstvu kroz realizaciju projekta „Brižne porodice“ kako bi se održao kontinuitet u ciljanom vaspitanju djece. Povezani smo sa različitim kulturnim sredinama, kroz realizaciju projekata „Say Hello to the World“ i na taj način je data mogućnost djeci da se uz pomoć savremene tehnologije, upoznaju sa djecom iz drugih krajeva Evrope i Svijeta. Osmišljavanjem programa „Skalama do znanja“ ispraćene su dječije potrebe i interesovanja kako bi se razvijali njihove talenti i sposobnosti, kako bi do novih znanja dolazili vlastitim uviđanjem i promišljanjem. Vizija Ustanove u kojoj je vrtić čarobno mjesto, a igra glavni pokretač dječijeg razvoja naša ustanova odlučno korača, ka ostvarenju važnog cilja.

Ključne riječi: Dječije razvojne potrebe, aktivna podrška porodicama

ABSTRACT

JPU „Nasa Radost“ in Herceg Novi is an educational institution that has left behind a trail of 46 years in the development of preschool education. It was built with a unique direction of educational work in which the central place represents a child, his/her interests and developmental needs. Over the years, the goal of the institution's functioning has been to provide adequate conditions in which children will exercise their right to a quality upbringing. To achieve this goal, the Institution has taken steps in several directions: further education of staff in the direction of professional development through seminars and lectures, cooperation with parents in order to listen to their needs, strengthening cooperation with the local community, establishing partnership relations with educational institutions in the region, and designing programs for children's development. Through the implementation of various regional and international projects, a real environment was created in the institution, in which children's rights and interests were respected, their development in all developmental domains and developmental needs were actively monitored. Support for parenting is provided through the implementation of the project "Brizne families (Caring Families)" in order to maintain continuity in the targeted upbringing of children. We are connected with different cultural environments, through the implementation of the "Say

Hello to the World" project, and in this way, children are given the opportunity with the help of modern technology, to get to know children from other parts of Europe and the world. The creation of the "Scale to knowledge" program is focused on children's needs and interests to develop their talents and abilities, so that they acquire new knowledge by own insight and reflection. With its vision where kindergarten is a magical place, and play is the main driver of children's development, our institution is taking decisive steps towards the achievement of an important goal.

Keywords: Children's developmental needs, active support for families

UVOD

Porodica kao osnovna ćelija ljudskog društva suočena sa razvojem savremene tehnologije te društvenim i socijalnim previranjima trpi zaista velike promijene nerijetko ostajući nepripremljena za izazove roditeljstva te vaspitanja i obrazovanja djece predškolskog uzrasta. Interesi, prioriteti i brige porodica nalaze se u centru teorijskih programa i praktičnih aktivnosti kroz zvaničan program i kurikulum koji realizujemo u našoj ustanovi. Naši vrtići kao centari u kojima se izgrađuju partnerski odnosi sa porodicama djece oduvijek imaju tendenciju da bogate svoje sadržaje i aktivnosti i nude roditeljima čitav spektar mogućnosti za njihov rast i razvoj u odnosu na roditeljske kompetencije. Na ovakav način jača se odnos na relaciji dijete –roditelj, roditelj – vaspitač, ustanova-roditelj-vaspitač. Uvažavajući ulogu porodice kao prvog i najvažnijeg edukatora/učitelja/vaspitača u dječijem životu građenje partnerskog odnosa zasnivamo na sledećim temeljima (Daniels i Staford, 2002):

1. Poštovanje,
2. Stav u kome nema prosuđivanja,
3. Saosjećanje,
4. Razumijevanje.

Oblici saradnje koju realizujemo u saradnji sa porodicama su sledeći:

- Pisana komunikacija (brošure, informativni prorami, školske novine, poruke, bilješke o djetetu, oglasna tabla, kutija za sugestije, izvještaji o dječijem napretku, dosije o djetetu (angdote, crteži i dr.), ankete),
- Neposredno učešće roditelja (suigrači, posjetioci, volonteri, pomoćnici. Članovi savjeta vrtića, tehnički realizatori, organizacija izleta, izrada nastavnih materijala, pomoć u radnim akcijama),
- Neposredna komunikacija sa roditeljima (posjeta roditelja vrtiću, kućne posjete od strane vaspitača, susreti prilikom dovođenja i odvođenja djece, telefonski razgovori/viber grupe, individualni razgovori sa roditeljima, roditeljski sastanci, posjete radnom mjestu roditelja),
- Aktivnosti za roditelje (uzajamna podrška roditelja, vaspitačeva pomoć roditeljima, obrazovne aktivnosti za roditelje (seminari i sl.), socijalne aktivnosti za roditelje (druženja i sl.), upućivanje na mogućnosti lokalne zajednice, korištenje vrtićke biblioteke, programi roditeljstva).

Nastojeći da planiranjem i realizacijom aktivnosti kako za djecu tako i za roditelje stvaramo uslove u kojima vrtići postaju oaze podrške za cijelokupnu porodicu. Pažljivim osluškivanjem potreba roditelja, anketnim ispitivanjem u procesu interne evaluacije, dobijamo smjernice njihovih potreba kao i potreba njihove djece. Individualizovan

pristup u procesu vaspitanja i obrazovanja djece ali i dječije ishrane, priključivanje različitim projektima u kojima je centralna uloga imeperativno usmjerena na porodicu, podršku roditeljstvu kroz radionice i seminare, uključivanje roditelja u odlučivanje kroz Savjet roditelja, pisanje časopisa, saradnju na lokalnom nivou i sl. Svaki vid saradnje usmijeren je na ostvarivanje vaspitno-obrazovnih ciljeva u čijem centru je dijete njegov napredak u svim razvojnim domenima.

ISTORIJAT USTANOVE

Prvi pisani tragovi o razvoju predškolskog vaspitanja i obrazovanja na teritoriji opštine Herceg Novi, datiraju još iz 1930. godine. Tada se spominje da su djeca bila organizovana u zabavište u Đenovićima (priobalni dio Herceg Novog) i Herceg Novom. Detaljniji pisani tragovi pojavljuju se poslije II svjetskog rata. U Herceg Novom je 1949. godine postojala Državna škola za vaspitače djece predškolskog uzrasta, a 1950. godine Dom predškolske djece pri istoj školi.

Vaspitno-obrazovna 1977/1978. godina je „zlatnim slovima“ upisana u istoriji predškolskih ustanova. Ta je godina označila početak stvaranja jedinstvenog organizovanog predškolskog vaspitanja i obrazovanja, ne samo u Herceg Novom, već u čitavoj Crnoj Gori. Ova vaspitno-obrazovna godina je i godina osnivanja vrtića u Herceg Novom, kao samostalne samoupravne organizacije (21.10.1977. godine). Vrtić je otpočeo sa radom kao samostalna organizacija 1.januara 1978. godine.

Danas, Javnu predškolsku ustanovu „Naša radost“ čine 6 vaspitnih jedinca: Savina, Igalo, Topla, Bijela, Zadužbina Nikole Ukropine, Igalo i jedna grupa pri osnovnoj školi „Ilija Kišić“ u Zelenici. U vrtićima i jaslicama naše ustanove, upisano je 1217-oro djece . Raspoređeni su u 33 vaspitne grupe–10 jasličnih grupa i 23 grupe vrtića.

Ulazeći na vrata vrtića djeca se susreću sa onim što nosi život - radost druženja, igra, učenje, izazovi vezani za odrastanje i snalaženje u nepoznatim situacijama. U tome im pomažu 129 zaposlenih, od kojih 57 vaspitača, 23 medicinske sestre, 6 asistenata, 5 stručnih saradnika, 2 profesora eng. i ostalih radnika. Oni u svakom momentu dijele sa djecom svakodnevicu odrastanja. Jer ti prvi koraci, nekada smiješni, nekada suzni, veseli ili tužni, uvijek su koraci velikog-malog čovjeka koji ulazi u jedan novi svijet.

Osnovna djelatnost Javne predškolske ustanove „Naša radost“ je vaspitanje i obrazovanje, njega i nutritivno izbalansirana ishrana, preventivno zdravstvena i socijalna zaštita djece sa ciljem stvaranja povoljnih uslova za cjelovit psihofizički razvoj djece.

Predškolska ustanova obavlja djelatnost kojom se obezbjedjuju:

- boravak,vaspitanje i obrazovanje djece predškolskog uzrasta,
- različiti programi vaspitno-obrazovnog rada,
- inkluzivna sredina za vaspitno-obrazovni rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama i njihovim porodicama,djecom i porodicama iz osjetljivih grupa,
- preventivno-zdravstvena zaštita i njega djece,
- ishrana djece,
- socijalna zaštita djece.

Osnove vaspitno-obrazovnog rada naše ustanove su:

- dobrobit djece,
- stvaranje podsticajne sredine za razvoj i napredovanje djece,

- igra kao osnovni princip rada sa djecom, njegova razvojna potreba,
- stvaranje kvalitetnog odnosa sa djecom i porodicama uz uvažavanje individualnih potreba,
- podrška djeci i porodicama kao partnerima i inicijatorima u radu,
- predškolska ustanova kao „otvoreni sistem“ koji učestvuje u „zajednici koja uči“,
- osnaživanje procesa samovrednovanja kvaliteta rada i stručnog usavršavanja,
- podrška jednoroditeljskim porodicama,
- podrška porodicama kroz Projekat nenasilnog roditeljstva.

MISIJA I VIZIJA USTANOVE

U našoj ustanovi djeca će ostvariti pravo na kvalitetno odrastanje. Uz poštovanje principa pedocentrizma (vaspitanje-obrazovne usmjerenosti na dijete) svaki pojedinac biće poštovan uz uvažavanje njegovih ličnih, obrazovnih, uzrasnih karakteristika. Roditelj će biti partner u vaspitanju djece čije će učešće u svim poljima rada Ustanove biti dobrodošlo. Vrtić postaje porodični centar kroz sublimat svih učesnika sa ciljem da djeca rastu i sazrijevaju u sigurnom i prijatnom okruženju.

Vrtić u viziji čarobnog vrtića mora biti prostor pažljivo kreiran tako da zadovolji interesovanje djece, pruži im informaciju i podršku, unaprijedi njihovo znanje i na jedan indirektan način pruži motivaciju za dalji napredak u svim razvojnim domenima koristeći igru kao imperativ dječijeg razvoja na ovom uzrastu.

PREGLED OBUHVATA DIJECE

Broj upisane djece po vaspitnim jedinicama i prema uzrastu 07.09. 2023.godine izaženi su u Tabeli 1.

Tabela 1. Godišnji plan i program rada za vaspitno-obrazovnu 2023/2024.god. (str. 12)

Table 1. Annual plan and work program for the educational year 2023/2024. (p. 12)

| Vaspitna jedinica | Jaslice Mlađe g. 1-1,5 god. | Jaslice Srednje g. 1,5-2 god. | Jaslice Starije g. 2-3 god. | Vrtić Mlađe g. 3-4 god. | Vrtić Srednje g. 4-5 god. | Vrtić Starije g. 5-6 god. | Ukupno djece po vasp. jedinicama | stanje u odnosu na normativ (%) |
|---------------------------|-----------------------------|-------------------------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------------|---------------------------|----------------------------------|--|
| SAVINA | 31 | 43 | 47 | 92 | 78 | 77 | 368 | Preko normativa |
| IGALO | 25 | 12 | 32 | 67 | 66 | 78 | 280 | Preko normativa |
| TOPLA | - | - | 42 | 62 | 86 | 115 | 305 | Preko normativa |
| BIJELA | | | 49 | 50 | 59 | 69 | 227 | Preko normativa |
| ZELENKA | | | | | 16 | 4 | 20 | Preko normativa |
| Zadužbina Nikole Ukropine | 18 | | 16 | | | | 34 | Preko normativa |
| Ukupno djece po uzrastima | 315 | | | 271 | 305 | 343 | 1234 | Preko smještajnih kapaciteta kojima raspoložemo |

BROJ I KVALIFIKACIONA STRUKTURA ZAPOSLENIH PREMA AKTU O SISTEMATIZACIJI ZA V-O.2023/24.GODINU

Kadrovsku strukturu čini: nastavno osoblje, stručni saradnici, medicinske sestre, stručne službe, administrativno-tehničko i pomoćno osoblje, pomoćnici direktora i direktor. Pregled kadrovske strukture prikazan je u tabeli br. 2.

Tabela 2. Godišnji plan i program rada za vaspitno-obrazovnu 2023/2024.god. (str. 13)

Table 2. Annual plan and work program for the educational year 2023/2024. (p. 13)

| Radno mjesto | Školska sprema | | | | | | | broj izvršilaca |
|--|----------------|----------|-----------|----------|-----------|-------------|----------|-----------------|
| | I-2 | III | IV-1 | IV-2 | VI | VII-1 | VII-2 | |
| Direktor | | | | | | 1 | | 1 |
| Pomoćnik direktora | | | | | | 2 | | 2 |
| Vaspitač | | | | | 15 | 40 | 2 | 57 |
| Nastavnik engleskog jezika | | | | | | 1,8 | | 1,8 |
| Stručni saradnik | | | | | | 5 | | 5 |
| Medicinska sestra | | | 20 | | 3 | | | 23 |
| Asistent u nastavi | | | 6 | | | | | 6 |
| Sekretar | | | | | | 1 | | 1 |
| Računovođa | | | 1 | | 1 | | | 2 |
| Ekonom | | 1 | | | | | | 1 |
| Radnik na poslovima grijanja/ ložač | | | 1 | | | | | 1 |
| Radnik na održavanju objekta i opreme –domar | | 1 | | | | | | 1 |
| Vozač/nabavljač | | 1 | | | | | | 1 |
| Radnik na pripremanju i serviranju hrane/kuvar | | 6 | 4 | 1 | | | | 11 |
| Radnik na održavanju rublja/vešerka | 2 | | | | | | | 2 |
| Radnik na održavanju higijene/spremačica | 13 | | | | | | | 13 |
| UKUPNO | 15 | 9 | 32 | 1 | 19 | 50,8 | 2 | 128,8 |

Tabela 3. Porodična struktura u vaspitno-obrazovnoj 2023/2024.god.

Table 3. Family structure in the educational year 2023/2024

| Porodična struktura | Broj djece | Porodice |
|--|------------|--------------------------------|
| Porodice koje imaju troje i /ili više djece u vrtiću | 21 | 7 |
| Porodice koje imaju dvoje djece u vrtiću | 316 | 159 |
| Porodice sa jednim dijjetetom u vrtiću | 643 | 643 |
| Djeca bez roditeljskog staranja | 5 | Dječiji dom “Mladost”Bijela |

U nastojanju da obezbjedimo optimalne uslove za jačanje porodice i prilagodimo aktivnosti svim njegovim članovima predstavimo Vam rad kroz najaktuelnije projekte koje realizujemo u našoj ustanovi s ciljem da osnažimo porodicu a vrtić formiramo kao centar njegovog razvoja.

PROJEKTI KOJE SPROVODIMO

Pozdrav svijetu ili „Say hello to the world“ je program koji naša ustanova realizuje od septembra 2018 godine. Cilj ovog programa je djecu upoznati u vrtić sa tradicijom, kulturom i stilovima života drugih naroda. Program se sprovodi online putem. Svake godine imamo komunikaciju sa različitim zemljama i drugim vrtićima. Zadatak ovog projekta da se djeci drugih država predstavi naš vrtić, grad, zajednica, država, kao i da iste te informacije dobijamo od djece sa kojima smo te godine bili partneri u projektu. Kroz program „pet prstiju“ realizujemo ove aktivnosti. Učesnici ovog projekta su predškolske grupe. Preporuka ovog programa je da djeca imaju bar četiri godine radi komunikacijskih sposobnosti. Projekat traje osam mjeseci, a sa uparenim vrtićem prolazimo kroz šest tema: „To sam ja“, „Ja i moja porodica“, „Ja i moj vrtić“, „Ja i moj grad“, „Ja i moja država“ i „Zbogom“. Prilikom obrade tema praksa je da to budu dva video javljanja. Za vrijeme jednog javljanja jedna grupa posmatra aktivnost dok druga izvodi primpremljene aktivnosti i obrnuto. Nakon svakog javljanja vaspitači su u obavezi da popune obrazac za evaluaciju. Komunikacija se sprovodi putem „My Hello“ web aplikacije.



Slika 1. Predstavljanje drugog prsta: „Ja i moja porodica“, video poziv sa Ljubljanom
Figure 1. Presentation of the second finger: "Me and my family", video call with Ljubljana

Već godinama unazad smo akteri ovog programa i do sada smo bili partneri sa sledećim državama: Litvanijom dva puta, Hrvatskom, Slovenijom takođe dva puta, Saudijskom Arabijom.

„Brižne porodice“, to je program koji naša ustanova po prvi put sprovodi od mart-a 2024 godine. Ovakav vid programa predstavlja podsticaj roditeljstvu prilikom unapređivanju njihovih roditeljskih kompetencija. Program se bazira na kolaborativnom pristupu sa roditeljima. Koncept realizovanja zasniva se na tematskim radionicama, manjih grupa roditelja od po najviše petnaest učesnika. Na pomenutim sesijama obrađuju se teme kroz različite vrste metoda rada. Suština je da se učesnici osposobe kroz vježbe na licu mjesta sa grupom, stičući potrebne vještine, za prevazilaženje izazovnog ponašanja. Program se bazira na promovisanju prakse roditeljstva i ponašanja koje osnažuju vještine roditelja, uspostavljajući pozitivne odnose u interakciji dijete-roditelj.

Program je prvenstveno namjenjen ranjivim porodicama, tj. porodicama koje nisu dobro integrisane u društvo, jednoroditeljskim porodicama i porodicama koje imaju materijalnih ili nekih drugih poteškoća. Trajanje je tri mjeseca, što znači da se mjesečno obrade po četiri teme. Dječiji PLH program na simboličan način prikazuje „Kuću podršku“ a obrađujući teme koje su na njoj prikazane mi gradimo čvrste zidove koji predstavljaju vrijeme nasamo sa djetetom, prepoznavanje i imenovanje emocija, pohvalu, nagrađivanje i ostalo.



Slika 2. Kuća podršku
Figure 2. House support



Slika 3. Radionica sa roditeljima
Figure 3. Workshop with parents

Važno je napomenuti koncepciju sprovođenja ovog programa i kod kuće. Nakon svake sesije, roditeljima se predstavljaju aktivnosti za kod kuće, koje oni u toku sedmice vježbaju sa svojom djecom. Za realizaciju i sprovođenje zadužena su dva obučena fascilitatora. Danas je kod nas aktivna jedna grupa, uključeno je desetero roditelja.

„**Rastimo uz ples**“ - divan, zabavan, veseo projekat kojeg sprovodimo već treću godinu za redom, na zadovoljstvo: djece, vaspitača, roditelja pa i naših sugrađana. To je projekat plesne asocijacije iz Beograda koji predviđa da u njemu učestvuju predškolske grupe. Sprovodi se tokom cijele vaspitno-obrazovne godine, na takav način da djeca sa svojim vaspitačima u toku godine uče plesne koreografije ali i sa svojim roditeljima kod kuće. Muziku i plesne korake dobijaju svi učesnici, od strane autora projekta ali prije toga vaspitači-učesnici prolaze jednodnevnu obuku. Koreografije se izvode u istom terminu, po svim trgovima u gradovima regiona koji su akteri sprovođenja ovog programa. Kako naša ustanova broji devet grupa predškolaca iz različitih vaspitnih jedinica za tu priliku svaka vaspitna jedinica obučena je u drugu boju, što doprinosi boljem i ljepšem vizuelnom utisku. Ono što posebnu čar daje ovom događaju je to što su i roditelji učesnici. Pa na simboličan način kroz izvedbu poslednje tačke prikazuje se kohezija svih aktera u procesa vaspitanja.



Slika 3. Izvođenje projekta Rastimo uz ples na Trgu Nikole Đurkovića u Herceg Novom

Figure 3. Implementation of the "Let's grow with dance" project at Nikola Đurkovića Square in Herceg Novi

Početak nove vaspitno-obrazovne godine asocijacija iz Beograda poziva predstavnike ustanova i koordinate projekt na druženje, sabiranje utisaka kao i prezentaciju o načinu sprovođenja ovog plesnog koncepta.

„**Mladi sportisti**“ je takođe program koji sprovodimo u našoj ustanovi. Namjenjen je djeci sa teškoćama u razvoju ali i djeci bez teškoća od dvije do sedam godina. Obuku za realizatore ovog projekta prošlo je 19-toro učesnika iz JPU „Naša radost“. Jedna od zanimljivosti ovog projekta jeste što nudi mogućnost rada sa djecom i kod kuće. Kod nas on se sprovodi u dvije vaspitne jedinice: „Savina“ i „Topla“. Ovaj program realizuje se jednom sedmično. Tokom ove vaspitno-obrazovne godine u programu učestvuje dvadesetroje djece iz obe vaspitne jedinice i četiri vaspitača. Koncept realizacije postavljen je tako da se konstantno prati, mjeri i evidentira napredak fizičkih sposobnosti djece učesnika. Detaljno mjerenje sprovodi se na početku i na kraju sprovođenja programa.



Slika 4. Projekat „Mladi sportisti“

Figure 4. "Young athletes" project

Izveštaje i slike sprovođenja programa, koordinator projekta šalje mjesečno preko aplikacije „Mladi sportisti“. Opremu i rekvizite omogućavaju, pripremaju i šalju

organizatori projekta. Na zadovoljstvo nas, djece i roditelja ovaj program realizujemo od 2018. godine.

Biblioteka - po prvi put ove vaspitno-obrazovne godine sprovodi se u našoj ustanovi bibliotečki program. Posjedujemo impozantan broj naslova, u svim vaspitnim jedinicama brojimo sedam hiljada primjeraka. Novinu i iskorak u radu u smislu promovisanja knjige i podsticanje ljubavi između djeteta i knjige sprovodi bibliotekar, različitim vrstama aktivnosti. Bibliotekar kroz svakodnevni rad sprovodi svoj program tako što gostuje u grupama uz prethodnu najavu vaspitaču. Za tu priliku ona priprema aktuelne teme, priče koje su u skladu sa dječijim interesovanjima, aktuelnim temama i uzrasnim karakteristikama djece, grupi gdje gostuje. Takođe jedna od dodatnih aktivnosti je pozajmica knjiga za predškolce iz vaspitnih jedinica Savina, Igalo, Zelenika, i pozajmica stručne literature za vaspitni kadar. O tome se redovno vodi evidencija i statistika. Cilj bi bio stvoriti neraskidivu vezu između djeteta i čitanja, prezentaciju knjige kao osnovnog izvora znanja, i magičnog mjesta gdje prepoznamo sopstvene talente o kojima iz nje učimo. Savjetodavni rad, preporuke, u vezi literature vaspitača i roditelja, su samo jedna od aktivnosti koju sprovodi bibliotekar. Takođe organizuje, realizuje posjete Gradskoj i školskoj biblioteci i promoviše učlanjenje. Kao podrška je u realizaciji vaspitno-obrazovnog rada tako što adaptira priče u formu dramatizacije, igrokaza, pomaže u odabiru sadržaja za završne priredbe i ostalo.

Takođe je važno napomenuti publikacije časopisa „Naša radost“ i „Predškolac“ koji objavljujemo svake vaspitno-obrazovne godine. Organizacija Dječije Trotinetijade u saradnji sa lokalnom zajednicom i roditeljima predstavlja još jedan vid građenja partnerskih odnosa sa roditeljima/starateljima; Proslave Dana kulture Re populacije, Dana ruske kulture i Dana ukrajinske kulture.

ZAKLJUČAK

Stvaranjem kohezivnih relacija u odnosima između roditelj/staratelj –dijete - vaspitač kroz realizaciju projekata koji podrazumijevaju veći stepen uključenosti roditelja u vaspitno-obrazovni proces stvaramo temelj na kojem se vrtić razvija u pravcu porodičnog centra. Osluškivanjem potreba roditelja postajemo centar u kojem će dobiti podršku u procesu razvoja svojih roditeljskih kompetencija. Samo posvećenim radom i odlučnošću da sebe kao ustanovu shvatimo kao centar u kojem se razvija cijela porodica možemo doprinijeti stvaranju jačeg, naprednijeg i boljeg društva budućnosti.

LITERATURA

- Živanović, T. (2023). *Godišnji plan i program rada za vaspitno-obrazovnu 2023/2024.god.* Herceg Novi.
- Daniels, E. R. i Staford, I. K. (2002). *Uključivanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovan vaspitno-obrazovni process.* Podgorica: PCCG.

POTICANJE RAZUMIJEVANJA RAZLIČITOSTI KOD DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

FOSTERING UNDERSTANDING OF DIVERSITY AMONG PRESCHOOL CHILDREN

Lana STANIĆ, Amer KALABIĆ

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

Predstavljanje projekta

APSTRAKT

Od fundamentalnog značaja u predškolskom periodu pored razvoja motoričkih, kognitivnih i socijalnih sposobnosti potencira se susretanje sa različitostima. Bojanka „Down“ nastala je kao odgovor na nedostatak izlaganja djece tematici inkluzivnosti, što je i sami cilj ovog projekta. Djelo je bilo inspirisano motivima karakterističnim za Međunarodni dan osoba s Down sindromom. Žuto-plave trakice i šarene čarapice su neki od načina kojima je poticana svijest i solidarnost. Glavni način pristupa ovoj temi, koji je shodan ciljanoj dobnoj skupini prezentiran je u vidu bojanke. Medij od edukativne i interaktivne vrijednosti. Bojanka je obuhvatala dvadeset crteža s popratnim informativnim tekstom, te je prvobitno prezentirana u privatnom vrtiću u okviru interaktivne radionice. Glavne fizičke karakteristike osoba s Down sindromom su pojašnjene u ilustracijama, hromosomi su predstavljeni na pojednostavljen način, te su prikazani u svakodnevnom aktivnostima i okruženjima. Radionica je koncipirana na principu diskusije i mogućnosti iznošenja zapažanja svih učesnika. Crteži su obojani od strane djece jer su imali priliku za to nakon razgovora. Evaluacija naučenog obilježila je kraj radionice. Određeni broj primjeraka bio je doniran javnom vrtiću, Centru za djecu s višestrukim smetnjama i Down sindrom caffe-u. Svrha bojanke je promovisana putem lokalne televizije i portala, s porukom koja je usmjerena široj društvenoj zajednici s namjerom da se sličnim temama pruži više značaja u narednom periodu. O ishodu ovog projekta najbolje govore pozitivne povratne informacije djece i zajednice.

Ključne riječi: Down sindrom, podizanje svijesti, predškolski uzrast, bojanke

ABSTRACT

In the preschool period, besides the development of motor, cognitive, and social abilities, encountering diversity is of fundamental importance. The coloring book "Down" was created in response to the lack of exposure of children to the theme of inclusivity, which is the very aim of this project. The work was inspired by motifs characteristic of World Down Syndrome Day. Yellow-blue ribbons and colorful socks are some of the ways to promote awareness and solidarity. The main approach to this topic, suitable for the targeted age group, is presented in the form of a coloring book, a medium with educational and interactive value. The coloring book included twenty drawings with accompanying informative texts, and was initially presented in a private kindergarten as part of an interactive workshop. The main physical characteristics of people with Down syndrome are explained in the illustrations, chromosomes are presented in a simplified manner, and they are depicted in everyday activities and environments. The workshop was designed based on dication and the opportunity for all participants to express their observations. The drawings were colored by the children after discussions. The evaluation of the learning marked the end of the workshop. A certain number of copies were donated to a public kindergarten, the Center for Children with Multiple Disabilities, and the Down Syndrome Café.

The purpose of the coloring book was promoted through local television and portals, with a message aimed at the broader social community with the intention of giving similar topics more importance in the future. The outcome of this project is best illustrated by the positive feedback from children and the community.

Keywords: Down syndrome, raising awareness, preschool age, coloring book

UVOD

Prilikom dosadašnjeg rada s djecom i odraslima, kako s poteškoćama u razvoju tako i tipične populacije, imali smo priliku svjedočiti o nedovoljnoj zastupljenosti osoba s invaliditetom u medijima kao što su knjige i bojanke. U radu sa djecom često su nam upućivana pitanja od djece sa invaliditetom o nedostatku likova koji su slični njima ili situacijama koji su sastavni dio njihove svakodnevnice. Jasno smo mogli uočiti potrebu djece i mladih za prezentiranjem i uključivanjem u sve sfere zajednice. Primjetan je i nedostatak djece s invaliditetom u predškolskim ustanovama, te je zabrinjavajuća informacija jedne majke koja je izjavila da njenom dječaku s Down sindromom nisu dopustili pohađanje vrtića. Ovakvi slučajevi nisu česti, ali neminovno je da oni postoje. Mnogi roditelji radi straha od negativnih stavova vršnjaka, njihovih roditelja i samog osoblja predškolskih ustanova, nerado upisuju djecu s poteškoćama u predškolske ustanove.

Stav je tendencija da se djeluje prema nečemu ili protiv nečega u okolini, što time dobiva pozitivnu ili negativnu vrijednost (Rockless, 1931, prema Ćatić, 2008). Stavovi su socijalne dimenzije ličnosti jer se stiču učenjem i nose odraz određene kulture i individualnog iskustva. Pozitivni primjeri, iskustva i informisanje mogu doprinijeti poboljšanju ili promjeni negativnih stavova, što je vrlo teško ali nije nemoguće. Stavovi značajno utiču na društvenu ulogu osoba s invaliditetom što potvrđuje i sljedeća izjava: „Kvaliteta stavova koje jedno društvo ima prema osobama s intelektualnom ometenošću može u značajno mjeri, pored ostalih faktora, odrediti obilježja socijalne uloge koju će osoba imati u budućnosti“ (Glumbić, Milačić-Vidojević i Kaljača, 2009, prema Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010, str. 47).

Poticanju razumijevanja različitosti kod djece predškolske dobi može se pristupiti na različite načine. Djeca ovog uzrasta najviše uživaju u igri i pričama. Često se poistovjećuju sa likovima iz svijeta svojih želja i junacima dječijih priča, što nam je poslužilo kao inspiracija. Bojanka, kao edukativni i inetarktivni medij, činila se kao najprikladnija metoda za predškolsku dobnu skupinu o navedenoj temi. Dodatni razlog odlučivanja za bojanke je i njen doprinos u poboljšanju vještina fine motorike i kreativnog izražaja. Vodili samo računa o tematici, količini i načinu na koji će biti predstavljen određeni sadržaj, prepoznatljivosti karakteristika osoba s Down sindromom, količini i razumljivosti teksta, plasiranju likova u svakodnevne aktivnosti.

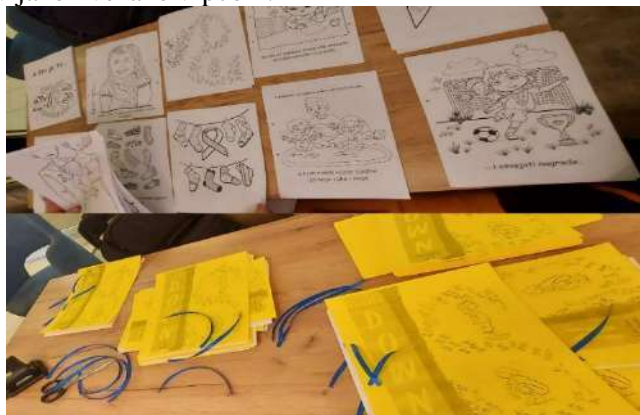
Osnovni ciljevi ovog projekta su:

- stvaranje pozitivnih primjera inkluzije,
- kreiranje inkluzivne bojanke,
- razvijanje razumijevanje različitosti kod djece predškolskog uzrasta,
- osnaživanje osoba s Down sindromom,
- osnaživanje roditelja osoba s Down sindromom,

- razvijanje kritičkog mišljenja i zapažanja,
- razvijanje osjećaja jednakosti,
- informisanje,
- medijsko promovisanje,
- poticanje kreativnosti i komunikacije.

BOJANKA „DOWN“

Bojanka „Down“ je nastala kao ideja za obilježavanje Međunarodnog dana osoba sa Down sindromom. Obzirom na već ustaljene načine obilježavanje ovog značajnog datuma, imali smo potrebu za inovativnijim pristupom. Željeli smo na svojstven i nesvakidašnji način pristupiti temi podizanja svijesti kod predškolske djece i šire društvene zajednice. Glavni dijelovi bojanke su crteži i tekst vezan za Međunarodni dan osoba sa Down sindromom. Shodno tome svi crteži imaju specifičnu poučnu priču. Pored naslovne stranice, djelo broji 20 autorskih crteža koji su hronološki poredani uz popratni tekst. Proces crtanja i dizajniranja bojanke prošao je kroz određene faze. Prvobitno je bojanika bila sačinjena od ručno nacrtanih crteža koristeći grafitnu olovku kao alat. Crteži su potom skenirani i printani. Printane verzije smo podebljavali permanentnim markerom da bi približno simulirali izgled digitalno nacrtanog crteža. Osim metode crtanja grafitnom olovkom, primjenjivali smo elemente kolaža. Koristili smo se ovom tehnikom na način da smo od naših autorskih crteža rezali dijelove koji su nam se najviše dojmili, te smo od izrezanih dijelova sačinjavali potpunu novu kompoziciju. Sljedeći korak se ogledao u skeniranju originalnih crteže koje smo potom doradivali u aplikaciji za digitalno crtanje i time kreirali konačnu digitalnu verziju. U želji da crteži bojanke budu pristupačni i potkrepljeni dodatnim informacijama odlučili smo se da dodamo i popratni tekst uz slike. Prilikom generiranja teksta primijetili smo da su nam potrebni dodatni crteži, a zatim smo nastavili sa naknadnim osmišljanjem istih. Prve štampane verzije bojanke bile su isključivo ručni radovi čije su stranice manualno sastavljane i vezane vrpcom.



Slika 1. Proces kreiranja/uvezivanja bojanke

Figure 1. The process of creating/binding the coloring book

Određena serija bojanika je štampana u privatnoj režiji, a uz podršku stručnog saradnika na fakultetu, u prostorijama Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta smo štamпали

dodatni neophodni broj bojanke. Osim ovih bojanke izrađena je nekolicina primjeraka originalne bojanke sa prikladnijim uvezom i debljim koricama koje nam je obezbijedio stručni saradnik. Bojanka je započela crtežem na kojem se postavlja pitanje „Šta je to Down sindrom?“, a kroz nastavak su nas vodili likove Ene i Maka, koji pričaju svoju stranu priče o Down sindromu. Kroz njihove likove nastojali smo prikazati glavne fizičke karakteristike osoba s Down sindromom kao što su: koso postavljene oči, epikantus, širok korijen nosa, ravna brazda na ruci, nisko postavljene uši i makroglosiju. Prikazana i objašnjena je uloga hromosoma. Nastojali smo osobe s Down sindromom prikazati i u aktivnostima kao što su sport, učenje, ali i u druženju s vršnjacima. Osobe s ovim sindromom često su uključene u logopedске i edukacijsko-rehabilitacijske tretmane, iz navedenog razloga smo ih prikazali i u tim okruženjima. Prezentovali smo i načine obilježavanja spomenutog dana crtežima šarenih i raznolikih čarapica i plavo-žutih trakica. Kraj bojanke opečetila je poruka autora. Svoju premijernu upotrebu doživjela je 21.03.2024. u privatnom vrtiću IQ Montessori za vrijeme interaktivne radionice u starijoj predškolskoj grupi.



Slika 2. Interaktivna radionica u privatnom vrtiću IQ Montessori
Figure 2. Interactive workshop at IQ Montessori private kindergarten

Aktivnost sama po sebi bila je otvorenog tipa i uz diskusiju. Uz pitanja, odgovore i komentare, djeca su imala priliku da nauče nešto novo o pojmu različitosti. Uvod u samu tematiku nastojali smo povezati sa svakodnevnim različitostima po kojima se svi možemo razlikovati, bilo da je to boja kose, očiju, stil odijevanja, spol i slično. Kada se ustanovio pojam različitosti uslijedila su pitanja vezana za Down sindrom koja smo uputili djeci. Neki su se prvi put susreli sa riječima kao što su Down sindrom ili hromosom. Na slikovite i konkretne načine bili su im upriličeni odgovori, čemu svjedoče uspješni zaključci predškolaraca na kraju radionice. Uz plavo-žute trakice koje su bile pripremljene za djecu i radnike, doniran je značajan broj bojanke koje su se koristile na kraju radionice. Pored privatnog vrtića, određeni broj primjeraka doniran je javnom

vrtiću JU Naše dijete, Centru za djecu s višestrukim teškoćama „Koraci Nade“ te Down syndrome caffe-u „Zmajevno srce“.



Slika 3. Doniranje bojanke javnom vrtiću JU „Naše dijete“

Figure 3. Donation of coloring books to public kindergarten JU „Naše dijete“



Slika 4. Doniranje bojanke Centru za djecu sa višestrukim teškoćama „Koraci Nade“

Figure 4. Donation of coloring books to the Center for children with multiple disabilities „Koraci Nade“



Slika 5. Doniranje bojanke Down syndrome cafe-u „Zmajevno srce“
Figure 5. Donation of coloring books to the Down syndrome cafe „Zmajevno srce“

Navedene ustanove su također sprovele odgovarajuće aktivnosti u kojima su iskoristile bojanke kao oblik obilježavanja Međunarodnog dana osoba sa Down sindromom. Priču bojanke nastavili smo promovirati na lokalnoj televiziji (RTV7) i portalima.



Slika 6. Promoviranje bojanke na lokalnoj televiziji i portalima
Figure 6. Promotion of the coloring book on local television and portals

ZAKLJUČAK

Projekat kojim se nastojalo potaći razumijevanje različitosti kod djece predškolskog uzrasta uspješno je realizovan na datum Međunarodnog dana osoba sa Down

sindromom. Kreirali smo primjer inkluzivne bojanke koja je sadržala autorske crteže popraćene tekstem. Crteži su predstavljali osobe s Down sindromom u svakodnevnim životnim aktivnostima i njihove fizičke karakteristike. Interaktivna radionica, kao glavna aktivnost, protekla je s predškolskom grupom. Za vrijeme interaktivne radionice zapažene su zanimljive reakcije i interesantna pitanja kao što su pitanja vezana za hromosome, fizički izgled, čarapice, način ponašanja osoba s Down sindromom, mogućnost igre i druženja. Sve ove stavke nam govore o radoznalosti djece o različitostima, potrebu za druženjem, a samim tim i dodatnim upoznavanjem. Primijećeno je da su određena djeca posjedovala znanja vezana za ovu temu. Prisutno je bilo i poistovjećivanje djece s aktivnostima kao što su odlazak logopedu i treniranje. Na kraju diskusije djeca su po svom odabiru bojala crtež i u toj aktivnosti ukazali smo da iako su u bojanici isti crteži, različito su obojani jer smo i svi različiti, a u tome je ljepota. Osim formalnog informisanja i rušenja predrasuda, promovirane su različitosti i njihova inkluzija. Malo je edukativnih materijala u kojima se pojavljuju osobe s Down sindromom, te se kroz realizaciju ovog projekat nastojalo utjecati na prihvaćanje, ponajprije različitosti kod djece predškolskog uzrasta, a time i na prihvaćanje djece s Down sindromom. Kako bi sama tema dobila na značaju, o njoj se pričalo i na lokalnoj televiziji i portalima. Tim poduhvatom djelovali smo na širu društvenu zajednicu, u nadi da ova priča bude primjer i edukacije i inkluzije. Iako je bojanica namijenjena dječijem uzrastu, vrlo lako može poslužiti roditeljima i odraslima koji nisu sigurni kako informisati svoju djecu o različitostima na njima jasan način. Po uzoru na bojaniku „Down“ planirano je pokretanje daljnjih projekata, u vidu bojanke, sa različitim tematikama, u nadi da se ovakva inkluzivna priča ne okonča na jednoj bojanici.

LITERATURA

Ćatić, R. (2008). Psihologija. Sarajevo: Svjetlost.
Vantić-Tanjčić, M. i Nikolić, M. (2010). *Inkluzivna praksa – od segregacije do inkluzije*. Tuzla: OFF-SET.

ZAHVALE

Posebno hvala našem asistentu Benjaminu Avdiću, uz čiju pomoć naše studentske ideje postaju realnost.

SENZOMOTORIČKI POTICAJU U PROCESU UČENJA KROZ DJETETOVO OKRUŽENJE

SENSIMOTORIAL ENCOURAGEMENT IN THE LEARNING PROCESS THROUGH THE CHILD'S ENVIRONMENT

**Kristina ALEKSIĆ, Marija SERTIĆ NAĐ, Suzana DRAGOBRATOVIĆ,
Loretta MOROSSIN**

Dnevni centar za rehabilitaciju Veruda, Pula, Republika Hrvatska

Predstavljanje projekta

O PROJEKTU

Cilj ovog projekta bio je oslikavanje vanjskog prostora motoričkim stazama, izrada didaktičkih ploča za vanjske zidove i opremanje vanjskog prostora senzornim materijalima. Edukativni ciljevi projekta: Skratiti djeci vrijeme čekanja na terapijske postupke tijekom boravka u dvorištu Centra, Poticati djecu koja su uključena u naš vrtić na korištenje izrađenih sadržaja za vrijeme boravka u dvorištu, Poticati interakciju roditelj – dijete. Sudionici projekta: Aktivni - 10 djelatnica Dnevnog centra za rehabilitaciju Veruda- Pula; Odjel za djecu rane i predškolske dobi i 6 vanjskih volontera, Pasivni - djeca korisnici rane razvojne podrške u DCZR Veruda, njihovi roditelji i djeca uz vrtića DCZR i djeca mlađeg školskog odjela našeg Centra. Projek je proveden od srpnja do rujna 2023. godine.

Aktivnosti realizirane tijekom projekta su:

- uređenje vanjskih zidova - cilj ove aktivnosti bio je oprati i pobojati vanjske zidove Centra. Površine su iskorištene za postavljanje didaktičko-senzornih ploča. Ploče su izrađene od predmeta s kojima se djeca svakodnevno susreću. Cilj nam je kroz igru kod djece poticati razvoj vizualne i taktilne percepcije, te bilateralne i okulomotorne koordinacije.
- kutak za čitanje - cilj ove aktivnosti je poticanje interesa za čitanje, listanje slikovnica, interesa za ilustracije, te slova i riječi.
- Izrada senzorne staze - cilj ove aktivnosti bio je izrada senzorne staze. Za popunjavanje staza koristili smo materijale poput: kamenja različitih veličina i oblika, kori stabala, užad, travu i slično.
- oslikavanje vanjskih podova - cilj ove aktivnosti bio je slikati senzorne staze različitim motivima koji uz estetsku funkciju pružaju prilike za učenje i igru. Ciljano osmišljene staze imaju edukativni karakter – djeca kroz igru uče prepoznati slova i brojke, emocije, sudjeluju u igrama riječi.
- sadnja senzornog vrta, uređenje kamenjaka i pjepčanika - cilj ove aktivnosti bio je prenamijeniti stari namještaj u novu funkciju – napravljen je pješčanik, kamenjak i posađen senzorni vrt koji djeci pruža priliku za igru, učenje i istraživanje potičući time njihov cjelokupni razvoj. Uz senzorna iskustva, cilj je poticati kod djece ljubav prema prirodi i odgovornost jer i mladi iz našeg Centra svakodnevno o njemu brinu.

Zaključak: projektne aktivnosti doprinose smanjenu stresa kod djece, utječu na poboljšanje raspoloženja, pozitivno potiču socijalnu interakciju i učenje kod djece uključene u naš vrtić i koja dolaze u naš Centar na terapiju.

ABOUT THE PROJECT

The goal of this project was to paint the outdoor space with motor tracks, make didactic panels for the outer walls and equip the outdoor space with sensory materials. Educational goals of the project: Shorten children's waiting time for therapeutic procedures during their stay in the Center's courtyard, Encourage children who are included in our kindergarten to use the created contents during their stay in the courtyard, Encourage parent-child interaction. Project participants: Active - 10 employees of the Day Rehabilitation Center Veruda-Pula; Department for children of early and preschool age and 6 external volunteers, Passive - children beneficiaries of early development support in DCZR Veruda, their parents and children in the DCZR kindergarten and children of the junior school section of our Center. The project was implemented from July to September 2023.

Activities realized during the project are:

- decoration of external walls - the goal of this activity was to wash and paint the external walls of the Center. The surfaces were used for the destruction of didactic-sensory panels. The plates are made from objects that children encounter every day. Our goal is to encourage the development of visual and tactile perception, as well as bilateral and oculomotor coordination in children through play.
- reading corner - the goal of this activity is to encourage interest in reading, flipping through picture books, interest in illustrations, and letters and words.
- Creating a sensory trail - the goal of this activity was to create a sensory trail. To fill the paths, we used materials such as: stones of different sizes and shapes, tree bark, ropes, grass and the like.
- painting the outdoor floors - the goal of this activity was to paint the sensory paths with different motifs that, in addition to the aesthetic function, provide opportunities for learning and play. Targeted creative paths have an educational character - through play, children learn to recognize letters and numbers, emotions, participate in word games.
- planting a sensory garden, arrangement of rocks and sandpits - the goal of this activity was to repurpose old furniture into a new function - a sandpit, rocks and a sensory garden were made, which provides children with the opportunity to play, learn and explore, thereby encouraging their overall development. In addition to sensory experiences, the goal is to encourage children's love for nature and responsibility, because young people from our Center take care of it every day.

Conclusion: project activities contribute to reduced stress in children, affect improved mood, positively encourage social interaction and learning in children included in our kindergarten and who come to our Center for therapy.

STIŽE ŠKOLA ... JESMO LI SPREMNI? – BROŠURA ZA RODITELJE

SCHOOL IS COMING ... ARE WE READY? – BROCHURE FOR PARENTS

**Marija SERTIĆ NAĐ, Suzana DRAGOBRATOVIĆ, Mia ŠIMIĆ,
Manuela AFRIĆ BALEK**

Dnevni centar za rehabilitaciju Veruda, Pula, Republika Hrvatska

Predstavljanje projekta

APSTRAKT

Brošura je namijenjena prvenstveno roditeljima djece predškolaca uključenih u program rane razvojne podrške pri Dnevnom centru za rehabilitaciju Veruda – Pula. Pisana je na jednostavan i razumljiv način. Cilj je pružiti podršku roditeljima u zahtjevnom razdoblju tranzicije - prijelaz iz vrtića u školu. Brošura je podijeljena u dva dijela. Prvi dio odnosi se na predvještine koje su potrebne za polazak u školu. Predvještine su podijeljene na 8 područja: predvještine čitanja i pisanja, predmatematičke vještine, vizualna percepcija, fina motorika, grafomotorika, pamćenje, opći pojmovi, gruba motorika. U drugom dijelu brošure roditeljima nudimo smjernice kako svojim reakcijama i ponašanjem potaknuti razvoj smoregulacije, samopouzdanja, socijalnih vještina i emocionalne regulacije kod djece, koji su preduvjeti za uspješno učenje te predviđaju uspjeh i prilagođenost u odrasloj dobi. Konkretnim savjetima usmjeravamo roditelje kako potaknuti interese i motivaciju za učenje kod djeteta. Brošura „Stiže škola ... Jesmo li spremni?“ nastala je u sklopu operativnog programa Učinkoviti ljudski potencijal kojeg je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda.

ABSTRACT

The brochure is intended primarily for parents of preschool children included in the early development support program at the Day Rehabilitation Center Veruda - Pula. It is written in a simple and understandable way. The goal is to provide support to parents in the demanding period of transition - the transition from kindergarten to school. The brochure is divided into two parts. The first part refers to the pre-skills that are necessary for starting school. Pre-skills are divided into 8 areas: pre-skills of reading and writing, pre-mathematical skills, visual perception, fine motor skills, grapho-motor skills, memory, general concepts, gross motor skills. In the second part of the brochure, we offer parents guidelines on how their reactions and behavior can stimulate the development of self-regulation, self-confidence, social skills and emotional regulation in children, which are prerequisites for successful learning and predict success and adjustment in adulthood. With concrete advice, we guide parents on how to stimulate their child's interests and motivation for learning. The brochure "School is coming ... Are we ready?" was created as part of the Effective Human Potential operational program co-financed by the European Union from the European Social Fund.

Brošuru možete pogledati učitavanjem QR koda
You can view the brochure by loading the QR code



KONFERENCIJA

UNAPREĐENJE
KVALITETE
ŽIVOTA DJECE I
MLADIH



2010 - 2023



Albanija, 2023 (2)



Albanija, 2023 (1)



Aranđelovac, 2022



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

ISSN 1986-9886



9 771986 988002